



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO.**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA.**

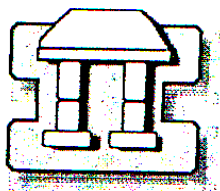
**EFFECTOS DEL TIPO DE ENTRENAMIENTO EN LA  
REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO MORAL**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A  
KARLA YOYOTZIN GÓMEZ VALDEZ**

**DIRECTOR: MTRO. EUGENIO DÍAZ-GÓNZALEZ ANAYA**

**ASESORES: DRA. PATRICIA LANDA DURAN**

**LIC. JOSÉ ESTEBAN VAQUERO CÁZARES**



**IZTACALA**

**TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO 2004.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

**Biblioteca Central**

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM



**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.

*...“Por lo tanto, la virtud es una disposición que gobierna nuestras elecciones.”*

*Aristóteles, Ética a Nicomaco 1106b 36.*

*Dedico el presente trabajo a todas aquellas personas que participaron directa e indirectamente en la elaboración y culminación de este, en especial a mi familia.*

*Gracias.*

*...El conocimiento no es de nadie más bien es de todo aquel  
que desea obtenerlo y compartirlo.*

*K. Y. G. V.*

# ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>I</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>II</b>
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>DIFERENTES CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA MORAL.....</b>	<b>1</b>
1.1 . La teoría del Psicoanalítica.....	1
1.2 . La teoría Humanista.....	5
1.3 . La teoría Cognitiva.....	6
1.4 . La teoría Conductual.....	17
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
<b>LA TEORÍA INTERCONDUCTUAL.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<b>ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO MORAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERCONDUCTUAL.....</b>	<b>34</b>
3.1. El análisis contingencial como sistema de análisis del comportamiento humano individual.....	34
3.2. Conducta moral.....	38
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
<b>BASES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>42</b>
4.1. Estudios experimentales de la conducta moral.....	42
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>48</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>58</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUCCIÓN.

En el ámbito de la Psicología, el estudio de la moral ha sido un tema de gran interés por el valor que se le ha dado como un factor social que regula el comportamiento del ser humano. Por tal motivo, diferentes perspectivas teóricas, han abordado el tema desde sus propios lentes conceptuales, algunas de las cuales han estado apegadas a la doctrina dualista; proceder que ha causado confusión conceptual y metodológica respecto a su explicación, naturaleza y función, así como en las investigaciones encaminadas a su identificación, clasificación y tratamiento.

No obstante, dentro de las diferentes perspectivas teóricas se pueden identificar otros tipos de aproximaciones psicológicas, que explícita o tácitamente, también se han ocupado en el análisis y la investigación de la valoración moral del comportamiento humano; y éstas son las de corte *conductista*.

Con base en lo anterior, se encuentran aquellos enfoques, fundamentalmente de corte psicodinámico y cognocitivist, que al compartir la postura dualista *propia* del mito cartesiano, asumen la concepción del hombre como un ser dividido por dos entidades de naturaleza distinta: una física, la otra psíquica; la primera corporal, ejecutora mecánica; la segunda mental o cognitiva, poseedora *racional* del conocimiento. De aquí que se conciba al hombre moral como un cuerpo ejecutor de juicios de valor, creados y procesados internamente por un ente inespacial. Por consiguiente, a tal modo de concebir al hombre y su comportamiento, Ryle (1949) lo denomina *el mito del fantasma en la máquina*, haciendo patente el gran error categorial subyacente: confundir, o mezclar, conceptos pertenecientes a distintos niveles de significación funcional; es decir, se comete un error lógico cuando se emplean términos correspondientes a un tipo o nivel categorial: el de relaciones de naturaleza *disposicional*, en otro distinto: el de objetos u ocurrencias. Por ejemplo, los términos del lenguaje ordinario referentes a expresiones mentales (pensar,

sentir, imaginar, juzgar, etc.), son términos que hacen referencia a disposiciones (tendencias, propensiones, inclinaciones o estados); sin embargo, bajo la perspectiva dualista, son términos extraídos de su ámbito *natural* (el lenguaje ordinario) y empleados como términos referidos a entidades u ocurrencias: cogniciones o procesos mentales.

En cuanto a la aproximación conductual, a pesar de su apariencia heterogénea, en la actualidad adopta, en sus distintas variantes, el paradigma del reflejo, y en particular el modelo operante como ejemplares, por lo que resulta evidente que tal postura no plantea diferencias entre la conducta moral y cualquier otro tipo de conducta; aunque su concepción de los eventos (lineal y mecanicista), lleva a un planteamiento reduccionista de procesos que tienen diferencias importantes en lo cualitativo con otras conductas. El paradigma del reflejo ha impedido, entre otras cosas, ubicar los límites de la psicología y la biología, con un lugar conceptual específico que permita abordar los eventos en su dimensión psicológica, sin marginar o reducir las demás (Rodríguez, 1995).

Así, tales posturas organocéntricas, las más de las veces, resultan ambiguas al no clarificar el estatus adecuado de la conducta moral, como lo que el sujeto hace en relación con otros, minimizando de esta manera, la participación insoslayable del entorno social como medio de adquisición, práctica y reproducción de la conducta moral.

Con objeto de superar tales limitaciones, se propone analizar el comportamiento moral desde la psicología interconductual (Kantor, 1924, 1926, 1959), la cual posee un carácter distinto con respecto a todas las formulaciones restantes, no sólo en el ámbito del conductismo, sino de la psicología en general.

Por lo tanto, el presente trabajo se adscribe a los lineamientos trazados bajo dicha concepción, y con fundamento en la Taxonomía Funcional del Comportamiento de Ribes y López (1985); sustentándose



metodológicamente en el Análisis Contingencial (Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, 1986).

Los lineamientos bajo la concepción Interconductual permiten:

- a) Un análisis *naturalista* respecto a los eventos psicológicos, al postular como objeto de estudio al comportamiento individual de los organismos (como objeto susceptible de tratamiento experimental); superando de esta manera, las construcciones internalistas como supuestas entidades trascendentales (de naturaleza distinta a los eventos físico/químicos, biológicos y sociales), consideradas rectoras del comportamiento (típicas de las concepciones dualistas o mentalistas);
- b) Concebir al comportamiento como *interconducta*, centrando el análisis en la interacción misma como relación inseparable entre las acciones del organismo individual y las acciones de los objetos, eventos y otros individuos con los que interactúa; delimitando así, un campo propio de estudio a la disciplina, y evitando reduccionismos “biologicistas” o “sociologicistas”; superando de esta manera, la concepción molecular y organocéntrica que define a la conducta como acción bajo las concepciones conductistas tradicionales.

La Taxonomía Funcional relativa a los procesos conductuales (Ribes y López, 1985), al postular distintos niveles funcionales de interacción, permite identificar diferencias cualitativas entre el comportamiento animal y humano; característica fundamental para el examen de la dimensión moral del comportamiento típicamente humano.

El Análisis Contingencial, como sistema analítico del comportamiento individual humano, con base en los lineamientos antes descritos y en algunos conceptos desarrollados por Ryle (1949) y Ribes (1982, 1985 y

1986), cuenta con un conjunto de categorías específicas para la identificación y el examen de comportamientos socialmente valorados con criterios morales por el individuo y su(s) grupo(s) de referencia. Las categorías para tal efecto son las relativas a los subsistemas *micro* y *macro contingenciales*.

El subsistema Microcontingencial, que constituye la red de relaciones *situacionales* conformadas por las *morfologías* de respuesta, (tanto del individuo, como las de los otros significativos a él); los *factores situacionales* con función disposicional (competencias, inclinaciones y propensiones, tendencias, circunstancias sociales, etcétera); las *personas* (como mediadoras, auspiciadoras y/o reguladoras); y, los *efectos* como relación de consecuencia. Subsistema tal, que permite identificar, situacionalmente, el comportamiento valorado moralmente.

El subsistema Macrocontingencial, que permite el análisis de correspondencias entre dos tipos de microcontingencias: las de naturaleza situacional o valoradas como problemáticas, y las de naturaleza ejemplar; siendo en éstas, en las que se explicitan los juicios de valor moral como deber ser de las relaciones; es decir, como modo social necesario. El ser humano aprende prácticas valorativas como acciones o creencias, en el contexto de un grupo social determinado que desde distintas maneras establece la normatividad del comportamiento individual de modo explícito. Dichas interacciones regulan sustitutivamente las prácticas del sujeto en otras interacciones. El sujeto en una microcontingencia situacional responde valorativamente no a las circunstancias presentes, sino aquellas interacciones ejemplares no presentes que son las que regulan su comportamiento. Ahora bien, partiendo de lo anterior y en tanto la dimensión moral se califica de acuerdo a la adecuación de las prácticas de un individuo con las prácticas de su grupo social, las correspondencias entre ambos tipos de microcontingencias, las ejemplares y las situacionales. De esta manera, se pueden identificar, en principio, ocho modos de relaciones con los *otros* socialmente significativos al individuo:

1) prescripción; 2) sanción; 3) advertencia; 4) modelamiento; 5) prohibición; 6) justificación; 7) condicionamiento; y, 8) comparación (Ribes, 1992).

Con base en lo anterior, el presente trabajo se organizó de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describen las principales corrientes psicológicas que han abordado el estudio de la moral, subrayando sus limitaciones tanto teóricas como metodológicas.

En el segundo capítulo se exponen las bases teóricas que sustentan el presente trabajo: La teoría Interconductual cuyos postulados meta, proto y sistémicos fueron formulados por Kantor (.1924,1926,1959), y desarrollada por Ribes y López (1985).

En el tercer capítulo se subraya la importancia del análisis contingencial como sistema del estudio del comportamiento moral y se define a la conducta moral como la adecuación a las prácticas sociales que regulan sus efectos relativos a grupos de individuos socialmente jerarquizados.

En el cuarto capítulo se muestran las bases metodológicas y evidencias empíricas sobre el estudio del comportamiento moral y se define el objetivo principal de la investigación el cual fue el de *investigar los efectos del tipo de entrenamiento, alterando la forma de instrucción (personalizado), con objeto de evaluar su función como factor disposicional en la regulación del comportamiento moral*. Empleando como metodología alternativa una tarea de igualación a la muestra de primer orden.

Y por último se describe la metodología empleada para la realización de la investigación y se exponen los resultados y las conclusiones del trabajo.



## **CAPÍTULO 1.**

### **DIFERENTES CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA MORAL.**

El término moral ha sido estudiado a lo largo del tiempo por varias disciplinas, entre las cuales se encuentran la Filosofía; la Ética; la Sociología; la Religión; la Antropología; la Pedagogía y la Psicología. Dentro del campo de la Psicología la moral se ha analizado por diversas corrientes Psicológicas como por ejemplo, la teoría Psicoanalítica, la teoría Humanista, la teoría Cognitiva y la teoría Conductista, quienes han examinado este concepto de diferentes maneras, por lo que es necesario mencionar a groso modo, tanto sus aportaciones teóricas como metodológicas.

#### **1.1. La teoría Psicoanalítica.**

El tema de moral fue estudiado por Freud en el año de 1923, dentro de su teoría de la personalidad donde señala que esta se encuentra formada en relación a tres instancias: el ello, el yo y el superyo; y es precisamente esta última la que constituye la representación moral de la personalidad o *el código moral de la persona*. En otras palabras el superyo, es el represor de los impulsos provenientes del ello o el inconsciente.

Para llegar a esta resolución, el autor analizó la conciencia moral en tres etapas evolutivas:

- 1) Biologista;
- 2) Previa a la construcción de la segunda tópica y por tanto, al supuesto del superyo; y
- 3) la derivada de la segunda tópica.

En la primera etapa lo primordial era el carácter biológico, heredable, bajo este pensamiento se dieron los primeros indicios sobre el estudio de la conciencia moral, sobre las construcciones sociales de la moral y la autoridad (Freud, 1905, VII, p.211). Así fue que durante esta período se distinguieron dos tipos de prohibiciones, que quedaron concretadas en 1913, en la obra de Freud “Tótem y Tabú” :

- a) Las restricciones inherentes a la organización religiosa, moral y social en general, perfectamente inteligibles, codificables incluso, y desde luego sistemáticas, a las que se podrá proteger su necesidades en términos universales y;
- b) Las prohibiciones del Tabú (Freud, 1913, XIII, p.27), al dar por sentado que el tabú es la forma más antigua de la conciencia moral. Freud se obliga a tomar este problema mismo por su raíz y a tratar de darle una solución, cuando menos en lo que respecta a su génesis, o , para usar sus propias palabras, a su psicogénesis.

Con base en lo anterior, Freud define a la *conciencia moral* como aquello que se sabe con la máxima certeza, es decir, el contenido de la conciencia moral es la percepción interior que repudiamos en determinados pensamientos de deseos existentes en nosotros. El origen de la conciencia moral depende de la ambivalencia de sentimientos provenientes de relaciones humanas bien definidas a las que se adhiere esa ambivalencia. La ambivalencia está clara desde el momento en que tras cada prohibición hay un anhelo.

La segunda etapa comienza con la publicación del importante trabajo de Freud (1914) titulado “Introducción al Narcisismo”. La importancia de este trabajo es diversa ya que en primer lugar el autor plantea el problema de la dinámica psíquica en términos estrictamente psicológicos; en segundo lugar, es un trabajo precursor de lo que fue su concepción definitiva del aparato psíquico o estructura psíquica del ser humano y en tercer lugar,

introduce parámetros tales como el *ideal del yo* que va a permitir una interpretación dinámica de los procesos psíquicos, tanto en el sentido de su organización disociativa, como en el contenido mismo del mundo del psicótico (parafrénico y esquizofrénico). También esta etapa puede ser calificada como la etapa *presuperyoica* porque conceptualmente se adelanta a la que habrá de caracterizar la introducción del concepto del *superyo* que resulta ser una combinación del ideal de yo y la conciencia moral, y que será la definitiva conceptualización de la conciencia moral y de su expresión como sentimiento de culpa.

Posteriormente en su trabajo Tristeza y melancolía (Freud, 1917, XIV, p 241) y Psicología de las masas y análisis del yo (Freud, 1921, XVIII) prepara ya el paso a la etapa siguiente, en la que se reelabora la conciencia de culpa y *el órgano de la conciencia moral*, lo que ha de ser el *superyo*. En el primero de estos trabajos, Freud hace una descripción de los autorreproches que caracterizan el estado anímico del melancólico, en este caso ocurre que una parte del yo caracterizada por haberse formado en *conciencia moral*, se ha dividido del conjunto al que pertenece, el yo, y se torna acusadora del mismo, aquí el sujeto se autoculpa, es decir, lo que desea el individuo es castigarse, a través de lo cual el sujeto realiza la aproximación del yo actual al yo ideal.

Por último, la tercera etapa se hace notar en su obra de “El yo y el ello” (Freud, 1923,XIX) y en su obra “Las nuevas conferencias sobre el psicoanálisis” (Freud,1933,XXII). En esta etapa se describe al *superyo* como el ideal del yo y esta pieza del yo mantiene un vínculo menos firme con la conciencia. El ideal de yo satisface todas las exigencias que se plantean en la esencia superior del hombre como son:

- 1) la añoranza del padre que aparece en todas las religiones;
- 2) el juicio de la propia insuficiencia en comparación con el ideal que ha de transmutarse en el sentimiento de la religión;

- 3) las posteriores prohibiciones inherentes a la relación con las instituciones sociales, retomando el lugar del padre, adoptan la forma de conciencia moral ( conciencia social);
- 4) la tensión entre el yo y el ideal del yo es sentida como sentimiento de culpa; y
- 5) los sentimientos sociales aparecen mediante la identificación con los otros sobre fundamento en un mismo ideal del yo. De esta forma, religión, moral y sentir han sido en el origen uno solo. El sentimiento inconsciente de culpa procede de la vinculación, asimismo, con el residuo inconsciente de la situación edípica, con su ambivalencia ante la figura parental. El superyo critica al yo, y el sentimiento de culpa es la percepción que corresponde en el yo a esa crítica (Freud, 1923, XIX, p 53).

De esta forma Freud distingue dos tipos de culpa: la inconsciente, residuo del complejo edípico y la consciente (conciencia moral) sentimiento de culpa normal resultado de la tensión entre el yo y el ideal del yo surgida durante el curso histórico de nuestras acciones en la realidad.

Por lo tanto, la *moral*, en su conjunto, aparece, como formación reactiva, término que en el psicoanálisis significa aquel mecanismo de defensa mediante el cual la prevención de lo que se reprueba puede obtenerse mediante la adopción de una actitud radicalmente opuesta. La moral es la antítesis (inmoralidad) de la pulsión. No sólo no hay que reprimir la pulsión; más eficaz es la negación de la misma mediante la invasión de la totalidad del sujeto por la moral (Castilla, 1982).

Finalmente, las investigaciones bajo esta perspectiva teórica se centran en el estudio del tipo de técnicas disciplinarias empleadas por los padres que son los medios por los cuales los hijos adquieren la conciencia moral.



Estas técnicas se clasifican en dos categorías generales:

- 1) en afirmativas poderosas y
- 2) afirmativas no poderosas, estas a la vez se clasifican en:
  - retiro de amor e
  - inducción.

