



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Efectos de la variación paramétrica de la intensidad de las consecuencias sobre la regulación moral del comportamiento.

Tesis Empírica que para obtener el título de licenciado en psicología presenta
Ricardo Arturo Suárez Montiel

Directora: Dra. María de Lourdes Rodríguez Campuzano
Dictaminadores: Lic. Antonio Rosales Arellano
Lic. Edgar Rocha Hernández





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A mis padres

Por dar siempre todo de sí para brindarme su apoyo y cariño sin esperar otra cosa que verme alcanzar mis sueños. Por no abandonarme en los momentos en que más los he necesitado y menos los he merecido. Por impulsarme a seguir hacia delante mostrándome su guía y ejemplo. Por enseñarme a nunca rendirme a pesar de lo difícil que puede ser la vida.

A mi mujer y mi hijo

Por ser la principal motivación que tengo para ser mejor cada día. Por llenar todos mis días de felicidad y dicha haciendo que los malos momentos fueran llevaderos. Por compartir del poco tiempo que disponíamos para poder realizar mis propios proyectos mostrándome siempre su apoyo y comprensión. Por soportarme en mis peores facetas y brindarme su cariño incondicional. Por siempre mantener la confianza en mí.

A mis abuelos

Por cuidar de mí durante tanto tiempo, brindarme su infinito cariño y mostrarse siempre ante mí como dos verdaderos ejemplos de rectitud. Por todos los buenos consejos y hermosas experiencias vividas. Porque mucho de ellos son lo que quiero llegar a ser algún día.

A mi tía Maritza

Por cuidarme como uno más de sus hijos y convertirse en una segunda madre para mí brindándome su cariño y enseñanza con la esperanza de que yo fuera una mejor

persona cada día. Por mostrarme que incluso en los momentos más difíciles de la vida se puede encontrar algo bueno.

A mis tíos Miguel y Judith

Porque gran parte de mis sueños y aspiraciones se formaron en la convivencia con ustedes, haciendo que cada una de sus visitas las recuerde con mucho cariño y aprecio. Porque incluso estando lejos encuentran la manera de apoyarme con los objetivos que me propongo.

A mis tíos Gabriel y Evelin

Por siempre recibirme con los brazos abiertos mostrándome su afecto y buen humor. Porque gran parte de los mejores momentos de mi vida los he pasado con ustedes y es gracias a su apoyo que pude escribir la mayoría de este trabajo.

A mi directora y asesores de tesis

Por la enorme paciencia que tuvieron conmigo, tanto para esperar avances como para explicarme una y mil veces las dudas que surgían a lo largo de este trabajo. Por guiarme y ayudarme a clarificar mis ideas en cada una de las tutorías que teníamos. Por enseñarme gran parte de los conocimientos que aplico hoy en mi práctica profesional.

A mis amigos y amigas de la carrera

Por todas las risas, consejos y apoyo que me mostraron a lo largo de toda la carrera haciendo que esta fuera una de las etapas más bellas de mi vida. Por soportar mi obsesión en temas académicos y compartir esas ganas de luchar por una psicología científica.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE MORAL EN PSICOLOGÍA.....	6
1.1 La concepción de la moral en el psicoanálisis	6
1.2 La concepción de moral en las teorías cognitivas de Piaget y Kohlberg	8
1.3 La moral desde la postura conductual	13
CAPÍTULO 2. LA DELIMITACIÓN DE LA MORAL A PARTIR DEL LENGUAJE COTIDIANO	21
2.1 El análisis conceptual de la moral	23
2.2 Análisis funcional de los conceptos psicológicos en el lenguaje cotidiano	28
CAPÍTULO 3. LA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL	31
3.1 El objeto de estudio	31
3.2 La taxonomía de Ribes y López	33
3.3 El análisis contingencial como sistema de análisis para la conducta moral	35
CAPÍTULO 4. BASES EMPÍRICAS	42
CAPÍTULO 5. EFECTOS DE LA VARIACIÓN PARAMÉTRICA DE INTENSIDAD DE LAS CONSECUENCIAS EN LA REGULACIÓN MORAL DEL COMPORTAMIENTO	54
Método	54
Resultados.....	64
Discusión	68
Bibliografía.....	73
ANEXOS.....	78

INTRODUCCIÓN

La moral a lo largo de la historia ha sido un tema de interés de múltiples disciplinas e instituciones tales como la sociología, la filosofía, la ética, la religión, la antropología, la pedagogía, la psicología, etc. Esto se debe a que dichas disciplinas buscan conocer y explicar los factores involucrados en la regulación normativa de los individuos que permite la vida en sociedad.

La moral históricamente ha mostrado su importancia como un factor estructurante de las prácticas culturales en un momento histórico particular. Ya desde los orígenes de las primeras comunidades primitivas, podemos ver que la moral se da como condición necesaria para el mantenimiento de los primeros colectivos sociales al regular el comportamiento de sus integrantes y ajustarlos en pro de un interés común, permitiendo el desarrollo de civilizaciones enteras (Sánchez, 1981).

La concepción de la moral se delimita a partir de su contexto sociohistórico particular, por ello, su concepción, justificación y validez, ha ido cambiando a lo largo de la historia, dando como resultado una multiplicidad de propuestas teóricas. Dentro de la literatura las propuestas más revisadas y con mayor influencia en el tema de la moral son las siguientes:

- **El intelectualismo moral.** Malishev y Manola (2010) mencionan que esta concepción de la moral era encabezada por el filósofo Sócrates. Desde esta propuesta se concebía a la moral como una virtud a la que solo se podía llegar por medio del intelecto, es decir, solo aquellos que poseían conocimiento eran capaces de actuar de manera correcta. Mientras más conocimiento poseía una persona mejor era su actuar. Por tanto, los actos de malicia o inmorales, eran originados por la ignorancia.
- **El eudemonismo aristotélico.** Esta postura es representada por Aristóteles (2000) quien parte de la idea de que todos los actos realizados por los hombres llevan al cumplimiento de un fin, pero al mismo tiempo, estos fines son presentados como instrumentos para alcanzar un fin más alto, la

felicidad. Ahora bien, Aristóteles propone que todas las personas tienen una función en la vida y al alcanzarla logra alcanzar la felicidad, los actos que lleven a las personas realizar su función de vida son los actos que pueden considerarse virtuosos o buenos, en cambio aquellos actos que lo alejan de su función son aquellos actos catalogados como viles. De esta manera la moral es concebida como el camino para alcanzar la función de vida y por tanto la felicidad. Un punto importante a destacar es que para Aristóteles la función de vida es diferente en cada individuo, por tanto, no existe una felicidad universal, ni tampoco criterios de valoración morales generales.

- **La moral cristiana.** Desde esta postura se parte de un código que, de acuerdo a los profesantes de la religión, está formado por los mandamientos de dios. Este código dicta las acciones específicas que deben realizar las personas con el fin de obtener méritos para la vida extraterrenal. La moral, en ese sentido, está en función de qué tan apegados son los actos de un individuo respecto al código divino (Ospina, 2011).
- **El formalismo Kantiano.** Malishev y Manola (2010) señalan que desde esta perspectiva se califica a un comportamiento como bueno o malo a partir de la intención que le antecede y no meramente por las acciones y consecuencias que conlleva. Para Kant las buenas acciones son aquellas que encuentran su motivo en el deber únicamente. Desde esta perspectiva entonces, si ayudas a los demás con el fin de obtener algo, entonces no estas llevando a cabo una buena acción, en cambio si ayudas a los demás por el hecho de que es lo correcto, entonces la acción es validada como un acto bueno.
- **El utilitarismo.** MacIntyre (1966) El utilitarismo se basa en la idea de que la humanidad busca la felicidad entendida como placer o bienestar. Por tanto, los actos buenos deben ir encaminados a buscar el bienestar del mayor número de personas.

A pesar de que existe toda una diversidad de formas de concebir la moral, un hecho importante a destacar es que, la preocupación por entenderla se mantiene constante, incluso, más allá de decir que se trata de un simple interés, pareciera

que se torna una necesidad de carácter social, lo cual, puede deberse a lo que menciona Kantor (1990) sobre el hecho de que la ciencia es una institución que parte de una matriz cultural, por tanto, no es un ente aislado, sino que surge de las circunstancias sociales del momento. El hecho de que la moral siga siendo de gran interés para un gran número de disciplinas, indica que en la actualidad existen circunstancias sociales que tornan relevante su estudio. Por ejemplo, en el caso particular de México podemos encontrar una serie de problemáticas relacionadas a comportamientos valorados como inmorales tales como la delincuencia, la discriminación y la corrupción (INEGI, a2017; INEGI, b2017; Hernández, 2017).

En la psicología, la moral ha adquirido un papel fundamental para la explicación del comportamiento humano por su valor como factor social que regula el comportamiento de las personas. La mayoría de las corrientes psicológicas existentes ha abordado el tema de la moral desde su propia perspectiva teórica; sin embargo, gran parte de estas corrientes presentan serios problemas lógicos en su cuerpo conceptual que se ven reflejados en la delimitación del fenómeno y su abordaje metodológico, acarreando así, limitaciones en el estudio y comprensión del comportamiento moral (Ryle, 1949; Ribes, 1982).

En este trabajo, con el fin de superar las limitaciones conceptuales y metodológicas de la psicología tradicional con la que se ha abordado el tema de la moral, se adopta una postura interconductual, la cual tiene sus bases teóricas en el modelo de campo propuesto por Kantor (1926) y la taxonomía funcional del comportamiento desarrollada por Ribes y López (1985). Como herramienta metodológica se toma al análisis contingencial (Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, 1986) por poseer categorías específicas que permiten el abordaje de los factores correspondientes a la regulación moral del comportamiento desde una postura psicológica.

Desde la postura interconductual se ubica a la moral como una dimensión del comportamiento humano que representa un contexto valorativo regulador, por medio de procesos complejos, de las diversas relaciones interpersonales (Rodríguez, 1992). Desde esta postura no existen comportamientos catalogados como buenos o malos, ya que estos términos dependen del lugar y el momento

donde se estén empleando, el concepto de moral e inmoral son conceptos ligados a las prácticas culturales de un determinado grupo social en un determinado momento. Tomando en cuenta lo anterior, se puede concebir a la moralidad como la correspondencia entre el comportamiento de la persona y sus prácticas sociales.

A pesar de que el interconductismo representa una postura alternativa teórica y metodológica que permite el abordaje científico de la moral sin caer en errores de tipo lógico, aun no se han realizado suficientes estudios como para poder determinar los factores involucrados en el establecimiento de una regulación moral del comportamiento, por lo que este trabajo se presenta como un esfuerzo por continuar con esta línea de investigación.

El presente trabajo puede ser ubicado dentro de la investigación de desarrollo entendida por Ribes (2010) como la indagación del comportamiento general de los individuos en ámbitos de desarrollo particulares y que implica un nivel de abstracción menor que al que se usa en un nivel de lenguaje técnico.