Las afirmativas poderosas son aquellas que incluyen castigos físicos y verbales, así como la privación de bienes materiales o privilegios. Por otro lado, el retiro de amor, es aquella técnica en donde los padres dan una expresión directa, aunque no física, de su enojo o desaprobación. En las técnicas de inducción los padres proporcionan explicaciones con respecto a las consecuencias para el hijo, o los demás, de su conducta. Frecuentemente estas dos técnicas afirmativas no poderosas se aplican juntas. Y se ha encontrado, que las técnicas afirmativas poderosas se relacionan con un débil desarrollo moral, mientras que las afirmativas no poderosas, es decir, el retiro de amor y el uso frecuente de inducción, se relaciona con un mayor desarrollo moral por tal motivo se concluye que la afirmación poderosa controla la conducta de los niños, pero se refuta que no facilita el avance del niño en cuanto a su desarrollo moral (Rodríguez,1992).

## **1.2. La teoría Humanista.**

Con respecto al estudio de la moral dentro de la teoría Humanista no se ha profundizado tanto como lo han hecho las otras teorías psicológicas. Sin embargo, se ha podido encontrar que la investigación de la moral bajo esta perspectiva se analiza con base a la idea de la bondad básica de la naturaleza humana, quizás una de las ideas más representativas de esta corriente psicológica y de la que se derivan otras. La cual supone que si dejamos al niño en completa libertad para actuar, sin poner trabas a su desarrollo, todo lo que haga y aprenda siempre estará correcto y será bueno para él. Esto desde luego presume ausencia total de restricciones. Ya que se considera que toda persona tiene poderosas fuerzas

constructivas en su personalidad que necesitan manifestarse y se les debe dejar operar. La persona tienen una tendencia innata – por lo tanto natural- al desarrollo y la actualización. Por tal motivo, la introyección (que significa internalizar, incorporar a la persona ideas, normas o valores que no son propios) en términos generales es negativa, porque puede distorsionar al yo, al aceptar valores y normas que pueden ser incongruentes con las tendencias básicas de la persona. Esta incongruencia son las que provocan o determinan la enfermedad.

Es así, que enseñar o transmitir las normas y valores familiares y sociales, es dañino para los hijos o alumnos. Ya que el procedimiento más adecuado para que una persona adquiera valores, sin que se distorsione su personalidad, es a través de su propia experiencia o vivencias para que cada persona descubra sus propias normas y valores (Mota, 2003).

### **1.3. La teoría Cognitiva.**

Los autores más representativos que han estudiado a la moral bajo esta perspectiva teórica han sido Piaget y Kohlberg. Así, por ejemplo Piaget (con base al enfoque cognitivo–estructural<sup>1</sup>) propuso analizar exclusivamente la *génesis del juicio moral* y no las conductas ni los sentimientos morales. Para ello elaboró una metodología clínica, basada en una combinación de observaciones y entrevistas (y su análisis interpretativo) con niños de las escuelas de Ginebra y Neuchatel, cuyas edades oscilaban entre los seis y los doce años, siguiendo la pauta marcada con anterioridad en su investigación sobre la presentación del mundo y sobre la causalidad, esto con base en la teoría Kantiana, la cual

---

<sup>1</sup> Es un modelo de los actos contruidos de la razón humana que en su equilibración progresiva, nos permite entender los momentos de toda historia de desarrollo.

En fin, los modelos estructurales son propuestas para abordar una serie de variedad de preocupaciones: mostrar el vínculo entre la razón y la vida, hacer una propuesta clasificatoria de las ciencias que propugnará la unidad dentro de la diversidad, y a la vez, proponer una unidad y coherencia tanto de las formas vivientes como en las expresiones racionales del ser humano.

subraya la importancia de la experiencia de la cooperación social. Más específicamente, a Piaget lo que le interesaba con respecto a la moral, era saber cómo concibe el niño el respeto por las reglas, partiendo de la hipótesis de que *toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas*. Para ello, se sirvió del análisis de las reglas del juego social en cuanto aparecen como obligatorias para todo jugador normal. Seguidamente pasa de las reglas del juego a las reglas específicamente morales, al estudiar el caso concreto de la mentira infantil y su enjuiciamiento por los niños de las sucesivas edades. Y finalmente investiga las nociones morales surgidas de las relaciones de los niños con los adultos y entre sí, centrándose sobre la idea de justicia en sus diferentes acepciones.

A continuación se describirá con más detalle el procedimiento que realizó Piaget con referencia al estudio de la moral.

Piaget eligió uno de los juegos sociales más simples “el juego de canicas”, porque consideraba que este juego tiene la ventaja de regirse por reglas susceptibles de elaboración por los mismos niños, a diferencia de otros juegos mucho más rígidamente normados por los adultos. Este juego le permitió al autor *distinguir las prácticas de las reglas y la conciencia de la regla*. Posteriormente comparo estos dos grupos de datos para extraer las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla. De esta forma pudo observar en primer lugar cómo se adaptan los individuos a las reglas; y en segundo lugar, cómo adquieren progresivamente conciencia de las reglas. Estos resultados le permitieron distinguir *cuatro estadios* desde el punto de vista de la práctica de las reglas:

- 1) **El motor individual**, en este punto el juego es puramente manipulativo e individual;
- 2) **El egocéntrico**, En este otro punto se considera que varios niños, de entre los dos y los cinco años de edad, juegan

conjuntamente, pero cada uno lo hace para sí, de modo que pueden ganar todos;

- 3) **El cooperativo**, señala que a partir de los siete años de edad se inicia el juego social; en consecuencia, cada jugador intenta dominar a los demás y controlarlos, pero todavía no consigue unificar las reglas;
- 4) por último, se encuentra **el estadio de codificación de las reglas**, el cual indica que los niños de once años de edad, en su juego, las partidas quedan minuciosamente reguladas y el código es respetado sin vacilaciones.

Y desde el punto de vista de *la conciencia de la regla*, le permitió distinguir tres estadios:

- 1) la regla no es todavía coercitiva, si no sólo indicativa;
- 2) la regla se considera sagrado e intangible, de origen adulto y esencia inmutable; toda modificación de la misma es una trasgresión y
- 3) la regla es considerada como una ley originada en el consentimiento mutuo y que, por tanto, admite variaciones con tal de que las sancione la colectividad.

De la misma forma, observó que la correlación entre los estadios de la práctica y los de la conciencia de la regla era meramente estadística, pero enteramente fiable, con base en lo anterior propuso la existencia de dos tipos de respeto por la regla, correspondientes a dos tipos de comportamiento social: *heterónomo y autónomo*: el primero es el respeto unilateral (a los adultos) y el segundo el respeto mutuo (entre iguales).

Por otro lado, con respecto a su estudio sobre el juego, tuvo como resultado la existencia de tres tipos de reglas: *la regla motriz*, debida a la inteligencia motriz verbal y relativamente independiente de toda relación social; *la regla coercitiva*, debida al respeto unilateral; y *la regla racional*,

debida al respeto mutuo. La relación entre los tres tipos de reglas es, como muestra su estudio sobre la inteligencia infantil, una continuidad funcional y una diferencia de estructura. Ello implica que no se puede hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas a cada nuevo plan de conciencia o reflexión. Es más toda la regla es motórica, individual y social a la vez; la regla cognitiva deriva en ciertos aspectos de la regla coercitiva y de la regla motriz.

Con base en lo anterior, concluye que cada tipo de regla es estructuralmente distinta a las demás. Ya que la regla motriz se origina en una costumbre especialmente, esto es regular y ritualizar; la regla coercitiva, en cambio, procede del respeto unilateral (respeto debido a la presión de los adultos o los mayores) que mantiene a los niños en el egocentrismo( que resulta de la indiferenciación entre el yo y el mundo social). Y la regla racional se forma a partir del respeto mutuo y la cooperación entre los niños: existe la misma relación entre el respeto unilateral y el egocentrismo.

Por lo tanto, el hallazgo decisivo de Piaget se asienta en su distinción entre *la presión unilateral* (respeto unilateral por la regla) y *la cooperación* (respeto mutuo); la primera conduce a la regla coercitiva; la segunda a la regla racional; la primera lleva a la *heteronomía*, y a la moralidad del deber; la segunda, a la autonomía, y a la moralidad del bien.

Por otro lado, en la segunda investigación estudió con detenimiento el realismo moral; esto es, las consecuencias de la presión adulta sobre la conciencia moral infantil. Con este fin Piaget investigó la mentira infantil, que le permitió seguir paso a paso la evolución de la conciencia de la regla y del juicio moral desde la heteronomía hasta la autonomía, pasando por una fase intermedia. Ya que Piaget parte de la hipótesis de que *las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son heterónomas* y que tal heteronomía se relaciona estrechamente con el egocentrismo infantil. El estudio de la mentira infantil permitió captar el realismo moral del

niño, que se origina en la presión intelectual y social que sobre de él ejercen los mayores (los padres, educadores, en especial) Este realismo moral se caracteriza por tres rasgos: a) *heteronomía* (los valores morales son considerados como subsistentes en sí mismo); b) *sentido literal de la norma*; y c) *responsabilidad objetiva*.

Para detectar la evolución y modalidades del realismo moral, Piaget propuso a la consideración de los niños una serie de historietas que incluían lo siguiente: torpeza, negligencias, robo egoísta, robo con fines altruistas. Seguidamente solicito su juicio de valor al respecto. Y dirigió su interrogatorio a tres tipos de cuestiones: 1) ¿qué significa mentir para el niño?; 2) ¿cuál es la responsabilidad en función del contenido de las mentiras?; 3) ¿cuál es la responsabilidad en función de sus consecuencias materiales?. Sobre de esto concluyó que la superación del realismo infantil se hace posible mediante la cooperación intelectual y moral del adulto con el niño, cooperación que sustituye a la presión adulta sobre el niño, y que opera en éste una transición de la heteronomía y del respeto unilateral hacia la autonomía moral y el respeto mutuo, gracias a que la cooperación provoca en el niño una interiorización y generalización de las reglas y de las consignas. Sin tal educación moral el niño permanecería en una fase intermedia, ya estudiada por Baldwin y Bovet, en la que el niño obedece a la regla en sí misma, pero generalizada y aplicada de modo peculiar; sólo la experiencia de la cooperación revela al niño que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuos.

Ya en su tercera investigación Piaget estudió con detalle las relaciones entre la cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. La génesis de la noción de justicia hasta su madurez plena permite asistir de modo simultáneo a la adquisición de la autonomía moral del sujeto, a partir de los dictámenes de su conciencia. En efecto, la noción justicia permite el estudio de los procesos de cooperación y de reciprocidad entre los niños, esto es, de las relaciones entre iguales (respeto mutuo).

Con lo anterior Piaget llegó a la conclusión de que el sentido de justicia, a pesar de poder ser reforzado naturalmente por las normas y el ejemplo de los adultos, es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse más que la cooperación y la solidaridad entre los niños.

El primer aspecto de la justicia que se estudia es el problema de los castigos, esto es, el problema de la sanción y la justicia retributiva (que se define por la proporcionalidad entre el acto y la sanción). Para saber hasta qué punto los niños consideran justas las sanciones. Piaget procedió a la presentación de *diferentes tipos de sanción*, preguntándoles por la más justa. Las respuestas las clasifico en dos grupos: para unos la sanción más justa fue la de tipo expiatorio (por lo tanto, la más severa es la más justa); para otros, los niños mayores por lo general, la sanción justa es la que exige una reparación de la reciprocidad violada (por ejemplo, la exclusión momentánea o definitiva del grupo social). Seguidamente, estudio un segundo aspecto de la noción de justicia y es la responsabilidad colectiva, para esto Piaget recurre nuevamente al relato de historietas en las que los adultos aplican castigos colectivos, en especial para provocar la denuncia del culpable. Pues bien, por lo general los niños menores de ocho años aceptan como justo este tipo de sanción, a partir de su sentido expiatorio de la justicia, mientras que los mayores consideran que el castigo infligido a los inocentes es más injusto que la impunidad del culpable, a pesar de todas las justificaciones aducidas por los adultos.

Otro aspecto estudiado de la justicia retributiva es el denominado justicia inmanente. La hipótesis de partida es que la creencia en la necesidad y universalidad de la sanción expiatoria debe ser tanto más firme cuanto más joven es el niño. Sobre de este mismo punto Piaget estudia diversos tipos de justicia distributiva. Para ello parte de la hipótesis de que este tipo de justicia supone una mayor madurez intelectual y moral; por tanto, ha de imponerse con la edad en la misma medida en que la cooperación se hace progresivamente más importante que la presión adulta

en su experiencia social. La previsión es que de la cooperación surge espontáneamente la noción de igualdad y, más tarde, la de equidad, que supone su versión madura tanto desde el punto de vista intelectual como individual.

El siguiente punto estudiado detenidamente es el de las relaciones entre igualdad y autoridad. Piaget lo hace a partir de los conflictos que surgen entre el sentido infantil de la justicia y la autoridad de los adultos. La estrategia metodológica es la misma y concluye en lo siguiente: La justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en correlación con la solidaridad entre niños. De este modo, el igualitarismo parece derivar de los hábitos de reciprocidad propios del respeto mutuo más que del mecanismo de los deberes que derivan del respeto unilateral.

Por último, a fin de obtener directamente la noción de justicia tal como la valoran los niños, Piaget les pidió que ofrecieran ejemplos de lo que considerasen injusto. Obtuvo así cuatro tipos de respuestas: 1) las conductas contrarias a las consignas recibidas del adulto (por tanto, justicia equivale a obediencia y el ideal es el del buen muchacho); 2) las conductas contrarias a las reglas del juego; 3) las conductas contrarias a la igualdad; y 4) las injusticias relativas a la sociedad adulta, en especial de tipo económico o político.

Del conjunto de sus estudios sobre el sentido de la justicia en los niños deduce Piaget tres grandes períodos en la génesis de la justicia: 1) hasta los siete-ocho años, el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; 2) entre los ocho y los once, el niño se mueve en un igualitarismo progresivo; y 3) por último, a partir de los once-doce, la justicia igualitaria se truca en equidad o justicia racional.



Por otro lado, Piaget con base a su investigación pone al descubierto dos tipos de relación social: la presión (autoridad exterior) y la cooperación entre iguales; la primera sólo produce respeto unilateral (realismo moral) mientras que la segunda conduce a la autonomía moral al favorecer la interiorización de normas ideales que controlan todas las reglas y su aplicación práctica, según la ley general de respeto mutuo.

La génesis del criterio moral no obedece, simplemente a presiones, mimetismo o aprendizajes sociales; al contrario, aparece un paralelismo entre la evolución intelectual y el desarrollo moral.

Sin embargo, Piaget no estableció de modo preciso ni las relaciones entre etapas del desarrollo intelectual y las del moral, ni los estadios sucesivos y diferenciales que atraviesa el desarrollo moral (Rubio, 1982).

El siguiente autor que se dedicó al estudio del juicio moral es Lawrence Kohlberg (con base a la teoría cognitiva-evolutiva<sup>2</sup>) quien se

---

<sup>2</sup> El enfoque cognitivo-evolutivo fue formulado por primera vez por John Dewey, sin embargo, su promotor fue J. Piaget, y es a L. Kohlberg a quien debemos la expresión más madura de la teoría del desarrollo moral. Dicho enfoque recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que la educación moral, así como la intelectual, tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo acerca de cuestiones y decisiones morales. En segundo lugar, se llama evolutivo porque concibe los fines de la educación como un proceso a través de estadios morales. En tercer lugar, este enfoque descansa sobre los siguientes supuestos:

1. El desarrollo básico del sujeto incluye transformaciones en la estructura cognitiva. Tales transformaciones deben ser explicadas ya sea por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas, no por los parámetros de aprendizaje asociacionista (refuerzo, repetición...).
2. El desarrollo de la estructura cognitiva es fruto de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno. En el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción social más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre yo y el otro.
3. Las estructuras cognitivas son estructuras de acción y su dirección es hacia un equilibrio mayor en esta interacción organismo-entorno.
4. El desarrollo "cognitivo" y el desarrollo "moral" son paralelos. La motivación básica para la moralidad es una motivación generalizada por la competencia, autoestima o la autocomprensión, más que por el encuentro de necesidades biológicas.

dirige a subsanar las deficiencias de la teoría de Piaget, sobre el estudio de la moral las cuales se pueden reducir en dos puntos:

- 1) su esquematización al reducir a dos los tipos de moral (*heteronóma* y *autónoma*, con una fase intermedia apenas definida), lo que contribuyó además a dibujar el carácter del criterio moral ; y
- 2) la poca precisión con que plantea, la correlación entre la maduración moral y desarrollo intelectual, por un lado, y las relaciones sociales por el otro.

De esta manera, Kohlberg propone demostrar que se dan estadios (cambios de edad dirigidos estructuralmente) en el proceso de maduración moral, en estrecha relación con los estadios del área cognitiva. A su juicio, el gran mérito de Piaget fue demostrar que existe etapas de desarrollo universales y regulares y que tales etapas tienen una base formal cognitiva, de tal modo que los aspectos del juicio moral que no tienen una base cognitiva no definen nunca etapas universales y regulares del desarrollo moral. Ahora bien, los dos tipos de juicio moral (*heterónomo* y *autónomo*) formulados por Piaget no han sido confirmados por los estudios empíricos ni por los análisis lógicos, justamente porque sus estudios morales no concuerdan con los estadios cognitivos que elaboró. De ahí que se propusiera esta tarea de rectificación y complemento de modo que los estadios del juicio moral coincidan con los criterios cognitivos (Rubio, 1982).