Con base en lo anterior se estructuró al presente trabajo de la siguiente manera: En el primer capítulo se brinda un panorama general del concepto de moral a partir de una revisión entorno a la manera en que ha sido concebida desde distintas corrientes psicológicas. En el capítulo dos se realiza un análisis conceptual que permite evadir los problemas lógicos presentes en las otras corrientes psicológicas al describir la lógica que sigue el término moral dentro de las prácticas del lenguaje ordinario mostrando su similitud con la delimitación conceptual de la psicología interconductual y justificando su uso como paradigma para el abordaje de la regulación moral del comportamiento. En el capítulo tres se expone la postura teórica desde la cual se parte, así como la metodología para analizar el comportamiento moral. En el capítulo cuatro se hace una revisión de bibliografía empírica respecto a lo que se sabe de la regulación moral del comportamiento y se establece el objetivo de este trabajo, el cual consistió en evaluar el efecto que tiene la variación de la intensidad de las consecuencias sobre el establecimiento de una regulación moral del comportamiento entrenada bajo contingencias de sanción en estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala cuyas edades estarán en un rango de entre 19 a 21 años. En el capítulo cinco se propone presentar evidencia

empírica que permita concluir si la intensidad de las consecuencias es o no un factor necesario en el establecimiento de una regulación moral del comportamiento.

CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE MORAL EN PSICOLOGÍA

En psicología el tema de la moral ha sido abordado por una multiplicidad de corrientes que delimitan e investigan a partir de su propia visión de lo psicológico. Con el fin de brindar un panorama general de la psicología respecto al tema de la moral, resulta conveniente revisar algunas de las posturas que más han incidido en el tema de la moralidad, tales como: el psicoanálisis, las teorías cognitivas de Piaget y Kohlberg y la teoría del conductismo operante.

1.1 La concepción de la moral en el psicoanálisis

Phares y Trull (1999) mencionan que la teoría psicoanalítica intenta dar cuenta de la conducta humana a partir de las motivaciones y conflictos inconscientes. Dentro de sus postulados proponen que la personalidad se compone las siguientes tres estructuras básicas:

1. **El ello.** Para los psicoanalistas es la parte puramente inconsciente de una persona donde se encuentran los impulsos instintivos junto con su deseo de gratificación inmediata. El ello permanece libre de valoraciones éticas o morales por lo que su único objetivo es consumir el deseo instintivo de la persona.
2. **El yo.** Este es el elemento ejecutivo de la personalidad, se encuentra ligado a la parte consciente de la persona. El papel del yo consiste en mediar las demandas existentes entre el ello y el superyó, de manera que proporcione satisfacción a la persona, evitando que esta se destruya a sí misma.
3. **El superyó.** Esta instancia está constituida por el código moral de la persona y tiene el papel de reprimir los deseos provenientes del ello con el fin de acercar a la persona a un ideal construido a partir de las normas y reglas impuestas por los padres.

Como puede verse, el concepto de superyó es la parte medular de la moral desde un enfoque psicoanalítico, por lo que haremos una breve revisión de la evolución que ha tenido este concepto dentro de la obra de Sigmund Freud.

Siguiendo el orden en que se fueron dando los postulados que dieron forma al concepto de superyó podemos encontrar en un primer momento la distinción que realiza Freud (1913) entre dos tipos de prohibiciones, una referente a las prohibiciones ejecutadas por la organización social en la forma de prácticas culturales, las cuales eran concretas, y otras referentes a las prohibiciones del tabú entendiendo estas como las prohibiciones propias de la conciencia moral. La conciencia moral para Freud significaba la percepción interior de repudio a aquellos pensamientos de deseos existentes en nosotros.

Posteriormente Freud (1914/2012) introduce a su teoría el concepto del ideal del yo, el cual pasaría a ser un componente esencial del superyó. El ideal del yo, hacía referencia a un deber ser marcado por las interacciones sociales en las que se veía involucrado el niño desde pequeño.

El siguiente paso en la concreción del concepto del superyó, lo dio Freud (1921/2011) al reelaborar una conciencia de culpa y el órgano de conciencia moral. El autor marcaba que en el desarrollo social de las personas una parte del yo se separaba y se tornaba acusadora de él mismo, provocando sentimientos de culpa y autocastigos en la persona con el fin de acercarlo más a su ideal del yo.

El último componente que agrega Freud para la concreción del concepto de superyó, lo hace distinguiendo entre dos tipos de culpa, una de índole inconsciente y otra consciente donde se ubica a la conciencia moral como resultado de la tensión entre el yo y el ideal del yo, dicha tensión surge a partir de las acciones concretas que lleva a cabo el individuo a lo largo de su vida (Freud, 2016,1986).

Todos estos elementos son los que dan estructura al concepto de superyó. De esta manera podemos resumir que, desde el psicoanálisis, la moral ha sido conceptualizada como parte de un aparato intrapsíquico (superyó) que tiene la función de reprimir los deseos impropios de una persona por medio de la represión dada a través de sentimientos de culpa. El origen de la moral desde esta postura se

da en las prácticas de crianza llevadas a cabo entre los padres y el infante donde tiene lugar la enseñanza de normas que prescriben un ideal del ser.

1.2 La concepción de moral en las teorías cognitivas de Piaget y Kohlberg

Dentro de las teorías cognitivas, las más destacadas dentro del campo de la moral son las de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, las cuales mencionan que el desarrollo moral de una persona se da en etapas progresivas, cualitativamente diferenciadas y sujetas a un desarrollo de tipo biológico.

En el tema de la moral, las teorías cognitivas consideran a Piaget como uno de sus principales pioneros al sentar las bases de una teoría del desarrollo moral, dicha teoría se encuentra sustentada en sus postulaciones sobre el desarrollo psíquico, el cual, de acuerdo al autor, consiste esencialmente en una búsqueda constante de equilibrio:

“Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final” (Piaget, 1967, p. 11).

Para Piaget (1967) el desarrollo mental es una construcción que se da a partir de dos tipos de estructuras, las variantes y las invariantes. Las estructuras invariantes son los ejes sobre los que se ajusta el conocimiento que recaba el niño y a partir de las cuales se dan los cimientos para el paso a una forma de equilibrio más estable. Por otro lado, las estructuras variantes son las formas de organización de la actividad mental bajo su doble aspecto, motor o intelectual. Estas estructuras variantes aluden a formas de equilibrio particulares que marcan diferencias cualitativas en la forma de interactuar e interpretar el mundo. Las estructuras variantes dentro de la postura piagetiana son llamados estadios y se dividen en seis:

- 1) El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como las primeras tendencias institutivas y de las primeras emociones.

- 2) El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.
- 3) El estadio de la inteligencia sensorio-motriz.
- 4) El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.
- 5) El estadio de las operaciones concretas y de los sentimientos morales de cooperación.
- 6) El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Siguiendo esta lógica, Piaget, a lo largo de todas sus obras, realiza una descripción de las formas de comportamiento que caracterizan a cada uno de los estadios. Dentro de esta descripción es que aparece el concepto de moral como una forma de relación con el entorno que varía dependiendo del estadio en el que se ubique la persona.

El interés de Piaget respecto a la moral se concentra en 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. Por ello, Piaget (1974) realizó una investigación encaminada a dilucidar las particularidades del desarrollo moral, en la cual, dejó de lado las conductas y los sentimientos morales para concentrarse en el juicio moral de los niños. En su investigación, realizó una serie de entrevistas estructuradas desde su propio modelo metodológico. Cada entrevista estaba encaminada a obtener información específica de la concepción que tenían los niños respecto a distintos factores relacionados a la moral. En primer lugar, abordó las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. Después, pasó al análisis específico de las reglas morales, prescritas por los adultos, buscando específicamente la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Por último, exploró las nociones surgidas de las relaciones de los niños

entre sí a partir de la noción que estos tenían respecto a la justicia. Como resultado de estas entrevistas Piaget concluyó que el juicio moral de los niños se da en dos etapas distintas, las cuales van acorde con el estadio en el que se encuentra el niño.

De acuerdo a Piaget (1967) la primera etapa del juicio moral es la de la moral heterónoma o de realismo moral. En esta etapa el niño acepta las reglas tal cual son dadas por las figuras de autoridad. Se considera una mala acción a partir de hechos objetivos y concretos, dejando de lado cuestiones de tipo subjetivas, es decir, solo importan las consecuencias evidentes y no las intenciones o motivos implícitos. En esta etapa, su noción de justicia se reduce a todo aquello que la autoridad adulta exige. Por otro lado, la función que se le asigna al castigo es de expiación más que de reciprocidad, de esta manera, los niños pequeños tienden a elegir el castigo expiatorio, el cual marca que el transgresor debe sufrir. No importa mucho que exista relación entre el castigo y el contenido del acto sancionado, lo importante es que debe haber relación entre el grado de sufrimiento infringido al transgresor y la gravedad de la falta cometida. Esta etapa es caracterizada también por la creencia de que la justicia se encuentra presente en la naturaleza o las cosas, y que las faltas serán castigadas por actos o sucesos naturales. En cuanto a la segunda etapa, Piaget menciona que corresponde a la denominada moralidad autónoma, en esta el niño cree en la modificación de las reglas para adecuarlas a las necesidades de la situación. La actitud anterior de respeto unilateral hacia el adulto da lugar a una actitud de respeto mutuo, en las que las reglas son respetadas más bien como resultado de un acuerdo recíproco. A diferencia de la etapa anterior, las acciones son juzgadas por los niños en relación a los motivos e intenciones del sujeto, ya no solo en sus hechos objetivos. En cuanto a la concepción de justicia, esta ya no se subordina a la autoridad adulta, sino que, se tiende a elegir el castigo por reciprocidad, el cual se refiere a aquel que se relaciona con la falta cometida, de modo que el transgresor sea capaz de comprender las implicaciones de su falta.

A todo esto, Rubio (1982) menciona que a pesar de que se trata de una teoría base en el campo de la moralidad, esta se encuentra incompleta, ya que no da cuenta de las relaciones entre etapas del desarrollo intelectual y las del desarrollo

moral, tampoco menciona de manera precisa los estadios sucesivos y diferentes que atraviesa el desarrollo del juicio moral.

Partiendo de lo anterior, Lawrence Kohlberg (1969) realizó una teoría que pudiera subsanar las deficiencias de la teoría de Piaget. La contribución de Kohlberg a la psicología moral ha sido aplicar el esquema de desarrollo en estadios que elaboró Piaget para estudiar el pensamiento, al estudio de cómo evoluciona el juicio moral en el individuo. Para este autor, el juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral.

A partir de sus investigaciones Kohlberg determinó que existen tres grandes niveles de desarrollo moral, cada uno compuesto por dos estadios. Barra (1987) describe, de manera resumida, cada uno de los niveles en los que se da el desarrollo del juicio moral de la siguiente manera:

- 1. Nivel preconvencional.** En este se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados, y de las consecuencias concretas con que se enfrentaron los individuos al decidir sobre una acción particular.
- 2. Nivel convencional.** Desde este nivel se enfocan los problemas morales adoptando la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo.
- 3. Nivel postconvencional.** El sujeto se distancia de las normas y expectativas ajenas y define valores y principios morales que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de personas, grupos o de la sociedad en general, y más allá de la identificación del individuo con tales personas o grupos. El punto de partida del juicio moral son aquellos principios que deben fundamentar las reglas sociales.

Al respecto Hersh, Reimer y Paolito (1984) mencionan que los niveles definen una perspectiva particular respecto de los problemas morales, mientras que los

estadios definen los criterios que impulsan el comportamiento moral de una persona. Kohlberg (1969) describe cada uno de los estadios que componen los distintos niveles del desarrollo moral de la siguiente manera:

Estadio 1. La característica de este estadio es que los niños obedecen reglas para evitar el castigo. Ignoran los motivos de un acto y se concentran en los hechos concretos.