---

5. Los aspectos más importantes del desarrollo moral son universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol y de conflicto social que requieren una integración moral.

6. El conocimiento social requiere una toma de rol, es decir, un ser consciente de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro también reconoce al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. La dirección del desarrollo del ego es hacia un equilibrio o reciprocidad entre las acciones del ego y las de los otros hacia el ego.

7. Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social, más que por las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

Los seis estadios morales propuestos por Kohlberg se encuentran relacionados con el avance cognitivo (estadios evolutivos de razonamiento: el intuitivo, el operatorio concreto y el operatorio formal; Piaget, 1964) y la conducta moral, sin embargo señala el presente autor que la identificación del estadio moral debe basarse solamente en el razonamiento moral. Por esta razón Kohlberg agrupo a los seis estadios morales en tres niveles: nivel *preconvencional*, nivel *convencional* y el nivel *postconvencional*, y señala el autor que una forma de entender a estos tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo; las normas y las expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista en el primer nivel se encuentra una persona preconvencional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo así mismo; en el segundo nivel se encuentra una persona convencional (el término convencional hace referencia a conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad) en la que el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y en el tercer nivel se encuentra la persona que es postconvencional, es decir, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos. Sobre de este punto hay que señalar que dentro de cada uno de los tres niveles morales hay dos estadios. Siendo el segundo estadio una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada nivel más importante.

Por otro lado, subraya Kohlberg que para caracterizar el desarrollo del razonamiento moral de forma estructurada debe de existir una única forma unificadora que generará las principales características de cada estadio, para ello propuso la idea de la *perspectiva socio-moral*, que se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales, o deberes. En correspondencia con los tres grandes niveles de juicio moral, se nombrarán a continuación los tres grandes niveles de perspectiva social:

JUICIO MORAL	PERSPECTIVA SOCIAL
I. Preconvencional	Perspectiva individual correcta
II. Convencional	Perspectiva del miembro de la sociedad
III. Postconvencional	Perspectiva anterior a la sociedad

Kohlberg ilustró el significado de la perspectiva social según la unidad que ofrece a diversas ideas e interés del nivel moral. El nivel preconvencional se distingue por tener una perspectiva individual concreta es decir, el individuo piensa en sus propios intereses y en los intereses de otros individuos aislados. El nivel convencional utiliza las siguientes razones: interés por la aprobación social; interés por la lealtad a las personas, grupos y autoridad y por último el interés por el bienestar de otros y de la sociedad. Lo que fundamentalmente define y unifica las características del nivel convencional es su perspectiva social, un punto de vista compartido por los participantes de una relación o un grupo. La perspectiva del nivel postconvencional, es como la preconvencional en el sentido de que vuelve al punto de vista del individuo más que tomar el punto de vista de nosotros miembros de la sociedad. El punto de vista individual que se toma en el nivel postconvencional, sin embargo, puede ser universal; es el de cualquier individuo moral racional.

Por otra parte, también hay que puntualizar que dentro de cada estadio moral ya antes descrito se encuentran cuatro grupos posibles de categorías primarias llamadas *orientaciones morales*, las cuales definen cuatro tipo de estrategias de decisión, centrándose cada una en uno de los cuatro elementos universales que se dan en cualquier situación social y estas son las siguientes:

- a) **El orden normativo**, consiste en una orientación hacia normas prescritas y roles de orden moral o social. Las consideraciones básicas en la toma de decisión se centran en las reglas.
- b) **La consecuencias de utilidad**; consiste en la orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción en la situación para otros y/o para el yo.
- c) **La justicia o equidad**; consiste en la orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.
- d) **El yo ideal**; consiste en la orientación hacia una imagen del actor como un yo bueno o como alguien con conciencia, y hacia los motivos o virtud del yo (relativamente independiente de la aprobación de los otros).

Kohlberg (1992) definió estas cuatro categorías llamadas de orientación moral porque para él *la moralidad se identifica con justicia ya que la parte central de justicia es la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad*. El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral, ya que uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia.

#### 1.4. La teoría Conductual.

Dentro de la perspectiva conductual, con respecto al estudio de la moral, destacan varios personajes importantes como son Bandura y Walters, 1963; Skinner, 1975, 1981, 1985; y Bijou, 1986.

Así por ejemplo, Bandura y Walters en 1963, realizaron la teoría del aprendizaje social del desarrollo moral, (la cual se asemeja a la psicoanalítica porque ambas hacen énfasis en los aspectos motivacionales y emocionales del comportamiento ético, pero la primera tiene otros

supuestos acerca de las variables hipotéticas y procesos implicados) en la cual señalan que el niño nace moralmente neutral, pero por influencia de las prácticas de crianza de sus padres y a través del mecanismo de defensa de identificación desarrolla gradualmente una conciencia.

Los estudios realizados por Bandura y Walters, han seguido dos caminos. Uno sobre la relación que existe entre las rutinas de crianza medidas a través de cuestionarios y entrevistas, y las características morales de la prole en tests psicológicos, observaciones y pruebas en el laboratorio (Sears, Maccoby y Levin, 1957) y la segunda línea de estudio ha intentado relacionar categorías de prácticas de educación familiar, como uso del poder, retiro del amor, inducción (dar razones y explicaciones) y afecto con medidas de resistencia a la tentación, tomadas éstas como indicadores de conciencia (Bijou, 1986).

Por su parte Skinner, estudió a la moral con base al modelo operante como modo explicativo de cualquier tipo de comportamiento. Los principios y los procedimientos son los mismos; sin embargo, resalta los procesos del autocontrol<sup>3</sup>, así como la conducta gobernada por reglas<sup>4</sup> y el

---

<sup>3</sup> ...Las personas suponía que se conocían así mismas mejor de lo que conocían a otros (mejor de lo que los otros las conocían a ellas). Lo que querían indicar con esto es que conocían sus propios sentimientos y estados observados introspectivamente mejor que los de otras personas.

Entonces, el auto-conocimiento es cuestión de estar en contacto consigo mismo. Cuando la gente empezó a descubrir por qué los otros se comportaban como se comportaban, surgió una clase de diferente de auto-conocimiento que tenía en cuenta la dotación genética, la historia ambiental y el contexto actual. La prioridad histórica del auto-conocimiento basado en la introspección abrió el camino para el conocimiento de las contingencias ambientales.

El orden del descubrimiento se invirtió en el auto control. La gente aprendió con bastante facilidad a controlar a los otros. Por ejemplo, un niño desarrolla ciertos métodos para controlar a sus padres cuando se comporta de maneras que conducen a ciertas clases de acción (Skinner, 1975).

<sup>4</sup> Dentro de la conducta operante existen dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR). La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.

comportamiento moldeada por las contingencias, como los principios más relevantes para la moralidad.

Así, por ejemplo subraya que un determinante importante del comportamiento moral y componente principal del desarrollo del carácter, es la voluntad de seguir las normas, *ya que las personas quieren seguir una norma por las consecuencias preparadas por quienes establecen la regla y la fortalecen*. Debido a esto, la distinción entre el comportamiento gobernado por reglas y el comportamiento moldeado por las contingencias se pierde cuando se dice que una prueba de socialización evalúa el grado en el cual una persona ha internalizado las normas, los valores y las convenciones de su sociedad.

Por tal motivo, las personas comienzan a llamar bueno, malo, correcto o erróneo al comportamiento y a reforzarlo o castigarlo en consecuencia y eventualmente se establecen normas que ayudan a las personas a acomodarse a las prácticas. La persona que aprende estas normas y se comporta siguiéndolas explícitamente no las ha internalizado aún y cuando aprenda a controlarse así misma y, por tanto ajustarse incluso de modo

---

Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.

El efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencias es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC.

Por su parte la conducta moldeada por las contingencias se caracteriza cuando los sujetos se muestran sensibles al cambio de contingencias independientemente de lo que la instrucción señale. Skinner (1975) da un ejemplo para diferenciar entre estas dos comportamientos:

...En la forja del herrero medieval había un gran fuelle que suministraba la corriente de aire necesaria para obtener un gran fuego. El fuelle resultaba más eficiente si se le abría por completo antes de cerrarlo, y si se le abría rápidamente y se le cerraba lentamente. El herrero aprendía a accionar el fuelle de esta manera debido al resultado reforzante de un fuego intensivo y constante. Podía haber aprendido a hacerlo sin describir su comportamiento, pero la descripción puede ser muy útil para accionar apropiadamente el fuelle o para recordar cómo hacerlo después de pasado cierto tiempo...

más efectivo a las contingencias mantenidas por el grupo. El comportamiento social no requiere que las contingencias que lo generan se formulen como normas, si es que ya se han formulado, que las personas conozcan tales normas. Sin embargo, es extraordinariamente importante que las prácticas sociales se formulen.

Sobre lo anterior, subraya este autor, que en algunas ocasiones decimos que actuamos de una determinada manera porque sabíamos que era la manera correcta, pero lo que sentimos cuando nos comportamos moral o éticamente depende de las contingencias responsables de nuestro comportamiento. Lo que sentimos respecto del comportamiento de los otros depende de su efecto sobre nosotros, lo que sentimos respecto de nuestro propio comportamiento hacia los otros depende de la acción que tomen los otros. Todo esto se debe a que las personas manifiestan diferentes grados de comportamiento ético o moral, dependiendo del grado de su exposición a tales contingencias.

Bijou (1986) por su parte analiza la forma en que el niño aprende adecuarse a las reglas. Por tal motivo, el autor plantea la idea que en las situaciones donde el adulto supervisa al niño para que este último cumpla con las prácticas éticas, se le ha atribuido a la historia de reforzamiento con ese mismo adulto o con otros parecidos. Dado esto, la conducta moral bajo el cuidado de alguien mayor es un caso evidente de comportamiento operante discriminativo. Pero cuando nadie está al cuidado de que el niño se adhiera a las prácticas morales se le atribuye a la internalización de normas externas clasificadas en algo así como la conciencia y es este último punto el que más le interesó estudiar.

Y define tres tipos de conductas las cuales son las siguientes :

- **conducta moral:** la define como la adecuación al código ético prevaleciente;



- **conducta amoral**, la define como lo contrario al código ético, y que este comportamiento lo manifiesta el niño que no a tenido oportunidades para aprender a cumplirlo.
- **conducta inmoral**, la cual es definida como aquella que esta fuera del código ético y lo muestra quien ha tenido condiciones suficientes para adquirirlo.

Ahora bien, Bijou subraya que las reglas y regulaciones de la conducta moral de una familia constituyen el código ético, pero aunque existan varios códigos como familias, todos se centran en uno sólo, el cual constituye el código ético de una sociedad.

Este código ético moral abarca una serie de reglas, leyes modales, costumbres y tradiciones que se deben seguir si se quiere ser aceptado como miembro de la colectividad. El código ético indica la manera de comportarse en la mayoría de los acontecimientos de la vida como por ejemplo: en el nacimiento, en la educación, en las actividades de descanso, en el empleo etc. También, asigna de manera general las penalidades para las violaciones de estos.

Además de los cambios que las transformaciones sociales producen en las normas, hay variaciones internas debidas a la edad, el sexo, el estatus socio-económico, la ocupación o la localización geográfica. Con base a este punto, *Bijou describe las características de cuatro grupos de edades por la importancia que tienen las diferencias en el código moral ocasionadas por la edad o la etapa de desarrollo.* Y estas son las siguientes:

**Edades de 4 a 6.** Se espera que en los últimos años de la etapa básica, el niño adopte el código simple de comportamiento moral ante adultos, compañeros y bienes. El entrenamiento y mantenimiento de esas conductas es tarea de los padres, compañeros y maestros. El niño que al

final de la etapa básica no se ajusta a las normas recibe el rotulo de retardo, dependiente, inmaduro o amoral.

Edades de **7 a 12**. Fase uno de la etapa social se espera que el niño cumpla, entienda y discuta las pautas de conducta con los adultos compañeros y bienes. Esta etapa es el refinamiento de las normas de la etapa básica. Quienes al final de la infancia no han desarrollado formas de acatamiento adecuadas reciben el nombre de retardo, emocionalmente disturbado o predelincente, dependiendo de su historia social, así como de la naturaleza y severidad de sus infracciones.

Edades de los **13 a los 20**. Fase dos de la etapa social, se espera que el individuo se adhiera y describa un conjunto de preceptos que de nuevo son rebuscamientos y expansiones del código moral previo, a los que adicionan las primeras aproximaciones a las reglas adultos. El individuo que no se acopla resulta ser inmoral, alienado, anormal, psicópata, delincuente o criminal, dependiendo de las transgresiones y los factores disposicionales.

Edades de los **21 en adelante**. Fase tres de la etapa social, se espera que el individuo entienda, se someta y lleva a cabo las pautas del código convencional de la sociedad.

Como el principal interés de Bijou fue el desarrollo del proceder moral de los cuatro a los seis años de edad presenta con detalle el código correspondiente, tal como lo sugiere la Escala de Madurez Social de Doll (1948) y la secuencia de desarrollo de Havighurst (1953).

1. Conducta sexual.
  - a) Moral. Mostrar modestia sexual cubriéndose convenientemente, desplegar conducta apropiada hacia los miembros del sexo opuesto
  - b) Amoral. Exponer los órganos sexuales; participar en juegos sexuales o auto estimularse; tratar de modo diferente a los miembros del sexo opuesto
2. Comportamiento hacia los adultos
  - a) Moral. Ayudar a ser cortés, dependiendo de las relaciones que se guarde con el adulto, responder sin agresiones, cumplir con las peticiones que hagan los adultos.
  - b) Amoral. Ser descortés, agredir física o verbalmente a los adultos etc.
3. Proceder hacia los compañeros
  - a) Moral. Conversar y entretenerse con los hermanos y compañeros en pasatiempos cooperativos simples; participar en los juegos y ejercicios competitivos.
  - b) Amoral. No participar en las tareas y diversiones cooperativas o competitivas simple etc.
4. Conducta hacia los bienes
  - a) Moral no destruir intencionalmente los juguetes y respetar las etiquetas de pertenencia
  - b) Amoral. Destruir bienes ; decir las reglas de posesión
5. Conducta lingüística
  - a) Moral. Emplear el lenguaje para describir diferencialmente la fantasía y la realidad; usar un habla respetuosa.
  - b) Amoral. Decir mentiras, groserías etc.
6. Adherencia a las reglas de las actividades de grupo.
  - a) Moral. Cumplir con las reglas de juego y de actividades simple.
  - b) Amoral. Discrepar con las normas de las actividades de grupo.

Para Bijou y Baer (1965), el infante no nace con tendencias morales buenas o malas y que su moralidad en la etapa básica esta en función de su historia genética, del cúmulo de las interacciones durante la infancia motivaciones (el poder reforzante del tipo social de una madre) y de destreza tanto sociales como de autocuidado) y de las relaciones con sus padres, hermanos y maestros. Y puntualiza que el análisis conductual se preocupa no por el estatus inicial del espíritu, sino por las condiciones observables que generan conducta moral en todos los niveles de desarrollo

El análisis de las prácticas de los padres, hermanos mayores y maestros para el entrenamiento inicial de la conducta moral se basa en los principios y conceptos empíricos derivados de la investigación de laboratorio. Estos se dividen en cinco rubros: a) reducción o eliminación de las transgresiones al código moral de la familia: se utiliza el castigo, las instrucciones con contingencias aversivas condicionadas, extinción y reforzamiento de conductas incompatibles; b) fortalecimiento de la conducta moral positiva: las prácticas paternas que fortalecen la conducta moral positiva pueden analizarse como condiciones de reforzamiento diferencial simple, modelamiento o imitación, juego de papeles sociales y enunciamiento de reglas en términos positivos; c) reacomodo de los factores disposicionales: los factores disposicionales o el contexto social, físico o biológico pueden quedar arreglados de tal manera que fortalezcan el acto moral y debilite el inmoral. Por su uso frecuente en la investigación animal, los factores disposicionales de los que más se habla son la privación y la saciedad de un evento reforzante; d) aprovechamiento de las condiciones físicas para prevenir la conducta amoral: las condiciones físicas se pueden arreglar de tal manera que impidan que el niño se empeñe en desarrollar conductas amorales (encerrar a un niño en su cuarto para impedir que salga a la calle, cuando eso es lo que se ha ordenado). Las restricciones físicas sólo sirven como un recuerdo temporal, no enseñan al niño las formas de conducta apropiadas, sin embargo, se pueden utilizar para iniciar el comportamiento moral (obtener el inicio de respuesta deseada) y proporcionar a los padres la oportunidad de reforzarla; y e) otros

procedimientos: Hoffman (1970) incluye una categoría de inducción, constituida por métodos en los que la persuasión, las explicaciones y el razonamiento se utilizan para ayudar al niño para cumplir con el código familiar. Bijou señala que llamar inducción es inapropiado para la aproximación del análisis conductual porque las técnicas que implica están contempladas en otras categorías como la instrucción con contingencias aversivas condicionadas, enunciamiento de reglas en términos positivos, reacomodo de los factores disposicionales etc.