Estadio 2. En este estadio los niños se ajustan a las reglas en favor de su propio interés y en consideración a lo que los demás pueden hacer por ellos. En este estadio, una acción es valorada como buena o mala dependiendo de si satisface o no una necesidad.

Estadio 3. Esta etapa se caracteriza en que los niños quieren agradar y ayudar a otros, pueden juzgar las intenciones de otros y desarrollan sus propias ideas de lo que es una buena persona. Evalúan una acción de acuerdo con el motivo que está detrás de la persona que la realiza y pueden tomar en cuenta las circunstancias.

Estadio 4. Aquí a las personas les interesa cumplir sus obligaciones, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social. Consideran que una acción siempre está mal, independientemente de los motivos o circunstancias, si viola una regla o daña a otros.

Estadio 5. En este estadio las personas piensan en términos racionales y valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Por lo general, consideran que dichos valores se sostienen mejor por medio de la adhesión a la ley. Aunque reconocen que hay ocasiones en que la necesidad humana y la ley se contradicen, creen que a la larga es mejor para la sociedad obedecer la ley.

Estadio 6. En este último estadio las personas hacen lo que a nivel individual consideran correcto, sin importar las restricciones legales o las opiniones de otros.

Considerando lo anterior, podemos decir a manera de resumen, que las posturas de Piaget y Kohlberg se enfocan en la forma en que los niños conciben el respeto por las reglas, ya que este termina por determinar la forma en que los niños se relacionan con ellas y, por tanto, su apego o desapego a las mismas. De esta manera, el interés de ambas posturas reside en lo que ellos denominaron juicio moral, el cual, podemos decir, que hace referencia a la concepción de lo que es correcto y lo que no.

Para ambos autores el juicio moral se da a través de estructuras psíquicas que determinan la forma en que el niño interactúa con su entorno. Por tanto, la forma en que un niño se relacione con las reglas de un determinado entorno social va a depender enteramente del nivel de desarrollo moral o psíquico en el que se encuentre.

1.3 La moral desde la postura conductual

La aproximación al tema de la moral desde el paradigma conductual se basa principalmente en los postulados del conductismo operante propuestos por B.F. Skinner. Desde esta postura lo que se pretende es estudiar de manera objetiva la forma en que se relacionan los organismos con su medio ambiente, para lo cual, Skinner adoptó como unidad de análisis al reflejo, concebido este como la correlación de estímulos y respuestas (Ribes, 1994).

El conductismo operante de acuerdo a Reynolds (1977) hace referencia a un proceso en el cual la probabilidad de una respuesta evocada ante circunstancias específicas se ve alterada por las consecuencias que esta produce. Este proceso es conocido como la triple relación de contingencias y es la base sobre la cual se aborda todo tipo de comportamiento, incluyendo el de tipo moral.

Skinner (1938) postuló que la triple relación de contingencias se da en tres sucesos distintos relacionados entre sí, los cuales se describen a continuación:

1. Estímulo. Es el primer elemento de la cadena para la conformación de una conducta específica y este se define como un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que afecta al organismo.
2. Respuesta. Esta se define como un cambio en el organismo, que se traduce en alguna forma de comportamiento observable.
3. Consecuencia. Hace referencia a un nuevo cambio en el medio como efecto de dicha respuesta.

La categoría de consecuencias dentro del paradigma operante tiene un papel especial ya que a estas se les atribuye el mantenimiento o decremento de una determinada respuesta. Es así como las consecuencias dentro de la triple relación de contingencias pueden derivar en dos efectos distintos, por un lado, pueden hacer más probable la ocurrencia de la respuesta, y por otro pueden decrementarla. Dentro del conductismo operante a las consecuencias o estímulos que causan un aumento en la probabilidad de ocurrencia de una respuesta se le llama reforzadores, mientras que a las consecuencias que causan un decremento en la probabilidad de ocurrencia de una respuesta se les llama castigos.

Bajo los principios mencionados, Skinner pretendía dar explicación a todos los tipos de conducta existentes, dentro de las cuales se incluyen los de tipo moral. Al respecto, Skinner (1981) menciona que aprendemos a ayudar a hacer el bien, y que lo aprendemos debido a las consecuencias derivadas de ello. Por lo tanto, la emisión de conductas valoradas como buenas o malas dentro de una sociedad determinada se encuentran reguladas por las consecuencias administradas por el mismo entorno social del individuo. Cuando una persona emite conductas deseables en su entorno social, recibe aprobación, la cual para Skinner se traduce en un reforzador social. Por el contrario, cuando un individuo realiza acciones que van en contra del bien común, este es sancionado, lo cual muchas veces se traduce en castigo.

Siguiendo la línea de Skinner, varios autores han realizado sus propios planteamientos e investigaciones en torno al tema de la moral. Dentro de estos autores, uno de los más destacados ha sido Bijou, cuyo interés radica en la forma en que el niño aprende a ajustarse a las normas morales. De acuerdo a su postura,

un infante no nace con tendencias morales buenas o malas, menciona que su moralidad en la etapa básica está en función de su historia genética, del cúmulo de interacciones durante su infancia y de las relaciones establecidas entre el niño y ciertas figuras de autoridad (Bijou y Baer, 1965).

Para Bijou (1986) el comportamiento moral es el ajuste que tienen los individuos al código moral imperante en su entorno social, y este se puede dar en dos situaciones distintas, durante la supervisión de un adulto o estando el niño a solas. En el primer caso, menciona que el ajuste se da por medio de la historia de reforzamiento que ha tenido el niño con el adulto supervisor, aludiendo así a procesos operantes de discriminación. Para el segundo caso, propone que el comportamiento moral se da a partir de las prácticas de crianza, en las cuales se ven involucrados, de manera implícita, procesos que establecen habilidades de autocontrol y de toma de decisiones.

Los procesos involucrados en el establecimiento de un comportamiento moral en situaciones donde el infante se encuentra sólo se dividen en 5 rubros y son los siguientes:

1. Reducción o eliminación de las transgresiones al código moral de la familia. Para estos se utiliza el castigo, las instrucciones con contingencias aversivas condicionadas, extinción y reforzamiento de conductas incompatibles.
2. Fortalecimiento de la conducta moral positiva. Para este rubro se usa reforzamiento diferencial simple, imitación, juego de papeles sociales y anunciamiento de reglas en términos positivos.
3. Reacomodo de los factores disposicionales. Los factores disposicionales de los que más se habla son la privación y la saciedad de un evento reforzante.
4. Aprovechamiento de las condiciones físicas para prevenir la conducta moral. En estas se refieren a una modificación en el ambiente del niño que evite que pueda llevar a cabo comportamientos inapropiados.
5. Otros. Se refiere a todo tipo de procedimientos que se encuentren fuera de los ya descritos, tales como las explicaciones y el razonamiento.

Para Bijou las habilidades de autocontrol son indispensables para que se pueda llevar a cabo una conducta moral, ya que parte de la idea de que todos los seres humanos, desde que nacemos, nos vemos involucrados en prácticas culturales de índole normativa, que exigen el abandono de respuestas que provoquen reforzadores inmediatos.

En cuanto a las habilidades para la toma de decisiones, Bijou las resalta como factor necesario para el apego a las reglas morales en situaciones donde el infante se encuentra solo, esto debido a que existen circunstancias que pueden ser consideradas ambiguas y que causan confusión respecto a la forma correcta en que se debe actuar. La toma de decisiones y la solución de problemas son entendidas como secuencias conductuales que preceden a la conducta moral en una situación donde el niño presenta incertidumbre sobre los resultados que una determinada respuesta puede tener. La toma de decisiones permite ajustar, en la mayor medida posible, el comportamiento del infante haciendo que opte por aquellas respuestas que traen consigo menores consecuencias aversivas y que aumenten las consecuencias positivas.

Ahora bien, Bijou reconoce que existen variantes en los códigos éticos o morales entre grupos familiares; sin embargo, todos guardan cierta consistencia por basarse en lo que se podría concebir como un código ético general, respecto del cual se valoran todos los comportamientos como malos o buenos. Tomando en cuenta lo anterior, el autor describe las características que adquiere este código moral de acuerdo a la edad o la etapa de desarrollo:

De los 4 a 6 años. Se espera que 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.

De los 7 a los 12 años. Se espera que el niño cumpla, entienda y discuta las pautas de conducta con los adultos, compañeros o bienes. Aquí se da el refinamiento de las normas de la etapa anterior y se sientan las bases para la siguiente etapa.

De los 13 a los 20. 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 de los adultos.

De los 21 años en adelante. Se espera que el individuo entienda, se someta y lleve a cabo las pautas del código convencional de la sociedad.

Otro autor que es incluido dentro de la corriente conductual y que ha tenido gran influencia en temas de aprendizaje ha sido Bandura (1982), quien menciona que gran parte del aprendizaje humano se da en el medio social a través de la observación. Dentro de sus postulados destaca el proceso de modelamiento e imitación como medios principales para la adquisición de conductas que no estaban presentes en el repertorio conductual de las personas. De esta manera para Bandura los seres humanos adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; a través de la observación. Del mismo modo, aprenden acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder, y actúan de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos.

De esta manera, para Bandura la adquisición de comportamientos morales se da a través de la observación de las prácticas culturales que siguen el estándar de un código moral establecido, dichas prácticas son modeladas en primera instancia por las personas que componen el contexto familiar del individuo, aunque después los modelos se expanden a otro tipo de contextos sociales e incluso a modelos de naturaleza simbólica como los que encontramos en los medios de entretenimiento o de comunicación. Los modelos emiten una serie de respuestas que son valoradas como buenas o malas y permean en el desarrollo del juicio moral por las sanciones y justificaciones a las que son acreedoras. Para Bandura los juicios morales giran en torno a estas sanciones y justificaciones, ya que es a partir de ellas que se genera una valoración de lo apropiado o inapropiado de una conducta, por ejemplo, cuando un niño aprende que robar está mal por las sanciones que están teniendo los ladrones que observa en la televisión, sanciones

tales como ir a la cárcel o incluso en algunos casos extremos, perder algún miembro de su cuerpo, el niño evita realizar conductas de robo para evitar esas sanciones.

De acuerdo a Bandura (1982 citado en Rodríguez, 1992) los juicios morales rigen la conducta de las personas todo el tiempo, y afirma que existe una autocensura de carácter anticipatorio que evita que las personas emitan conductas transgresoras.

Retomando las posturas de Skinner, Bijou y Bandura; podemos decir que todas ellas, se centran en el desarrollo del comportamiento moral, el cual es entendido de manera general como todas aquellas respuestas que se apegan al conjunto de normas morales particulares de un determinado grupo social. La conducta moral desde esta postura se analiza de la misma manera que todos los demás tipos de conducta, es decir, a partir del modelo de la triple relación de contingencia.

Ahora bien, como ya se habrá dado cuenta el lector, la diversidad de delimitaciones conceptuales en torno a la moral hace evidente que se trata de un término polisémico, aun cuando se aborda desde una misma disciplina. Incluso aunque se puedan encontrar ciertas consistencias en el uso que cada corriente psicológica le da al concepto de moral, lo cierto es que cada una alude a hechos distintos. Aunado a esta discrepancia conceptual, surge como consecuencia una diversidad de formas de investigación sobre el tema de la moral, ya que al entenderse de manera distinta el concepto de moral, cada teoría mantiene el interés en factores distintos que pueden resultar importantes únicamente desde su propia perspectiva.