Por último, Bijou concluye que el entrenamiento moral inicial puede llevarse a cabo de diferentes maneras y que los procedimientos se seccionan para que se ajuste a las circunstancias, teniendo en cuenta que no deben ser perjudiciales para el desarrollo del niño. La aplicación del análisis conductual al entrenamiento de la conducta moral inicial, así como la tecnología de la enseñanza de destrezas motoras, capacidades de autocuidado, destrezas de comunicación y materias académicas (Shearer y Shearer, 1972) comprende cinco etapas:

- a) especificar la meta del entrenamiento en términos conductuales;
- b) iniciar el entrenamiento al nivel en que el niño pueda tener éxito;
- c) arreglar las condiciones para facilitar el aprendizaje de las conductas que llevan al objetivo;
- d) constatar en forma mantenida el progreso y alteración de procedimientos y metas cuando sea necesario asegurar un progreso estable y;
- e) mantener la conducta moral adquirida.

Finalmente, a partir de la revisión de las diferentes teorías psicológicas como se mencionó al principio de este capítulo se advierte que cada una de ellas plantean el estudio de la moral desde sus propios lentes conceptuales, sin embargo, todas ellas tienen algo en común y esto es que están apegadas a la doctrina dualista. Tal modo de concebir a la Psicología, no sólo a marcado a nuestra disciplina desde hace muchas

décadas sino que ha generado una serie de problemas tanto teóricos como metodológicos. Por ejemplo, las tres teorías señaladas (psicoanalítica, humanista, cognoscitiva) aceptan la existencia de dos mundos. Uno material en la que la conducta constituye un indicador externo y uno mental que es el mundo interior que consideran subjetivo y mucho más rico.

Las aproximaciones se convierten así en individualistas y organocéntricas. Asumiendo la existencia de una determinación del comportamiento que radica en el interior del propio sujeto que es relativamente fija e inmune a las características del ambiente y, en esa medida, aislada del sistema de relaciones sociales en el que se da. La conducta de acuerdo a la doctrina oficializada por Descartes se concibe como acción mecánica y pasiva.

Por su parte, la aproximación conductual, a pesar de su apariencia heterogénea en la actualidad, adopta en sus distintas variantes el paradigma del reflejo, y en particular el modelo operante como ejemplar, por tal motivo es evidente que tal postura no plantea diferencias entre la conducta moral y cualquier otro tipo de conducta. La aproximación lineal y mecanicista lleva a un planteamiento reduccionista de procesos que tienen diferencias importantes en lo cualitativo con otras conductas. El paradigma del reflejo ha impedido, entre otras cosas, ubicar los límites de nuestra disciplina, con respecto tanto a la biología como a las ciencias sociales, con un lugar conceptual específico que permita abordar los eventos en su dimensión psicológica, sin marginar o reducir las demás (Rodríguez, 1995).

## **CAPÍTULO 2.**

### **LA TEORÍA INTERCONDUCTUAL.**

Para resolver las limitaciones tanto conceptuales como metodológicas, que se vieron en el capítulo anterior, para la construcción de una psicología científica. Se propone analizar el comportamiento moral desde la psicología interconductual (Kantor.1924,1926,1959) la cual posee un carácter distinto con respecto a todas las formulaciones restantes, no sólo en el ámbito del conductismo, sino de toda la psicología en general.

En primer término porque destaca la definición de la conducta como *interconducta*, es decir, como una interacción organismo ambiente; y en segundo término porque formula un sistema descriptivo y explicativo que se diferencia del esquema causal clásico, poniendo de relieve el concepto de interdependencia en campos de relaciones.

Por esta razón, la Psicología interconductual en lugar de estudiar los estados y procesos internos del organismos o sus movimientos, como lo han hecho las otras psicologías, ha de investigar los cambios en las interacciones del organismo total con su medio ambiente físico, biológico y social (Ribes y López,1985); Es decir, reconoce la existencia de un organismo biológicamente configurado que interactúa con los objetos del medio circundante, por esta razón, tales eventos y objetos del entorno poseen tanto propiedades fisicoquímicas como biológicas y sociales. Así pues, es importante señalar que, lo biológico y lo social se dan como abstracciones necesarias que no trascienden categorialmente en su especificidad a determinar lo psicológico.

Esta alternativa psicológica, fue fundada por Kantor, y desarrollada más tarde por Ribes y López, quienes plantearon que el propósito de la construcción de una teoría de la conducta es la de formular una taxonomía funcional que delimite y clasifique los diversos niveles funcionales de

interacción como formas cualitativamente distintas de organización de la conducta. Desde un punto de vista funcional, estos factores pueden clasificarse en tres:

- La función estímulo – respuesta;
- Los factores disposicionales; y
- El medio de contacto.

Antes de describir estos tres puntos cabe aclarar que el concepto de *función* al que hacemos referencia, se toma como equivalente a la estructura de una interacción más o menos compleja, en la que todos los elementos son interdependientes aun cuando sólo uno de ellos desempeñe, en un momento particular, el papel crítico de mediar la estructuración de la interrelación como función, sin adjudicársele la función del factor causal.

Ahora bien, la **función estímulo–respuesta**, constituye el elemento crítico definitorio de la organización de un campo interconductual, el cual se refiere a los segmentos de respuesta y de estímulo que hacen el contacto interactivo, es decir, se denomina función de estímulo–respuesta, al contacto funcional de estímulos y respuestas de un organismo particular y de los objetos estímulos que tienen afección recíproca. Por ende, para que ocurra una interacción se requiere necesariamente de un organismo que se relacione con objetos y/o organismos con los cuales pueda entrar en contacto.

Los **factores disposicionales** son el conjunto de eventos que no participan directamente en la función estímulo–respuesta, pero la probabilizan ya que fungen como elementos facilitadores o interferidores en una forma particular de la interacción. Los factores disposicionales a la vez incluyen los factores situacionales que son todos aquellos elementos del campo de interacción que no están directamente configurados en la función, pero, la afectan. Así mismo, estos eventos se pueden ubicar en el sujeto como en el ambiente. Por ejemplo: la sed, el hambre el cansancio del



organismo, el clima etc. Y por último incluyen a la historia interconductual que se refiere a la reactividad funcional coetánea con la cual, el organismo se dispone a establecer contacto con objetos particulares de estímulo en un campo determinado. La correspondencia de la historia interconductual con los requerimientos funcionales del campo coetáneo puede facilitar el establecimiento de la relación particular, así, como una historia poco diversificada puede construirse en una propensión o tendencia estereotipadas a responder de cierta manera ante los objetos de estímulo, independientemente de las circunstancias funcionales del campo; lo mismo puede aplicarse a las condiciones que definen el estado del organismo o el contexto situacional en el entorno de esta forma, los factores contextuales u organizmicos disponen la probabilidad de ciertas formas de interacción.

El **medio de contacto** define todas las condiciones que son necesarias para que una interacción ocurra, es decir, es el conjunto de circunstancias que posibilitan una interacción. Se pueden identificar tres tipos de medios de contacto: medio de contacto físico-químico, medio de contacto ecológico y el medio de contacto normativo.

El primero se refiere y corresponde a las propiedades físico-químicas de un campo, por ejemplo: para hacer la tarea necesitas de ciertos elementos que posibilitan la interacción como son el de contar con un cuaderno, de una pluma o de lápiz, y de contar también con un lugar acondicionado donde se pueda hacer la tarea, es decir, donde haya una mesa y una silla cómoda, buena iluminación, que no haya distracciones etc.

El segundo corresponde a la biología del organismo, es decir, se requiere de una capacidad reactiva que depende biológicamente de ciertos factores filogenéticos y de la evolución ontogenética para interactuar, por ejemplo: para hacer la tarea de la escuela, primeramente debe uno de tener oído para oír las indicaciones del maestro para saber lo que se tiene que hacer o para copiar la tarea del pizarrón, primeramente uno debe de

tener buena visión para poder ver lo que esta escrito y de contar con una buena motricidad fina para ir copiando la tarea.

El tercero hace referencia a las convenciones, reglas y prácticas sociales de los individuos de un grupo de referencia, por ejemplo, para hacer la tarea antes el maestro tuvo que haber dado las indicaciones para su resolución (Hay que aclarar que los dos tipos de medio de contacto, no corresponden al modelo de Kantor, sino a la propuesta de Ribes y López, 1985).

Por **nivel de aptitud funcional** se entiende como el nivel de organización de la conducta que es definido por el nivel de desligamiento y el tipo de mediación funcional implicados.

En lo referente al **desligamiento funcional**, este tiene que ver con el responder de un organismo en forma relativamente autónoma de las propiedades físico - químicas y espacio - temporales del estímulo, lo cual distingue al ser humano de otras especies. De hecho son cuatro factores los que influyen para que lleve a cabo el desligamiento; la diferenciación sensorial, la motricidad fina, la convivencia en grupo y el ambiente normativo, estos factores en conjunto permiten que el individuo interactúe con los eventos en forma amplia y variada (plasticidad interactiva con el ambiente) y se aleje de su comportamiento biológico para comportarse psicológicamente.

La **mediación** es el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directa o indirectamente. Por esta razón, las funciones estímulo–respuesta pueden ser descritas como contactos organismos ambientes, que representan formas de mediación estructurantes en un campo de contingenciales (Ribes y López, op cit). Siguiendo esta lógica, se han identificado diversos niveles de mediación funcional del comportamiento los cuales tienen una estrecha relación con los cinco niveles de aptitud funcional. Los tipos de mediación son: mediación contextual, mediación

suplementaria, mediación selectora, mediación sustitutiva referencial y mediación sustitutiva no referencial.

Los cinco niveles interactivos propuestos por Ribes y López (1985) son:

1. **La función contextual:** En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente, limitándose a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre los objetos de su ambiente. Ejemplo: Cuando los niños al oír el sonido de la campana que anuncia la hora del recreo, estos comienzan a sentir mucha hambre.
2. **La función suplementaria:** En este nivel funcional el organismo transforma los límites del campo psicológico. La función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería impuesta por el ambiente. Ejemplo: Cuando un adolescente de preparatoria se encuentra en su clase "X", ve la hora de su reloj y siente que tiene hambre, se levanta y sale del salón para conseguir algo que comer.
3. **La función selectora:** En este nivel el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores cambian de momento a momento; aquí las propiedades fisicoquímicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. Mientras en las dos funciones anteriores las propiedades fisicoquímicas permanecen constantes de momento a momento; en este tercer nivel, una misma característica fisicoquímica puede tener más de una dimensión funcional frente al

mismo campo de contingencia. Aquí se observa al organismo todavía interactuar con los eventos concretos en situaciones típicas de aquí y ahora, sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con distintas áreas de la conducta humana como son: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conversación.

4. **La función sustitutiva referencial:** En este nivel de organización de la conducta, sólo puede estructurarse con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita al organismo interactuar con eventos no presentes. En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional(lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica (Mares y Rueda, 1993). Para Ribes (1982) este nivel implica responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos *per se*, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes de responder a lo que se considera formas pertinentes. Por ejemplo, cuando un estudiante tiene hambre comienza a imaginarse su platillo favorito que le hace su mamá diario.

5. **La función sustitutiva no referencial:** Es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Este nivel se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en si mismo sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos: Esto último es lo que le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. En relación a este nivel funcional, Ribes y López afirman que ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones. Además los eventos comprendidos en la situación no referencial son, de hecho, exclusivamente, acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre individuos y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno; por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos. Esta función abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música y artes plásticas).

Estos niveles de estructuración del comportamiento varían en el grado del desligamiento del ambiente; de esta forma, el desarrollo ontogenético implica la transformación de un organismo estrechamente vinculado a las propiedades fisicoquímicas de los eventos ambientales independientemente de dichas propiedades. Por último, cabe mencionar, que los dos últimos niveles de interacción son exclusivos y característicos de los organismos humanos y sólo pueden estructurarse a través de la adquisición de los sistemas reactivos lingüísticos (Ribes y López, 1985).



## **CAPÍTULO 3.**

### **ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO MORAL: DESDE LA PERSPECTIVA INTERCONDUCTUAL**

#### **3.1. El análisis contingencial como sistema de análisis del comportamiento humano individual**

Con base en lo anterior, en este contexto, y en relación con el tema que nos ocupa, Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1990) proponen el Análisis Contingencial como metodología para el cambio de conducta individual valorada como problemática y como sistema de análisis del comportamiento humano individual, siendo este último en el cual nos enfocaremos para llevar acabo el estudio del comportamiento moral.

Aunque no es el objetivo del presente trabajo explicar en que consiste el Análisis Contingencial, cabe señalar en general sus principios básicos, los cuales nos servirán de referencia para el estudio de este trabajo.

De tal modo tenemos que el Análisis Contingencial surge por la necesidad de considerar los aspectos valorativos como un componente inevitable del intercambio entre individuos; superando las limitaciones y deficiencias de los enfoques clínicos tanto tradicional como conductual (Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, op. cit.). Se fundamenta en una serie de consideraciones conceptuales sobre el comportamiento y la aplicación del conocimiento psicológico con base al marco de referencia en el que se adscribe este trabajo y, en especial de las categorías que permiten describir las funciones psicológicas diversas de tipo relacional y disposicional incluidas en toda interacción.

Las cuatro dimensiones fundamentales de este análisis según dichos autores, son:

1. Las relaciones situacionales que son valoradas como problema por el –o del- individuo, denominadas sistema microcontingenciales.
2. El conjunto de prácticas supraordinado a la situación o situaciones problema, que define sus criterios valorativos, denominado sistema macrocontingencial.
3. Los factores disposicionales que facilitan las relaciones microcontingenciales particulares, históricas y coetáneamente.
4. Las conductas del individuo o de los individuos que son mediadores de las relaciones de microcontingencia considerados socialmente como problemáticos.

En la identificación de las relaciones microcontingenciales, primero debemos tener en cuenta lo que mencionan Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1990) y Ribes (1992) en que todo comportamiento individual se da siempre como comportamiento en relación con otros individuos en circunstancias particulares con una delimitación más o menos precisa.

Los factores que deben considerarse, según éstos, en la identificación de las relaciones microcontingenciales, así, cómo definir su funcionalidad a partir de ellos, se pueden localizar en cuatro grupos, los cuales son:

- a) El grupo de factores que tienen que ver con la descripción de las morfologías concretas de los comportamientos comprendidos en la relación contingencial. En la descripción se debe de incluir no solo a las conductas del individuo, sino también las de las personas específicas ante las que tiene lugar su interacción y/o circunstancias no personales asociadas. Ésta debe de abarcar las propiedades



dinámicas y cuantitativas de la interacción: su duración e intensidad, así como la frecuencia y vigencia de su ocurrencia.

- b) El grupo de factores de las condiciones situacionales de la microcontingencia que poseen funciones disposicionales (los cuales son de gran importancia en la interacción). Los factores disposicionales son aquellos que condicionan probabilísticamente toda relación, sin formar parte de ella. Estos factores no pueden ser descritos como ocurrencias, sino que constituyen colecciones de ocurrencias o poblaciones de ocurrencias, o bien sus resultados, es decir, estados de los objetos o personas.
- c) El grupo de factores microcontingenciales que se refiere a las personas o individuos implicados funcionalmente en una situación. Las personas implicadas en la microcontingencia pueden afectar funcionalmente la interacción del individuo directa o indirectamente, dependiendo que éste sea o no el *mediador* de la microcontingencia. La mediación de la microcontingencia se da a través de una conducta que es funcionalmente crítica y necesaria para que el resto de las conductas en relación se articulen contingentemente de la manera en que lo hacen. Las demás propiedades son de carácter disposicional, y comprenden las de auspiciador, regulación de inclinaciones y regulador de tendencias (para más detalle ver a Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, 1990).
- d) Los factores que se refieren a los efectos contingenciales. Estos efectos son caracterizados como la relación de consecuencia que tiene la conducta de un individuo respecto a la(s) conducta(s) de otro(s). No se prefiguran efectos cuantitativos especiales (de reforzamiento o castigo como en el análisis conductual tradicional), sino que se busca identificar correspondencias funcionales entre las conductas de los individuos en una situación determinada como relaciones recíprocas. Los efectos implicados cubren efectos intra y

extracontingenciales, efectos directos e indirectos, efectos sobre otros y efectos sobre sí mismo, efectos relativos valorados, efectos singulares y múltiples, efectos concurrentes y secuenciales, y efectos inmediatos y demorados.

Con respecto a las relaciones macrocontingenciales que es la parte modular para la realización de este trabajo, en primer instancia, debemos tener en cuenta que toda conducta o relación representa una conducta o relación valoradas con un criterio y desde una perspectiva social. Desde esta óptica, se lleva a cabo una distinción crítica entre el comportamiento humano y el subhumano y ésta se refiere al carácter convencional del entorno humano. La capacidad humana de comunicarse, de crear, de responder y de crear tales convenciones, está estrechamente vinculado con el lenguaje (Ribes y López, 1985). El lenguaje es el que permite la individualización de lo social, así como el surgimiento de la convención cultural como práctica compartida. De hecho, las coordenadas que estructuran y regulan la cultura son: el trabajo, el lenguaje, la política y la moral; sin embargo para el lenguaje y la moral. Estos no son independientes, el lenguaje como forma de vida es inseparable de la moralidad como criterio de valoración intrínseco a un actuar con respecto del mundo (Ribes, 1992).