Partiendo de un análisis sistemático sobre la concepción de la moral en las tres corrientes psicológicas expuestas, es posible identificar un desacuerdo notorio principalmente en las características definitorias del concepto, en sus componentes y en los factores involucrados en su desarrollo y establecimiento.

En el caso de la teoría psicoanalítica la moral es abordada como una instancia del aparato intrapsíquico que representa la parte moral de la personalidad. Desde esta postura, la moral se explica únicamente desde procesos de índole interna que persiguen el objetivo de reprimir los deseos considerados impropios y

acercar más a la persona a un ideal del ser. De esta manera dentro de esta teoría se dejan de lado los factores del entorno social y se centra únicamente en los procesos internos que tienen lugar en el aparato intrapsíquico, dando como resultado un análisis reduccionista. Además de ser una postura reduccionista, se presenta como una postura dualista que ejemplifica claramente lo que Ryle (1949) llamó el dogma del fantasma en la máquina, donde se acepta la existencia de dos mundos, uno material en el que la conducta representa los indicadores externos, y otro mental que representa el mundo interior que se encuentra desligado de las leyes que rigen al mundo concreto y que además dirige y controla todo lo que el individuo hace. El asumir este tipo de posturas conlleva inevitablemente a errores de tipo lógico que han sido marcados por otros autores (Ryle, 1949; Wittgenstein, 1980; Ribes, 1982; Ribes y López, 1985; Tomasini, 1988).

De la misma manera que con la teoría psicoanalítica, la teoría cognitiva cae en los mismos errores al tratar a la moral como un juicio proveniente de estructuras internas que están relacionadas al grado de desarrollo biológico que posea una persona en un determinado momento. Desde esta postura la forma de comportarse de las personas está determinada por el juicio moral que acontece antes de cualquier acción, dando una visión causalista que descansa en asunciones dualistas y reduccionistas.

Por otro lado, la postura conductual, en sus diferentes variantes, retoma como base los postulados del conductismo operante, el cual presenta problemas de índole teórica (Ribes, 1982; Ribes y López, 1985; Ribes, 1994) que limitan el abordaje conceptual de la moral al tratarla como cualquier otro tipo de conducta sin hacer distinciones de tipo cualitativa que evidentemente tienen lugar. A esto se suma el hecho de que dentro de este paradigma se retoma la categoría del reflejo como unidad de análisis impidiendo, 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).

Considerando lo anterior, resulta evidente la necesidad de un cuerpo conceptual que permita superar tales limitaciones si lo que se pretende es llegar

algún día a una psicología científica. El primer paso para ello es identificar la dimensión psicológica de lo que se entiende por moral dentro de las prácticas del lenguaje cotidiano. Al respecto, Wittgenstein (1953) menciona que para poder encontrar la naturaleza de los conceptos es necesario buscar su función dentro de las prácticas del lenguaje ordinario ubicando las semejanzas o diferencias que presenta el término en diferentes contextos.

La identificación de regularidades en las formas del lenguaje ordinario permite realizar una taxonomía que brinda la posibilidad de abordar los fenómenos concretos desde un cuerpo teórico. De esta manera se crea un puente entre el mundo concreto y el lenguaje abstracto de la teoría científica. Por ello, en el siguiente capítulo se realiza un análisis del concepto de moral a partir de su funcionalidad dentro del lenguaje ordinario.

CAPÍTULO 2. LA DELIMITACIÓN DE LA MORAL A PARTIR DEL LENGUAJE COTIDIANO

Wittgenstein (1953), señala que la confusión conceptual, cuyos orígenes se encuentran en falsos problemas filosóficos, se debe a enredos lingüísticos ocasionados por desproveer a los términos de su contexto en las prácticas cotidianas. Se parte de que cada término del lenguaje ordinario se da a partir de lógicas y contextos distintos, por lo que adquieren diferentes acepciones. En respuesta a esto, lo que Wittgenstein propone como alternativa de solución es la realización de un análisis de la gramática de los términos ubicando su lógica en diferentes contextos de las prácticas del lenguaje ordinario. De esta forma, es posible identificar ciertas regularidades o diferencias en la forma de uso de los conceptos y establecer una taxonomía que nos permite agruparlos o clasificarlos.

La clasificación de los conceptos a partir de su uso dentro de las prácticas del lenguaje ordinario termina por convertirse en parte de lo que Toulmin (1953) llama lenguaje de la historia natural de los fenómenos.

El lenguaje de la historia natural de los fenómenos se concibe como un tipo de lenguaje que no da cabida a ambigüedades conceptuales, es decir, se compone de términos unívocos. Este tipo de lenguaje tiene tres características principales mencionadas por Ribes (2010):

1. Es un lenguaje que clasifica, ya que agrupa las entidades o acontecimientos que se conocen a partir del contacto cotidiano con las cosas.
2. Crea términos para designar los agrupamientos o clasificaciones que se realizan cuando no existen términos en el lenguaje ordinario que lo permitan.
3. Incorpora términos técnicos de la teoría científica y los aplica nuevamente a circunstancias de la vida cotidiana.

El lenguaje de la historia natural de los conceptos permite superar la confusión conceptual en la que se ven envueltas las diferentes corrientes psicológicas al esclarecer la verdadera naturaleza de los términos ubicada en su

uso dentro del lenguaje ordinario; sin embargo, es importante señalar que, aunque se trata de un lenguaje formado por términos unívocos, no es un lenguaje científico ya que, parte de las circunstancias concretas de la vida cotidiana. Este tipo de lenguaje funciona como un puente entre los tecnicismos del lenguaje científico, que hacen referencia a meras abstracciones, y los eventos concretos referidos por el lenguaje de la vida cotidiana. Por ello, representa el primer paso para el abordaje de lo psicológico.