Con base en lo anterior, se concibe a la moral como una dimensión de la conducta humana, que es una característica definitoria en tanto expresión ideológica de lo social (Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, 1986). La conducta no tiene un valor intrínseco, no es buena o mala, desadaptada o adaptada, sana o enferma, normal o anormal. La conducta se valora, se califica de diversos modos según el contexto cultural en el que ocurre. Los criterios cambian de época a época, de cultura a cultura, e incluso de grupo a grupo, de acuerdo a condiciones socioeconómicas, culturales o geográficas. Por ello es importante entender que como psicólogos debemos considerar que las personas para valorar un comportamiento como problemático son aquellas significativas en una interacción. Los criterios que se emplean para valorar el comportamiento

pueden ser diversos, sin embargo, un criterio común es el de la moral (Rodríguez, 2002).

### **3.2. La conducta moral**

Con base en lo anterior, Ribes (1992) define a la conducta moral como la adecuación a las prácticas sociales que regulan sus efectos relativos a grupos de individuos socialmente jerarquizados. Dada esta definición, a la Psicología no le corresponde estudiar o dar cuenta de los valores en general, como tampoco del conjunto de prácticas individuales como modos de interacción del individuo en la práctica socio-cultural. El Análisis Contingencial permite el estudio de la dimensión moral conformado, a través de los sistemas microcontingencial y macrocontingencial, el medio para articular en el terreno psicológico los planos microsocial y macrosocial (Ribes, op cit).

Así, desde un punto de vista psicológico Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1990) mencionan que los valores no son entidades que regulan el comportamiento externamente, sino constituyen una dimensión de las propias prácticas conductuales que regulan socialmente la transmisión, la reproducción y el ejercicio de formas particulares de comportamiento que afectan a grupos de individuos de acuerdo con la posición relativa que ocupan en la estructura social.

Por lo tanto, para el análisis psicológico de la moralidad o valoración atribuidas al comportamiento individual, se requiere tomar en consideración dos aspectos:

1. Los procesos psicológicos que permiten que un individuo responda a otro en términos de propiedades mediadas socialmente, procesos a los que denomina como sustitución referencial y no referencial; y.
2. La estructura conductual a nivel social de las prácticas sociales de carácter sustitutivo y contextual que regulan los efectos relativos del comportamiento individual sobre otros, al que denomina como sistema macrocontingencial.

Por lo anterior, la evaluación del sistema macrocontingencial en términos psicológicos, requiere:

- ❑ identificar las prácticas sociales dominantes relativas a la conducta y la microcontingencia problemática.
- ❑ Identificar las prácticas lingüísticas sustitutivas que se refieren a efectos reguladores por parte de otros individuos o el “grupo social normativo”.
- ❑ Identificar los individuos y grupos de referencia vinculados con prácticas sociales macrocontingenciales que regulan la conducta y microcontingencias problemáticas.
- ❑ Evaluar la identificación o correspondencia sustitutiva del usuario con diversos grupos relativos a diversas prácticas.
- ❑ Comparación de las conductas problemáticas del usuario con las prácticas sociales que la contextualizan y regulan, evaluando su correspondencia funcional.
- ❑ Valoración de los efectos microcontingenciales comparándolos con los valores de referencia tal como son sustituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas e indirectas.

Se señala también, que el análisis macrocontingencial no puede llevarse a efecto independientemente de las interacciones concretas en las que tienen lugar las situaciones microcontingenciales. Más bien, el análisis macrocontingencial consiste en identificar correspondencias entre microcontingencias socialmente normativas (ejemplares) y microcontingencias situacionales, es decir, definidas situacionalmente por el individuo, su grupo o ambos.

Por consiguiente, el análisis macrocontingencial debe dirigirse a la identificación de tipos de contingencias normativas que tienen lugar siempre como microcontingencias particulares, pero que se caracterizan por implicar relaciones *explícitamente valoradas*. Estas relaciones explícitamente valoradas constituyen los marcos macrocontingenciales relativos a aquellos

individuos que definen o comparten una definición microcontingencial en situaciones *tácitamente valoradas*.

Las relaciones contingenciales explícitamente valoradas son aquellas en que los otros significativos para un individuo en cuestión establecen y regulan la normatividad como deber ser de las relaciones, es decir, como *modo social necesario*.

Así, identifica tentativamente, algunas relaciones microcontingenciales con los otros socialmente significativos que poseen estas características de modo necesario y estas son las siguientes:

- a) **Prescripción:** en la que se modela o instruye sobre una clase de relación;
- b) **Indicación:** en la que se señala una opción sobre otra;
- c) **Facilitación:** en la que se auspicia o disponen las condiciones para que se dé la relación;
- d) **Justificación:** cuando se instruye o modela sobre las consecuencias deseables que siguen a dicha relación;
- e) **Sanción:** cuando se operan consecuencias concretas para la relación;
- f) **Advertencia:** en la que se señalan las consecuencias que pueden ocurrir dada la relación;
- g) **Comparación:** cuando se contrastan dos formas de relación;
- h) **Condicionamiento:** cuando se instruye sobre los requerimientos a cumplir previos a una relación;
- i) **Prohibición:** en la que se señala la imposibilidad de una conducta;
- j) **Expectativa:** cuando se instruye sobre las demandas sociales que una relación debe satisfacer.

Todas y cada una de estas relaciones contingenciales las describen en términos funcionales, en donde especifican en el otro socialmente significativo la propiedad definitoria del modo necesario de la relación particular.

Con base en lo anterior, Ribes (1992) propone que para el análisis macrocontingencial debe llevarse a efecto considerando dos dimensiones en los otros significativos para un individuo (padre, madre, etc.), las prácticas conductuales reales como interacción efectiva, y la conducta lingüística sustitutivas referida a dichas prácticas o a las contingencias normativas que socialmente se enmarcan.

## **CAPÍTULO 4.**

### **BASES METODOLÓGICAS**

#### **4.1. Estudios experimentales de la conducta moral**

Con base en lo expuesto anteriormente, se han venido realizando algunos trabajos de Investigación, los cuales, han tomado en consideración algunos aspectos específicos sobre el comportamiento moral, basados en las aportaciones teórico/metodológicas propuestas bajo la perspectiva interconductual, aportando sus hallazgos experimentales al respecto.

De tal modo tenemos un estudio realizado por Rodríguez (1992) cuyo objetivo principal fue el de evaluar algunas de las condiciones necesarias para establecer un proceso de regulación macrocontingencial mediante los modos de regulación moral por justificación y por sanción.

El estudio se llevó a cabo en un contexto de juego que consistió en la realización de una serie de tareas en el menor tiempo posible, las cuales se llevaron a cabo en un tablero que permitió que jugaran dos sujetos simultáneamente, o bien uno sólo utilizando la mitad del tablero.

Las tareas fueron las siguientes:

- a) jugar gato, con el investigador o el otro participante;
- b) Armar un rompecabezas;
- c) Asociar figuras;
- d) Enroscar tornillos y tuercas;
- e) Insertar canicas en el tablero aventándolas desde cierta distancia

Para la realización de la tarea experimental se emplearon cuatro niños, entre los seis y siete años de edad, que cursaban el primer grado de primaria, los cuales fueron asignados aleatoriamente a dos grupos. De esta forma, los sujetos 1 y 2 formaron el grupo de sanción y los sujetos 3 y 4

formaron el grupo de justificación. Cada grupo fue expuesto a dos fases: entrenamiento y evaluación. La fase de entrenamiento a su vez estaba compuesta de tres condiciones: A, B y C. En la condición A se estableció una microcontingencia normativa de sanción o justificación según el grupo, esta condición se realizó en una sola sesión de 30 minutos; en la condiciones B se resolvieron las dudas de los participantes, de las distintas actividades, de esta forma el investigador iba guiando el juego del niño para posteriormente dejar al niño que jugará solo, esta condición se realizó en cinco sesiones de 30 minutos y por último en la condición C, jugaban tanto el participante como el investigador, sin que el investigador corrigiera los errores de los participantes, esta condición duro cinco sesiones de 30 minutos. Cabe mencionar que las condiciones tuvieron algunas variaciones según el modo de regulación entrenado. En esta fase el investigador se encargo de explicar a los sujetos las tareas a realizar señalando: en qué consistían; cuál era la forma de ganar; que era lo que se ganaba; cuáles eran las respuestas no permitidas; las instrucciones específicas de cada tarea y las consecuencias a respuestas no permitidas.

Con referencia a la fase de evaluación esta tuvo una duración de cinco sesiones con duración aproximada de treinta segundos cada una. Aquí se estableció una interacción de parejas de sujetos entrenadas diferencialmente, y se observaron los efectos del entrenamiento diferencial, lo cual representó un tipo de microcontingencia (no normativa) a regular.

Para registrar las respuestas de los niños se emplearon formatos de registro que incluyeron los siguientes datos: a) sujeto; b) tipo de microcontingencia normativa; c) fecha; d) condición experimental; e) número de sesión; f) Tipo de señal; g) respuesta del sujeto, h) consecuencia. Tales datos fueron registrados por dos observadores independientes, en bloques de 20 segundos. Después de cada sesión se evaluó la confiabilidad de los registros empleando la formula:

$$\frac{\text{acuerdo} \times 100}{\text{Total de observadores}}$$



Los resultados obtenidos de este experimento muestran en primer lugar, que se pudo establecer una regulación macrocontingencial, en segundo lugar, que la tarea experimental permitió evaluar el efecto de los distintos tipos de entrenamiento sin la influencia de la historia individual; en tercer lugar, se observó que los sujetos entrenados con justificación obtuvieron mejores ejecuciones en la fase de evaluación que los entrenados con sanción, particularmente en la dimensión de no acto. De esta manera, se concluye que los factores suficientes y necesarios para el establecimiento de un proceso macrocontingencial son: un campo interactivo que incluya una microcontingencia normativa, en donde un mediador establezca sistemáticamente formas explícitas del “deber ser” de una interacción, ya sea a través de la operación de consecuencias concretas, o a través de instrucciones del tipo de justificación.

Por otro lado, Camacho y Ortiz (1994), exploraron cuantitativamente la correspondencia entre la obediencia (prescripción/ejecución) y la veracidad (ejecución/descripción) bajo diferentes condiciones experimentales. Las condiciones se arreglaron en función del grado de control (representado como un continuo que determinó las fases experimentales) mediado por otros (poder) o por el mismo sujeto (moral). Los extremos de continuo se formaron, por el total de dependencia de las contingencias impuestas (regulación externa o RE) y por el total de dependencia de las contingencias impuestas por uno mismo (regulación autónoma o RA), quedando como punto intermedio el establecimiento de contingencias mediante la participación simultánea del individuo con otros (regulación recíproca o RR). Con esto se esperaba que bajo la condición de regulación autónoma y en función de sus diferentes historias de interacción, los sujetos mostraran mayor variabilidad en sus correspondencias, así como también se esperaba que los sujetos que se ajustaran a la condición de obediencia (regulación externa) no se podían ajustar a la condición de regulación recíproca y a la condición de regulación autónoma, debido a que la persona que se comportó obedientemente (ajustándose a la instrucción externa) probablemente no se iba a comportar de manera independiente (auto

instrucción) ni respetaría el acuerdo (condición RR), mientras que aquel que se comportara de manera independiente este no podría ajustarse a la instrucción externa.

De esta manera, se asignaron aleatoriamente a cuatro sujetos en tres grupos, formándose a su vez, también de manera aleatoria dentro de cada grupo dos parejas para trabajar dentro de la condición de regulación recíproca.

La tarea experimental consistió en elegir entre dos opciones posibles (gallo rojo y gallo amarillo), presentados en un monitor. La realización de este estudio se llevó a cabo en cinco fases, realizando los sujetos una fase por día (tres sesiones). Previo al inicio de cada sesión, a los sujetos se les daba, de manera oral, la instrucción correspondiente a la fase en que se encontraba, además de entregarle una hoja de registro y un lápiz. Cada sesión constó de cien ensayos existiendo una probabilidad de reforzamiento asignada al azar, de 0.75 para la opción A (gallo amarillo) y 0.25 para la opción B (gallo rojo). De esta forma, en los casos extremos sí el sujeto respondía únicamente a la opción A, podía obtener un máximo de 75 puntos por sesión; si solo apostaba a B podía obtener un máximo de 25 puntos por sesión. Como era un juego de apuesta, cuando el sujeto seleccionaba la opción correcta de acuerdo a la programación, aparecía en la parte superior de la pantalla un texto que decía: "Felicidades ganaste"; cuando seleccionaba la opción incorrecta la leyenda que se mostraba era la siguiente: "Lastima persiste, mejor suerte para la próxima vez"; y si el tiempo terminaba y no se había hecho ninguna selección, aparecía la leyenda: "Lastima, no apostaste". Así, cada vez que el sujeto seleccionaba la opción correcta ganaba un punto, pero si perdía no ganaba ninguno. El programa registraba automáticamente la opción elegida y los puntos ganados o perdidos. Una vez terminado el ensayo el sujeto tenía que escribir en la hoja de registro a que opción le había apostado y el resultado que había obtenido, además debía escribir la suma total de los puntos obtenidos.

De esta manera, se registraron el total de respuestas (RS) y puntos obtenidos reales (PTS) y reportados (declarados) en cada alternativa, durante cada una de las fases, con el fin tener los índices para evaluar la obediencia y la veracidad.

Los resultados obtenidos en el presente estudio fueron los siguientes: Primero, los sujetos de todos los grupos mostraron un seguimiento de las instrucciones impuestos por el experimentador; Segundo al cambiar las condiciones experimentales, como en la fase de regulación recíproca, se observó que todos los sujetos quebrantaron ligeramente los acuerdos entre ellos; Tercero, aunque en la condición de regulación autónoma se esperaba que hubiera mayor variabilidad entre los sujetos, los datos obtenidos no parecen apoyar esta expectativa ya que se encontraron patrones de ejecución consistentes y altos puntajes durante esta fase; Cuarto, los tres grupos mostraron una alta correspondencia entre las respuestas y los puntos que obtuvieron a través de la ejecución, y entre las respuestas y puntos declarados y obtenido respectivamente.

Finalmente la tarea experimental empleada permitió detectar estilos idiosincrásicos los cuales revelaron diferencias individuales entre los sujetos de los tres grupos. Estos hallazgos sugieren un análisis relacionado con las variables de obediencia y veracidad que representan un continuo paramétrico.

Por su parte Díaz-González, E.;Martínez, L. y Nava, C. (en proceso de publicación), realizaron dos estudios de comportamiento moral; en el primero se investigaron los efectos de cuatro distintos modos de regulación moral sobre las prácticas individuales de estudiantes universitarios. Se empleó una tarea experimental que consistió en arreglos contingenciales con un procedimiento de igualación a la muestra de primer orden. Los modos de regulación empleados (prescripción, expectativa, comparación y prohibición) consistieron en enunciados acerca de cómo el participante

debía adecuarse a las prácticas sociales explicitadas. El segundo experimento fue una replica del anterior con retroalimentación situacional de los puntajes; es decir, mediante la presencia de dos contadores que informaban continuamente sobre los puntajes obtenidos. Los grupos del primer experimento, se ajustaron a los modos de regulación moral, en contraste con los grupos del segundo en donde no se observó regulación moral. Los resultados de ambos experimentos permiten considerar la influencia de otros factores disposicionales participantes en la interacción, que en un momento dado, pueden ser críticos en la estructuración de la regulación moral.

Con base en tales resultados, el propósito del presente estudio es el de investigar los efectos del tipo de entrenamiento, alterando la forma de instrucción, con objeto de evaluar su función como factor disposicional en la regulación del comportamiento moral.

# **METODOLOGÍA.**

## **Sujetos:**

Participaron 25 estudiantes universitarios voluntariamente. Se seleccionaron y asignaron al azar en cinco grupos de 5 participantes cada uno. Ninguno de los sujetos tenía experiencia en las tareas experimentales..

## **Situación experimental:**

El estudio se realizó en un cubículo donde se encontraba un equipo de computó colocado sobre un escritorio. Cada sujeto se ubicó en una silla frente al monitor y únicamente podía manipular el ratón (mouse) para desplazar el cursor en la pantalla del monitor de acuerdo a las instrucciones que se le dieron.

## **Aparatos:**

Se empleo una computadoras PC-Pentium II, marca Hewlett Packard (HP) con el programa Visual Basic 6.0 y mouse como dispositivo de entrada (respuesta).

## **Diseño Experimental.**

Para la realización del presente estudio se utilizó un diseño experimental de grupo que según Castro (1984) posee las siguientes características:

- 1) existencia de, al menos, una comparación formal entre dos o más observaciones, medidas o grupos.
- 2) Control de variables extrañas
- 3) Manipulación de la variable dependiente y dependiente
- 4) Selección de sujetos por parte del experimentador; y

## 5) Asignación al azar de los sujetos a los diferentes grupos

En los diseños de grupo, generalmente participan dos grupos denominados experimental o control. El primero de ellos es el que recibe el tratamiento y el segundo es observado sin la introducción de un tratamiento o variable independiente. Es importante señalar que ambos grupos pueden estar constituidos por uno o más sujetos; asimismo, la determinación del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente, se establece comparando los datos de las pruebas aplicadas antes y o después del tratamiento en cualquiera de los grupos. Por último este diseño se eligió porque permitió la evaluación del efecto de las variables independientes : 1) Entrenamiento Personalizado y 2) los modos de regulación macrocontingencial: prescripción; expectativa; comparación y prohibición). Con respecto a la variable dependiente, que fue la regulación moral ( ver tabla 1).

grupos	entrenamiento	transferencia
<b>G1 control</b>	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales Sin regulación moral retroalimentación	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales Sin regulación moral Sin retroalimentación
<b>G2 prescripción</b>	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Prescripción retroalimentación	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Prescripción Sin retroalimentación Se cambian las figuras
<b>G3 expectativa</b>	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Expectativa retroalimentación	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Expectativa Sin retroalimentación Se cambian las figuras
<b>G4 comparación</b>	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Comparación retroalimentación	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Comparación Sin retroalimentación Se cambian las figuras
<b>G5 prohibición</b>	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM-Prohibición retroalimentación	<b>PIMPO</b> Relación de identidad Instrucciones generales AM- Prohibición Sin retroalimentación Se cambian las figuras

La tabla 1. Diseño experimental que se empleó para la realización del presente estudio, en donde se puede observar a los cinco grupos que fueron expuestos a dos condiciones: Entrenamiento y Transferencia, con sus posibles diferencias. En donde PIMPO quiere decir procedimiento de igualación de la muestra de primer orden y AM significa adecuación moral.

## Procedimiento:

Se seleccionó por medio de un muestreo aleatorio simple a 25 participantes, distribuidos aleatoriamente a cinco grupos de cinco participantes cada uno, los cuales fueron expuestos a dos condiciones consecutivas: Entrenamiento y Transferencia. Los grupos se distinguieron entre sí por el modo de regulación, quedando de la siguiente manera:

Grupo 1 **Control** (C) relación contingencial sin deber ser;

Grupo 2 **Prescripción** (Pres) relación contingencial como deber ser por prescripción;

Grupo 3 **Expectativa** (Ex) relación contingencial como deber ser por expectativa;

Grupo 4 **Comparación** (Com) relación contingencial como deber ser por comparación y;

Grupo 5 **Prohibición** (Prohi) relación contingencial como deber ser por prohibición.

Para la realización de esta investigación se empleo un procedimiento de igualación de la muestra de primer orden (IMSO) en la que cada ensayo estaba conformado por un arreglo de cinco figuras presentadas en la pantalla de la computadora: En la parte central de la pantalla se encontraba una figura como estímulos muestra y en la parte inferior cuatro figuras como estímulos comparativos (ver anexo1).

## Tarea experimental

La conformación experimental en las dos condiciones: entrenamiento y transferencia, consistió en la presentación de 16 arreglos contingenciales: ocho de logro y ocho de adecuación moral, con base en un procedimiento de igualación de la muestra de primer orden (IMPO). En el grupo control se emplearon 16 arreglos contingenciales de logro.



Se consideró como respuesta de logro el ajuste del participante a la regla del juego, es decir, el de igualar la muestra, y como adecuación moral al ajuste a la instrucción moral, es decir, la no igualación ante el modo de regulación. Así los ensayos de adecuación moral (AM) indicaban que, a menor porcentaje, mayor la adecuación moral, y para los ensayos de logro, a mayor porcentaje, mayor era el ajuste.

Con respecto a los ensayos de logro, los participantes tenían que responder a la relación de identidad para obtener puntos. En estos ensayos, cada vez que el participante igualaba a la muestra ganaba diez puntos los cuales se iban registrando en dos contadores que aparecían durante todos los ensayos (logro y adecuación moral) en la parte superior izquierda del monitor; uno de ellos informaba los puntos obtenidos por ensayo, el otro, los puntos totales (estos contadores estuvieron tanto en la condición de entrenamiento como en la de transferencia), y también se retroalimentaba su respuesta mediante un enunciado que aparecía en la parte inferior de la pantalla: **“GANASTE, 10 PUNTOS”** (cuando su respuesta era correcta). Y cuando su elección era incorrecta, mediante el enunciado: **“PERDISTE”** y no ganaba puntos (ver anexo 2).

Para los ensayos de adecuación moral, los arreglos de las figuras fueron los mismos que para los de logro, sólo que en éstos, aparecía una señal en forma de cruz (+) en la parte superior derecha de la pantalla, indicando al participante que no debía responder a la relación de identidad, aún a sabiendas de que no obtendría puntos.

Durante los ensayos de adecuación (con excepción del grupo control), a los participantes se le informaba sobre los puntajes obtenidos cuando su respuesta era correcta (igualación a la muestra), y se retroalimentaba su respuesta mediante un enunciado que aparecía en la parte inferior de la pantalla: **“GANASTE 10 PUNTOS, PERO HICISTE TRAMPA”**. Cuando su elección era incorrecta, se les informaba mediante el enunciado: **“PERDISTE, PERO NO HICISTE TRAMPA”** (ver anexo 3).

Para ambos tipos de arreglos, después de cada ensayo, aparecían cuatro enunciados descriptores de las posibles acciones realizadas por el participante en los ensayos anteriores. En esta ocasión el participante tenía que elegir el enunciado que mejor describiera lo hecho. Estos enunciados tenían como propósito averiguar si el participante se ajustaba o no a la regulación moral establecida.

Los enunciados referentes a dichos actos fueron los siguientes:

- a) ELEGÍ LA FIGURA CORRECTA
- b) NO ELEGÍ LA FIGURA CORRECTA
- c) ELEGÍ LA FIGURA CORRECTA, PERO HICE TRAMPA
- d) ELEGÍ LA FIGURA INCORRECTA, PERO NO HICE TRAMPA

Por último para la condición de entrenamiento, al final de éste, aparecía una leyenda según el puntaje obtenido:

0-80 puntos: **“NO GANASTE EL JUEGO, PERO NO HICISTE TRAMPA”**

90-130 puntos: **“NO GANASTE EL JUEGO, PERO HICISTE TRAMPA”**

140-160 puntos: **“GANASTE EL JUEGO, PERO HICISTE TRAMPA”**

### **Entrenamiento:**

Los modos de regulación moral que se utilizaron para establecer la norma como “deber ser” de las relaciones, fueron: por Prescripción para el grupo dos, por Expectativa para el grupo tres, por Comparación para el grupo cuatro y por Prohibición para el grupo cinco.

Antes de que los sujetos fueran expuestos a la tarea de igualación, el investigador les daba las instrucciones de cómo jugar el juego; lo cual hacía en forma verbal e individual; y una vez que el participante comprendía las reglas de la tarea podía empezar. En el caso de que el participante no

entendiera el juego, se le volvían a repetir las instrucciones hasta que no existiera ninguna duda.

Las instrucciones de la tarea variaron según el modo de regulación moral:

### **Grupo control (sin regulación):**

#### **Instrucciones generales:**

*“A continuación verás en la pantalla un conjunto de figuras: una en el centro y cuatro en la parte inferior. El juego consiste en elegir cual de las figuras de la parte inferior corresponde con la del centro.*

*Para escoger cualquiera de las cuatro figuras, coloca la flecha (cursor) que aparece en la pantalla sobre la figura que selecciones y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Cada que escojas la figura correcta ganarás 10 puntos. Y ganarás el juego acumulando 140 puntos o más.*

*Posteriormente aparecerán una serie de oraciones en las que debes seleccionar la que mejor describa lo que realizaste en el ensayo anterior.*

*Para escoger cualquiera de las oraciones, coloca la flecha sobre la letra y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Suerte.*

*Presiona cualquiera de los botones del ratón para continuar.”*

### **Grupo 2 por prescripción:**

*“A continuación verás en la pantalla un conjunto de figuras: una en el centro y cuatro en la parte inferior. El juego consiste en elegir cual de las figuras de la parte inferior corresponde con la del centro.*

*Para escoger cualquiera de las cuatro figuras, coloca la flecha (cursor) que aparece en la pantalla sobre la figura que selecciones y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Cada que escojas la figura correcta ganaras 10 puntos y ganaras el juego acumulando 140 puntos o más.*

*Cuando aparezca en la pantalla, además de las figuras una cruz (+)*  
**“NO ELIJAS LA FIGURA CORRECTA PORQUE ES TRAMPA”.**

*Posteriormente aparecerá una serie de oraciones en las que debes seleccionar la que mejor describa lo que realizaste en el ensayo anterior.*

*Para escoger cualquiera de las oraciones, coloca la flecha sobre la letra y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Suerte.*

*Presiona cualquiera de los botones del ratón para continuar.”*

### **Grupo 3 por Expectativa:**

*“A continuación verás en la pantalla un conjunto de figuras: una en el centro y cuatro en la parte inferior. El juego consiste en elegir cual de las figuras de la parte inferior corresponde con la del centro.*

*Para escoger cualquiera de las cuatro figuras, coloca la flecha (cursor) que aparece en la pantalla sobre la figura que selecciones y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Cada que escojas la figura correcta ganaras 10 puntos y ganarás el juego acumulando 140 puntos o más.*

*Cuando aparezca en la pantalla, además de las figuras una cruz (+)*  
**“NO DEBES ELEGIR LA FIGURA CORRECTA PORQUE ES TRAMPA: ELIGE CUALQUIERA DE LAS FIGURAS INCORRECTAS”.**

*Posteriormente aparecerá una serie de oraciones en las que debes seleccionar la que mejor describa lo que realizaste en el ensayo anterior.*

*Para escoger cualquiera de las oraciones, coloca la flecha sobre la letra y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Suerte.*

*Presiona cualquiera de los botones del ratón para continuar.”*

## Grupo 4 por Comparación

*“A continuación verás en la pantalla un conjunto de figuras: una en el centro y cuatro en la parte inferior. El juego consiste en elegir cual de las figuras de la parte inferior corresponde con la del centro.*

*Para escoger cualquiera de las cuatro figuras, coloca la flecha (cursor) que aparece en la pantalla sobre la figura que selecciones y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Cada que escojas la figura correcta ganaras 10 puntos y ganaras el juego acumulando 140 puntos o más.*

*Cuando aparezca en la pantalla, además de las figuras una cruz (+)*  
**“ELIGE LA FIGURA INCORRECTA EN LUGAR DE ELEGIR LA FIGURA CORRECTA”.**

*Posteriormente aparecerán una serie de oraciones en las que debes seleccionar la que mejor describa lo que realizaste en el ensayo anterior.*

*Para escoger cualquiera de las oraciones, coloca la flecha sobre la letra y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Suerte.*

*Presiona cualquiera de los botones del ratón para continuar.”*

## Grupo 5 por Prohibición

*“A continuación verás en la pantalla un conjunto de figuras: una en el centro y cuatro en la parte inferior. El juego consiste en elegir cual de las figuras de la parte inferior corresponde con la del centro.*

*Para escoger cualquiera de las cuatro figuras, coloca la flecha (cursor) que aparece en la pantalla sobre la figura que selecciones y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Cada que escojas la figura correcta ganaras 10 puntos y ganaras el juego acumulando 140 puntos o más.*

*Cuando aparezca en la pantalla, además de las figuras una cruz (+) :*  
**“NO ELIJAS LA FIGURA CORRECTA”.**

*Posteriormente aparecerán una serie de oraciones en las que debes seleccionar la que mejor describa lo que realizaste en el ensayo anterior.*

*Para escoger cualquiera de las oraciones, coloca la flecha sobre la letra y presiona cualquiera de los botones del ratón.*

*Suerte.*

*Presiona cualquiera de los botones del ratón para continuar.”*

### **Transferencia:**

Concluido el entrenamiento, todos los participantes fueron expuestos a la prueba de transferencia que fue similar a la condición de entrenamiento. Sin embargo en esta condición hubo algunas variaciones: se cambiaron todas las figuras geométricas por nuevas y no hubo retroalimentación, es decir, no se les informaba a los participantes sobre sus respuestas obtenidas .

## RESULTADOS.

Los efectos del entrenamiento personalizado se midieron tanto en la condición de entrenamiento como en las pruebas de transferencia. La medida seleccionada como indicador fundamental de los efectos fue el porcentaje de respuestas correctas. De esta forma, se registraron tanto en el entrenamiento como en la transferencia cuatro tipos de respuestas :

- a) Número de respuestas correctas de logro en cada ensayo;
- b) Número de respuestas correctas de adecuación moral de cada ensayo;
- c) Número de respuestas correctas de logro referencial de cada ensayo;
- d) Número de respuestas correctas de adecuación moral referencial de cada ensayo. En el grupo control solo se registraron las respuestas correctas de logro y de logro referencial.

Con base a estos registros, se obtuvieron los porcentajes totales de respuestas correctas, tanto de logro como de adecuación moral por grupo y por individuo, así como los porcentajes totales de logro referencial y adecuación referencial

Por otra parte cabe subrayar que los resultados en cuanto a logro y adecuación moral en la condición de *entrenamiento*, informaron sobre la adquisición de la ejecución que se dio en cada uno de los cinco grupos: control; prohibición; expectativa; comparación y prohibición; es decir, indican si los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra, por un lado, y por otro, si se adecuaron a la prescripción del deber ser, consistente en no igualar la muestra cuando apareciera el símbolo (+).

Por otro lado, los resultados durante la condición de transferencia, tanto en lo referente a respuestas de logro, como a respuestas de adecuación moral, indican si hubo, o no, aprendizaje durante el entrenamiento. Y por último, las respuestas referenciales, tanto de logro

como de adecuación moral, refieren la congruencia o incongruencia entre lo dicho y lo hecho; a continuación se describen los resultados.

Así, el grupo **Control**, obtuvo el 98.75% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento, mientras que en la condición de transferencia obtuvo el 100%, lo que indica que los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho en los ensayos de logro, en la condición de entrenamiento, el porcentaje fue de 98.75% y en la condición de transferencia fue de 96%; esto indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver figura 1).

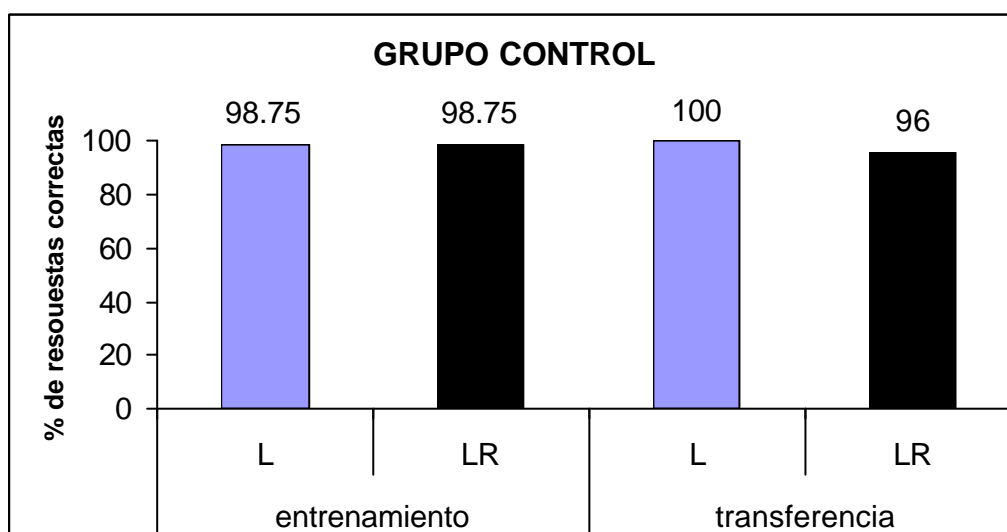


Figura 1. Porcentaje total de respuestas correctas de logro ( L ) y de logro referenciales (LR) de las condiciones de Entrenamiento y Transferencia del grupo control.

El **sujeto 1** del grupo **Control** obtuvo el 100% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y de transferencia lo que nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro, tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de transferencia obtuvo el 100%; esto indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.



El **sujeto 2** obtuvo el 93.75% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento mientras que en la condición de transferencia obtuvo el 100%, por lo que nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro obtuvo el 93.75% en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 100%; esto indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia .

El **sujeto 3** obtuvo el 100% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y de transferencia, lo que nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 81.25% esto nos indica que si hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 4** obtuvo el 100% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y de transferencia, lo que nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro, tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de transferencia obtuvo el 100%; esto indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 5** obtuvo el 100% de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y de transferencia, lo que nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro, tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de

transferencia obtuvo el 100%; esto indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver tabla 2).

GRUPO 1 CONTROL				
	ENTRENAMIENTO		TRANSFERENCIA	
SUJETO	L	LR	L	LR
1	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%
2	15 93.75	15 93.75%	16 100%	16 100%
3	16 100%	16 100%	16 100%	13 81.25%
4	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%
5	16 100%	16 100%	16 100%	16 100%

Tabla 2. Porcentaje total de respuestas correctas, por individuo, de logro (L) y de logro referenciales (LR) de las condiciones entrenamiento y transferencia del grupo Control.

El grupo **Prescripción** obtuvo el 2.5% respuestas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 40%; esto nos indica que hubo poca adecuación moral; en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 75% y en la condición de transferencia el 57.5% esto nos indica que hubo poca correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 97.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver figura 2).

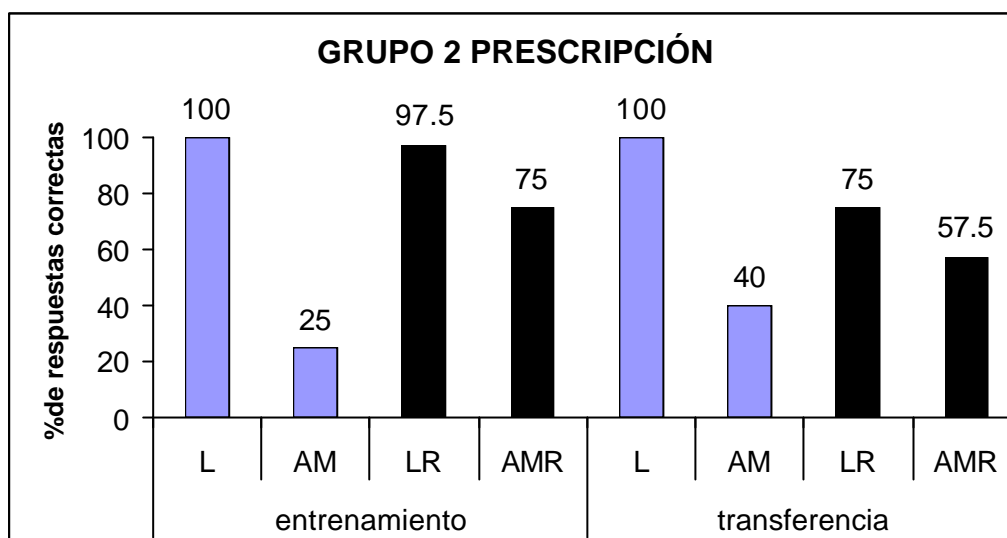


Figura 2. Porcentaje total de respuestas de logro (L), adecuación moral (AM) así como las respuestas referenciales de logro (LR) y adecuación moral (AM) de las condiciones de entrenamiento y transferencia del grupo 2 por prescripción.

El **sujeto 1** del grupo **Prescripción** obtuvo el 0% de respuestas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 75%; esto nos indica que no hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%; esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 37.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 0% esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 100%; esto nos indica que si hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

Por otro lado, el **sujeto 2** de este mismo grupo obtuvo 0% de respuestas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia; esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%; esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 75% y en la condición de transferencia obtuvo el 25% esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia; y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 25%; esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 3** de este mismo grupo obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y la condición de transferencia obtuvo 62.5%, esto nos indica que no hubo adecuación moral; entrenamiento en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendieron la tarea de igualar la muestra, que se ajusto al criterio de logro, es decir, entendió la tarea. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 50%, esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 4** de este mismo grupo obtuvo el 12.5% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que si hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la

condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 75% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 5** de este mismo grupo obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 62.5%, esto nos indica que no hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro de la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 87.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 87.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver tabla 3).

GRUPO 2 PRESCRIPCIÓN								
	ENTRENAMIENTO				TRANSFERENCIA			
SUJETO	L	AM	LR	AMR	L	AM	LR	AMR
1	8 100%	0=8 0%	8 100%	3 37.5%	8 100%	0=2 75%	8 100%	0 0%
2	8 100%	0=8 0%	8 100%	6 75%	8 100%	0=8 0%	2 25%	2 25%
3	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=3 62.5%	4 50%	8 100%
4	8 100%	0=7 12.5%	8 100%	6 75%	8 100%	0=8 0%	8 100%	7 87.5%
5	8 100%	0=8 0%	7 87.5%	7 87.5%	8 100%	0=3 62.5%	8 100%	6 75%

**Tabla 3** Porcentaje de respuestas correctas por individuo del grupo prescripción de logro (L), de adecuación moral (AM) así como también el porcentaje total de las respuestas correctas de logro referenciales (LR) y de adecuación moral referenciales (AMR) obtenidos en las dos condiciones de entrenamiento y transferencia .

El grupo **Expectativa** obtuvo el 7.5% de respuestas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%; en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 90%, esto nos indica que los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 72.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia y en las correspondencias de los ensayos de criterio de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición

de transferencia obtuvo el 92.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver figura 3).

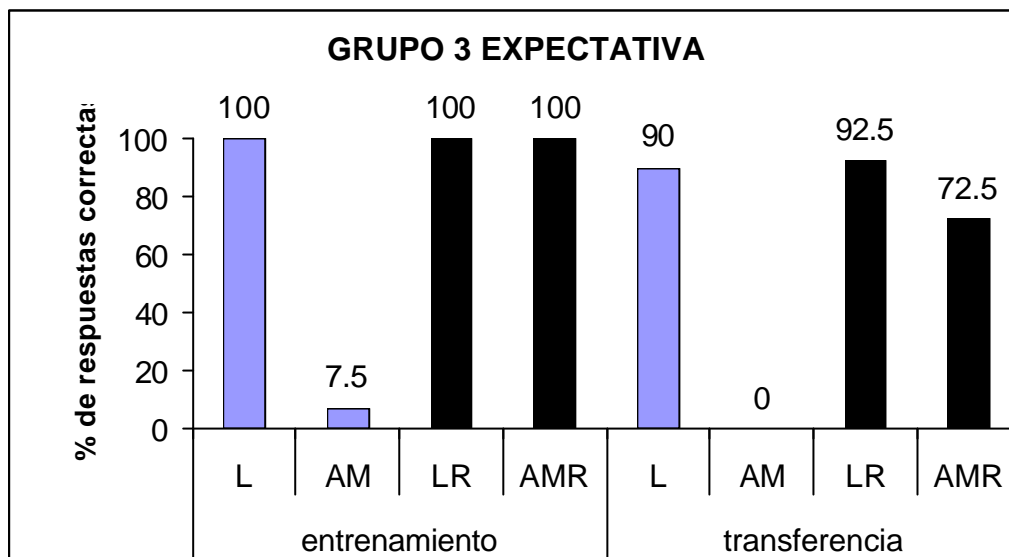


Figura 3. Porcentaje total de respuestas de logro (L), adecuación moral (AM) así como las respuestas referenciales de logro (LR) y adecuación moral (AM) de las condiciones de entrenamiento y transferencia del grupo 3 por expectativa.

El **sujeto 1** del grupo **Expectativa** obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 62.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de

entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

Por otro lado el **sujeto 2** de este mismo grupo, obtuvo el 25% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 0% esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 3** de este mismo grupo, obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.



El **sujeto 4**, de este mismo grupo, obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el a los ensayos de criterio de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre b dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 5**, de este mismo grupo, obtuvo el 12.5% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver tabla 4).

GRUPO 3 EXPECTATIVA								
	ENTRENAMIENTO				TRANSFERENCIA			
SUJETO	L	AM	LR	AMR	L	AM	LR	AMR
1	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=8 0%	8 100%	5 62.5%
2	8 100%	0=6 25%	8 100%	8 100%	7 87.5%	0=8 0%	8 100%	0 0%
3	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	7 87.5%	0=8 0%	7 87.5%	8 100%
4	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%
5	8 100%	0=7 12.5%	7 87.5%	8 100%	6 75%	0=8 0%	6 75%	8 100%

Tabla 4. Porcentaje de respuestas correctas por individuo del grupo expectativa de logro (L), de adecuación moral (AM) así como también el porcentaje total de las respuestas correctas de logro referenciales (LR) y de adecuación moral referenciales (AMR) obtenidos en las dos condiciones de entrenamiento y transferencia .

El grupo **Comparación** obtuvo el 27.5% de respuestas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 22.5%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 97.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 95%, esto nos indica que los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 32.5% y la condición de transferencia obtuvo el 37.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia y en las correspondencias de entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de

logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 97.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver figura 4).

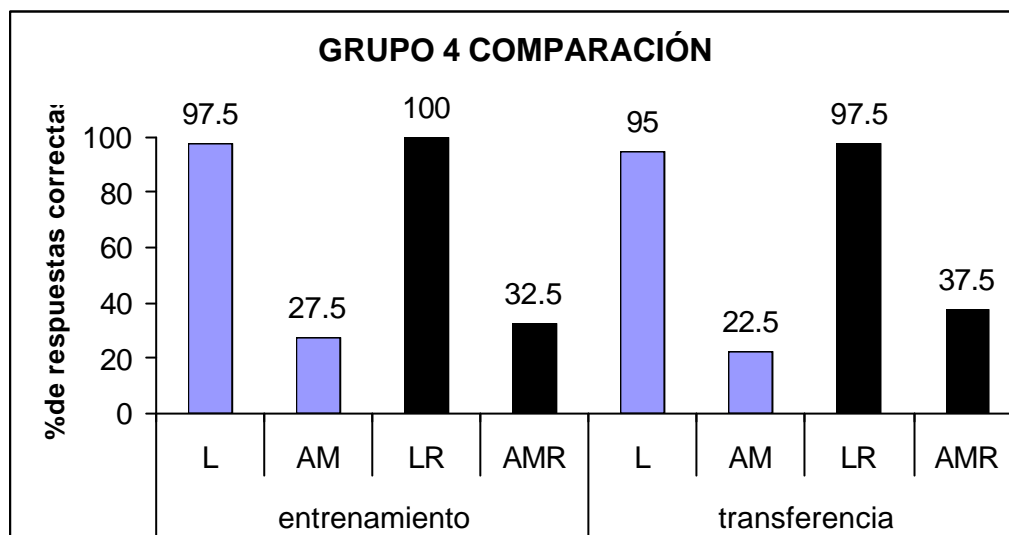


Figura 4. Porcentaje total de respuestas de logro (L), adecuación moral (AM) así como las respuestas referenciales de logro (LR) y adecuación moral (AM) de las condiciones de entrenamiento y transferencia del grupo 4 por comparación.

El **sujeto 1**, del grupo **Comparación** obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral, en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y en la transferencia obtuvo el de 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 87.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%,

esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

Por otro lado, el **sujeto 2** de este mismo grupo, obtuvo el 100% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia, esto nos indica que no hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 3**, de este mismo grupo obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 87.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5% esto nos indica hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 4** de este mismo grupo obtuvo 12.5% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que no hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 5** de este mismo grupo obtuvo el 25% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 12.5%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 75% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 75%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver tabla 5).

GRUPO 4 COMPARACIÓN								
	ENTRENAMIENTO				TRANSFERENCIA			
SUJETO	L	AM	LR	AMR	L	AM	LR	AMR
1	8 100%	0=8 0%	8 100%	7 87.5%	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%
2	8 100%	0=0 100%	8 100%	0 0%	8 100%	0=0 100%	8 100%	0 0%
3	7 87.5%	0=8 0%	8 100%	0 0%	6 75%	0=8 0%	7 87.5%	0 0%
4	8 100%	0=7 12.5%	8 100%	0 0%	8 100%	0=8 0%	8 100%	0 0%
5	8 100%	0=6 25%	8 100%	6 75%	8 100%	0=7 12.5%	6 75%	7 87.5%

Tabla 5 Porcentaje de respuestas correctas por individuo del grupo comparación de logro (L), de adecuación moral (AM) así como también el porcentaje total de las respuestas correctas de logro referenciales (LR) y de adecuación moral referenciales (AMR) obtenidos en las dos condiciones de entrenamiento y transferencia.

El grupo **Prohibición** obtuvo el 17.5% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 5%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 97.5%, esto nos indica que los participantes entendieron la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 92.5% esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas

de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 95% esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.(ver figura 5)

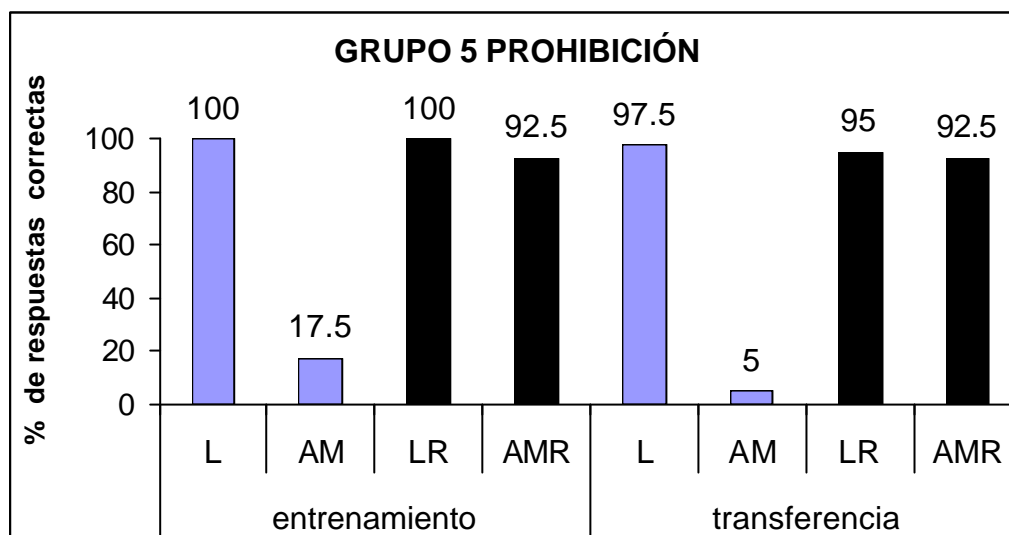


Figura 5. Porcentaje total de respuestas de logro (L), adecuación moral (AM) así como las respuestas referenciales de logro (LR) y adecuación moral (AM) de las condiciones de entrenamiento y transferencia del grupo 5 por prohibición.

El **sujeto 1** del grupo **Prohibición** obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y de transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de

entrenamiento y transferencia obtuvo el 100% esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

Por otro lado, el **sujeto 2** de este mismo grupo obtuvo el 50% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 0%, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5% esto nos indica hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 3** de este mismo grupo obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia, esto nos indica que hubo adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.



El **sujeto 4** de este mismo grupo obtuvo el 37.5% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 25%, esto nos indica que hubo poca adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento obtuvo el 62.5% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento obtuvo el 100% y en la condición de transferencia obtuvo el 87.5%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia.

El **sujeto 5** de este mismo grupo obtuvo el 0% de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y de transferencia, esto nos indica que hubo poca adecuación moral; en cuanto a las respuestas correctas de logro, en la condición de entrenamiento y de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que el participante entendió la tarea de igualar la muestra. Con respecto a las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de adecuación moral en la condición de entrenamiento y transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia, y en las correspondencias entre lo dicho y lo hecho de respuestas correctas de logro en la condición de entrenamiento y en la condición de transferencia obtuvo el 100%, esto nos indica que hubo correspondencia entre el hacer efectivo y su referencia (ver tabla 6).

GRUPO 5 PROHIBICIÓN								
	ENTRENAMIENTO				TRANSFERENCIA			
SUJETO	L	AM	LR	AMR	L	AM	LR	AMR
1	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=8 0%	8 100%	7 87.5%
2	8 100%	0=4 50%	8 100%	8 100%	7 87.5%	0=8 0%	7 87.5%	7 87.5%
3	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%
4	8 100%	0=5 37.5%	8 100%	5 62.5%	8 100%	0=6 25%	7 87.5%	7 87.5%
5	8 100%	0=8 0%	8 100%	8 100%	8 100%	0=8 100%	8 100%	8 100%

Tabla 6. Porcentaje de respuestas correctas por individuo del grupo prohibición de logro (L), de adecuación moral (AM) así como también el porcentaje total de las respuestas correctas de logro referenciales (LR) y de adecuación moral referenciales (AMR) obtenidos en las dos condiciones de entrenamiento y transferencia.

Ahora bien, para precisar los datos observados en dichas gráficas, se llevó a cabo el tratamiento estadístico por grupo mediante una prueba Kruskal-Wallis. Y como se muestra en la tabla 7, en cada uno de los grupos no se observó diferencias significativas, lo que quiere decir que hubo transferencia, es decir, hubo adecuación moral, sin embargo no hubo diferencias entre los modos de regulación.

	ENTR E L	ENTR E AM	ENTR E LR	ENTR E AMR	TRAN S L	TRAN S AM	TRAN S LR	TRAN S AMR
N. SI G	.392	.534	.550	.007	.207	.290	.941	.312

Tabla 7. Resultados de la prueba estadística Kruskal – Wallis aplicada a los cuatro grupos con modos de regulación moral por prescripción, por expectativa, por comparación y por prohibición



## CONCLUSIONES.

Con base a los resultados obtenidos de esta investigación, podemos concluir como primer punto que se estableció la regulación macrocontingencial como efecto del entrenamiento personalizado, en los diferentes grupos: prescripción, expectativa, comparación, prohibición. Esto nos indica que el tipo de entrenamiento fungió como factor disposicional para que los participantes se adecuaron a la prescripción del deber ser (el de no igualar la muestra cuando aparecía el símbolo (+) ) explicitado por el investigador.

Como un segundo punto podemos subrayar que este tipo de estudio nos permitió identificar posibles diferencias, entre los cuatro grupos, respecto a las respuestas de adecuación moral, tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de transferencia. De esta manera, los grupos que en mayor medida se adecuaron moral mente fueron tanto el de Expectativa como el de Prohibición seguidos por el de Comparación y por último el de Prescripción, que fue el grupo que en menor medida se adecuo moralmente. Con esto podemos señalar que no todos los modos de regulación moral son igualmente efectivos, para el establecimiento de un deber ser, en una situación determinada.

Con base en lo anterior, es importante aclarar que los datos estadísticos, analizados mediante la prueba de Kruskal-Wallis, para comparación entre grupos, muestran que no hay diferencias significativas entre estos (ver tabla 7) es decir, no se puede apreciar diferencias entre los cuatro modos empleados respecto a las respuestas de adecuación moral, tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de transferencia, y esto tal vez se debió al número participantes empleados, por lo que recomienda para nuevas investigación utilizar una muestra más grande. Sobre este mismo punto hay que tomar en cuenta lo que menciona Rodríguez (1992) que hay que llevar a discusión el empleo de pruebas estadísticas en diseños de investigaciones no ortodoxas.

Ahora bien con base, en lo antes expuesto se propone continuar con las investigaciones sobre el comportamiento moral, por tal motivo es importante desarrollar otras vías de investigación que nos puedan llevar a una mayor comprensión del presente tema, por ejemplo :

- Investigar todos los modos de regulación moral planteados teóricamente con entrenamiento personalizado.
- Investigar todos los modos de regulación moral planteados teóricamente sin entrenamiento personalizado
- Investigar la influencia de factores disposicionales situacionales que afectan la interacción establecida extrasituacionalmente.
- Investigar la posible influencia de factores culturales, como la familiaridad con la forma de los estímulos, como auspiciadores o entorpecedores de la regulación moral del comportamiento.
- variaciones en la retroalimentación (modalidad de su presentación).
- Por otro lado, se propone no sólo tomar en cuenta en las pruebas, el índice de respuestas correctas, sino de encontrar la manera de analizar otras dimensiones de los segmentos conductuales como lo son: la Duración (D); la intensidad (I); la topografía (TO); y la geografía (G)

Por último, se subraya que tal tipo de investigación puede apoyar el desarrollo de la disciplina tanto a nivel básico como aplicado. Así como también ayuda a desarrollar conceptos y categorías que permitan diferenciar formas de sustitución. De igual manera permite la elaboración de una taxonomía de la cual se integre una teoría del desarrollo del comportamiento, y en el terreno aplicado la comprensión de la moralidad permitirá incidir en la eficacia de una tecnología orientada a la prevención, al diagnóstico, a la planeación y al tratamiento, en diversos campos de aplicación.

Con respecto a este último punto Díaz-González y Carpio (1996), mencionan que indispensable contar con el conocimiento analítico producido por la ciencia básica, es decir con la teoría general de la conducta; con el conocimiento producto de la investigación de la conducta específicamente humana, es decir, con teorías del desarrollo, de la personalidad y de las competencias conductuales, derivadas de la teoría de la conducta, con la creación de modelos adecuados a las diversas instituciones sociales prestatarias de los servicios psicológicos (instituciones de salud, de educación, laborales, deportivas); y finalmente, con metodologías integradoras del conocimiento analítico, que permitan su inserción como herramienta aplicable a problemas singulares; y como modo de vinculación entre los contenidos mencionados, se requiere de la mediación de cuatro tipos de lenguaje. Un primer lenguaje analítico, común a la teoría general de la conducta y a las teorías específicamente humanas; un segundo lenguaje con categorías analítico-sintéticas, como interfaces entre estas últimas teorías y los modelos de identificación de la dimensión conductual, en los problemas definidos socialmente por las instituciones sociales, un tercer lenguaje sintético, entre estos modelos y las metodologías o tecnologías aplicables; y un cuarto lenguaje sintetizador que se vincule, por un lado, con los lenguajes técnicos de otras disciplinas (biomédicas, pedagógicas, administrativas, etc.), y por el otro, con el lenguaje ordinario que refiere directamente los objetos, personas y eventos participantes en situaciones específicas singulares.

Esta propuesta de vinculación permite, en primer lugar, desenmascarar la aparente factibilidad de la extrapolación directa como modo de generación de sistemas tecnológicos; en segundo lugar, permite analizar los distintos modos de conocimiento de una disciplina, en términos de sus características (lenguaje, objetivos y modos de proceder); y en tercer lugar, representar el conocimiento tecnológico, como el último eslabón de un continuo que parte de la ciencia básica (Díaz –González y Rodríguez, 1993).

Con base a lo anterior, señalan dichos autores, que se vuelve indispensable contar con un conjunto de principios o criterios generales, que orienten la aplicación del conocimiento psicológico los cuales son las siguientes:

- 1) Es importante reconocer que la psicología, en sus aplicaciones, no tienen campos propios y exclusivos de acción y por tal motivo su incidencia en los ámbitos sociales solo puede ser directa.
- 2) Se debe tomar en cuenta que las áreas o ámbitos de aplicación, en los términos en los que formulan sus problemas, métodos de incidencia y criterios de éxito, no son directamente vinculables con las categorías con las que se viene construyendo la teoría psicológica.
- 3) Es necesario tener presente que el lenguaje que empleamos para la construcción del conocimiento psicológico es un lenguaje que responde a criterios y características de tipo analíticas, cuya función consiste en la delimitación de relaciones genéricas, mientras que la función del lenguaje ordinario consiste en la comunicación y afectación recíproca entre individuos específicos respecto de eventos concretos y singulares, es decir referido a lo situacional:
- 4) Este hace referencia a la elaboración de categorías puente para establecer una continuidad entre el lenguaje científico y el lenguaje ordinario que nos permita ir de lo genérico a lo particular, de tal manera que podamos aplicar el conocimiento científico a circunstancias singulares. Un ejemplo está representado por el Modelo Psicológico de la Salud propuesto por Ribes(1990b);
- 5) Es fundamental tener presente que no puede existir una forma única de intervención para los problemas del comportamiento, pues todo problema se concibe como singular al individuo en un contexto socio histórico particular. Por lo tanto, la intervención debe de ser individualizada con base en el examen de las dimensiones funcionales que definen la problemática del individuo. En otras palabras, no existe una técnica ad-doc para cada tipo de problema, sino que deben ser analizadas de acuerdo a tres grupos de dimensiones funcionales: a) la valorización



de la conducta como problema, b) el tipo de procedimiento a emplear dependiendo de los objetivos que se persiguen y c) las funciones del terapeuta (informar, entrenar, regular, instruir, auspicar, instigar y/o participar).

- 6) Finalmente, el análisis y explicación de la dimensión moral en la utilización de las herramientas para la alteración del comportamiento, así como la determinación de los criterios y direcciones del cambio.

## REFERENCIAS.

Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Alianza.

Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1965). **Child Development: asystematic and empirical theory**. Vol. 1. Englewood Clitts, N. J. : Pretice-Hall.

Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1986). **Psicología del desarrollo: la etapa básica de la niñez temprana** (vol.3). México: Trillas.

Camacho, E, y Ortiz, G (1999). **Una evaluación experimental de la obesidad y la verdad**. Revista Mexicana de Análisis de la conducta, 20,(1), 49-66.

Castilla (1982). Freud y la génesis de la conciencia moral. En: Camps, V., **Historia de la ética**. Madrid: Critica

Castro, L. (1984). **Diseño Experimental sin estadística**. México: Trillas.

Díaz-González, E. y Rodríguez, M. L. (1993). **Ciencia Vrs. Tecnología**. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Psicología. UNAM.-Campus Iztacala.

Díaz-González, E. y Carpio, R. C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En: Sánchez, S. J. , Carpio R. C. y Díaz-González, E. **Aplicación del conocimiento psicológico**. México:. Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala.

Díaz-González, E., Martínez, L. y Nava, C. (2003). **Análisis funcional de la conducta moral desde una perspectiva interconductual**. Manuscrito presentado para su publicación.

Doll, E. A. (1948). **The measurement of social competence**. Nueva York: Educational Publishers.

Freud (1986). **Fragmento de análisis de un caso de histeria**. Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud (1986). **Tótem y tabú y otras obras**. Vol. XIII., Buenos Aires. Amorrortu

Freud (1986). **Introducción del narcisismo**. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu

Freud (1986). **Tristeza y melancolía**. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu

Freud (1986). **Más allá del principio y el placer: Psicología de las masas y el análisis del yo**. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu

Freud (1986) **El yo y el ello y otras obras**. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu

Freud (1986). **Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis**. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.

Havighurst, R. J. (1953). **Human development and education**. Nueva York: Lanmans, Green.

Hoffman, M. L. (1970). Moral development. En: Mussen, P. H., Carmichael 's **Manual of child psychology**. Vol. 2. (3a ed.) (261-360). Nueva York: John Wiley.

Kantor, J. (1924-1926). **The principles of psychology**. Nueva York, Knopf.

Kantor, J. (1959). **Interbehavioral Psychology**, Chicago: Pricipia Press.

Kohlberg, L. (1992). **Psicología del desarrollo moral**. San Francisco: Desclée de Brouwer.

Mares,. G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López. Acta Comportamentalia, 1, 16-35.

Mota, E. F. (1988-1999). **La teoría educativa de Carl Rogers; alcances y limitaciones**. Revista Academia, 6, (En red). Disponible en: [www.uag.edu/servicios/dapa/publichp.htm](http://www.uag.edu/servicios/dapa/publichp.htm)

Piaget, J.(1964). Cognitive Development in Cildren. En: Ripple, R. and Rock castle, V. (eds) **Piaget Rediscovered: A Report on Cognitive Studies in Corriculum Development**. Ithaca, N. Y. : Cornell University School of Education.

Ribes, E. (1982). **El conductismo: Reflexiones críticas**. Barcelona: Fontanella.

Ribes, E. y López, F. (1985). **Teoría de la conducta: un análisis de campo y parámetro**. México: Trillas.

Ribes, E; Díaz -González; E; Rodríguez, M. L; y Landa P. (1986). El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas

del comportamiento. **Cuadernos de Psicología**. Cali, Colombia, 8 (1), 27-52.

Ribes, E; Díaz González; Rodríguez, M. L; y Landa P. (1990a). El análisis contingencial: terapéuticas del comportamiento. En: Ribes, E. **Problemas Conceptuales en el análisis del comportamiento Humano**. México: Trillas.

Ribes, E. (1990b). **Psicología y Salud: un análisis conceptual**. Barcelona: Martínez Roca.

Ribes, E. (1992). **Factores Macro y Microsociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico**. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 18, 1992, 39-55.

Rodríguez , M. L. (1992). **La regulación microcontingencial por prácticas macrocontingenciales**. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Rodríguez, M. L. (1995). **La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual**. Acta comportamental. 3(1),55-69.

Rodríguez, Ma. L y Landa, P. (1996). El análisis contingencial: una nueva orientación para la psicología aplicable. En: Sánchez, J. J. ; Carpio, C. y Díaz- González. **Aplicación del conocimiento Psicológico**, Universidad Nacional Autónoma de México , México.

Rodríguez , M. L. (2002). **Análisis contingencial**. México: UNAM, FES IZTACALA.

Rubio C, J. (1982). La psicología moral de Piaget a Kohlberg. En: Camps, V. **Historia de la ética**, Madrid: Critica.

Ryle, G. (1949). **The Concept of Mind**.. Nueva York: Barnes & Noble.

Sears, R. R. , Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957). **Patterns of child rearing**. Evanston, Illa Row Peterson.

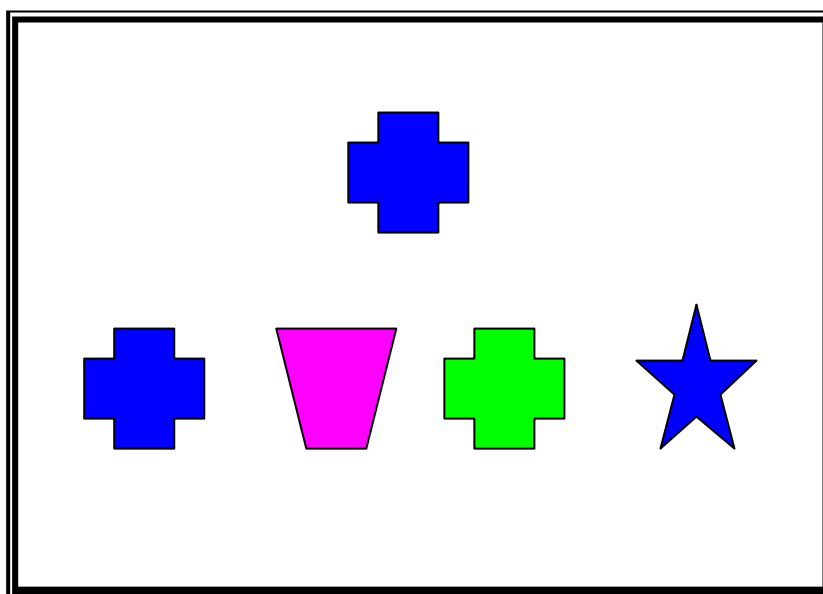
Shearer, M. S. y Shearer, D. E. (1972). The Porge Project: A model for early childhood education. Exceptional Children, 38, 210-217.

Skinner, B, F. (1975). **Sobre el conductismo**. Barcelona: Fontanella.

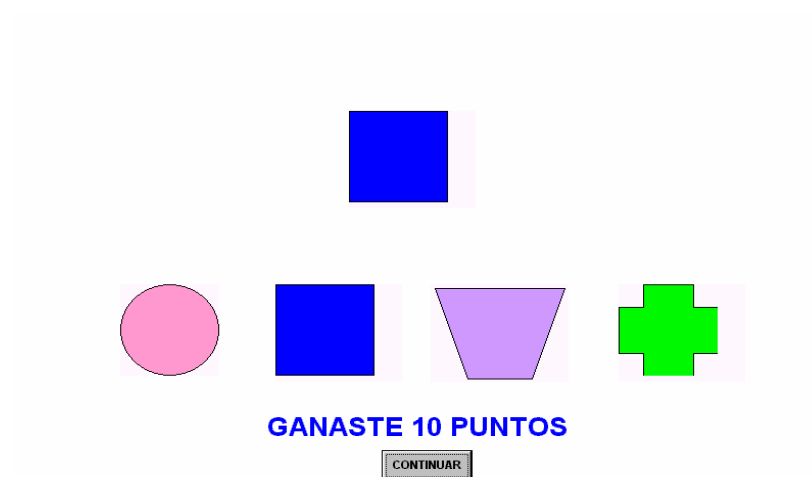
Skinner, B, F. (1981). **Reflexiones sobre el conductismo y sociedad**. México: Trillas.

Skinner, B, F. (1985) **Aprendizaje y comportamiento**. Barcelona: Martínez Roca.

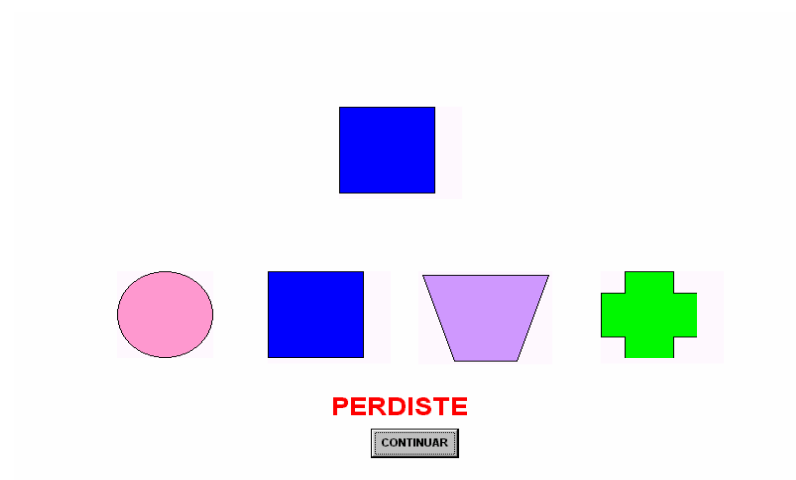
# ANEXOS



ANEXO 1. tarea de igualación a la muestra de primer orden.

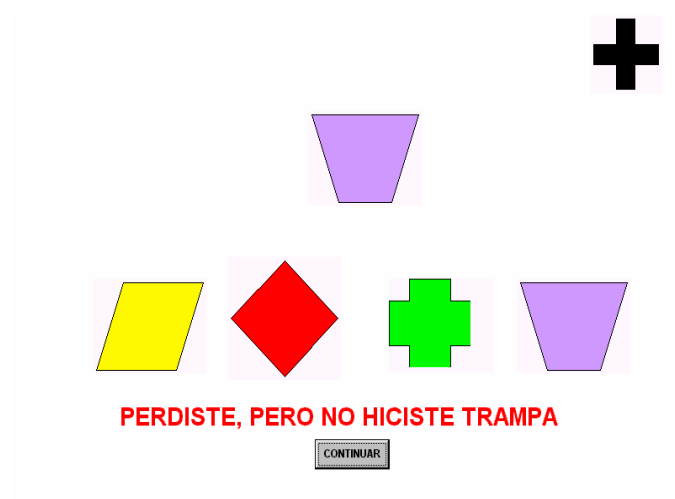






ANEXO 2. Arreglos del procedimiento de igualación a la muestra de primer orden pertenecientes a los ensayos de logro durante la condición de entrenamiento.





ANEXO 3. Arreglos del procedimiento de igualación a la muestra de primer orden pertenecientes a los ensayos de adecuación moral durante la condición de entrenamiento.