La identificación de las regularidades que presenta un término o concepto dentro del lenguaje ordinario puede trazarse hasta sus orígenes; sin embargo, de acuerdo a Ribes (2010) esto no resulta algo necesario para establecer su clasificación en términos de sus sentidos como función práctica. El análisis conceptual de los términos y expresiones del lenguaje ordinario funciona como metodología suficiente para determinar las diversas geografías lógicas en que tienen lugar dichas prácticas y, en esa medida, identificar sus distintos sentidos y su caracterización como fenómenos psicológicos.

El análisis conceptual de los fenómenos psicológicos puede realizarse examinando los términos psicológicos incorrectamente usados como términos técnicos, tales como pensamiento, personalidad, imaginación y en este caso, moral. El análisis conceptual de estos términos, de acuerdo a Ribes (2010), se realiza ubicándolos como parte de expresiones que indican distintas circunstancias en que ocurren actos o series de actos. La comparación de las expresiones permite la identificación de criterios de uso distintos y sentidos diferentes de los términos. De esta manera, se puede determinar los términos psicológicos que tienen acepciones literales y los que no, es decir, podemos ubicar la geografía lógica que subyace a su uso.

Existen ya algunos autores que se han dado a la tarea de realizar una serie de análisis conceptuales específicamente encaminados a dilucidar los conceptos de la psicología (Ryle, 1949; Wittgenstein, 1980; Ribes, 1991). Los análisis conceptuales realizados hasta el momento sobre expresiones mentales dadas en el lenguaje ordinario se han desarrollado a partir de posturas u objetivos distintos; sin

embargo, se encuentra constante la búsqueda de la funcionalidad que tienen dichos conceptos dentro del lenguaje ordinario.

A continuación, se pretende realizar un breve análisis del uso que se le da a la “moral” dentro del lenguaje ordinario con el fin de identificar su geografía lógica y sentar las bases para su estudio, evitando los errores de la psicología tradicional.

2.1 El análisis conceptual de la moral

La moral no es un término propio de la psicología, sino que pertenece a las prácticas del lenguaje ordinario, por tanto, no se trata de un término unívoco, sino que adquiere diferentes significados dependiendo del contexto en el que sea utilizado (Ribes, 1992). A pesar de ello, podemos identificar como una constante el hecho de que el término moral, es utilizado siempre para señalar el carácter bueno o malo de una determinada acción. En ese sentido, tal como menciona Ribes (2018) la fenomenología de la moral la encontramos en las valoraciones concernientes a la dicotomía del bien y el mal, las cuales siempre están delimitadas a partir de las prácticas sociales que se llevan a cabo dentro de un grupo particular. Debido a esto, se da cabida a diferentes niveles de análisis que abordan el término moral desde diferentes categorías y lógicas, es decir, no se trata de un concepto unidisciplinario.

Ribes (2018) menciona que el abordaje de lo que en el lenguaje ordinario se denomina moral mantiene dos dimensiones principales de análisis: a) la primera referente a su carácter individual y b) la segunda a su carácter colectivo. Con esta última dimensión se hace referencia a los aspectos culturales que condicionan las circunstancias sociales regulatorias de la vida humana en sus distintos momentos de desarrollo histórico. Desde la dimensión colectiva se aborda la moral a partir de las creencias y prácticas particulares de una cultura cuyo estudio corresponde a disciplinas como la sociología o la antropología.

En el caso de la dimensión individual, se hace referencia a los aspectos involucrados dentro de la práctica humana particular. Así, la dimensión individual de la moral dentro del lenguaje ordinario queda asignada a la psicología, ya que, tal

como mencionan Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000); la psicología, independientemente de los matices y diferencias que pueden tener sus distintas formulaciones teóricas y metodológicas, siempre tiene como referente empírico último de sus conceptos a la práctica concreta de los individuos singulares.

El reconocer la naturaleza multidimensional que posee el término moral dentro del lenguaje ordinario, nos permite delimitar la dimensión de análisis que compete a cada disciplina, evitando así lo que Ryle (1949) denomina error categorial, el cual consiste, básicamente, en tratar a un término perteneciente a una geografía lógica como si perteneciera a otra.

Ahora bien, en la mayoría de las corrientes psicológicas, se ha retomado el concepto de moral directamente del lenguaje ordinario para hacerlo parte de su lenguaje técnico, esto sin considerar que se trata de un término con múltiples acepciones y de naturaleza multidimensional.

Uno de los principales problemas que conlleva la extrapolación directa de los términos del lenguaje ordinario al cuerpo teórico de la psicología es que muchos de los términos psicológicos se conciben como acontecimientos, los cuales, al no encontrarse de manera directa en el mundo concreto, se vuelven acontecimientos de índole interna, cuya “sustancia” no puede ser física, sino mental, espiritual, etc.; De esta manera las corrientes psicológicas que retoman directamente los términos del lenguaje ordinario como lenguaje técnico caen, en primer lugar, en análisis reduccionistas al atribuir la causa de todo lo psicológico a un ente inmaterial, dejando de lado los factores ambientales que se ven involucrados en la estructuración de los fenómenos psicológicos; en segundo lugar, sus investigaciones se ven desligadas de lo que dicen que es su objeto de estudio, ya que al ser este inmaterial y de naturaleza encubierta, se encuentra lejos del alcance de cualquier persona. Es tal como lo menciona Ryle (1949, pp.12) “*la soledad absoluta es el destino inevitable del alma*”. Al no poder estudiar directamente este ente inmaterial, las posturas dualistas se ven obligadas a *estudiarlo indirectamente* a través de indicadores concretos como los actos que realizan las personas, esto sin tener más que especulaciones acerca de su relación con lo que dicen estudiar y

provocando, a final de cuentas, que terminen estudiando otra cosa totalmente distinta.

Al retomar el término moral directamente del lenguaje ordinario para incorporarlo a un lenguaje técnico, muchas corrientes psicológicas han caído precisamente en el error de considerarla como parte de una sustancia o actividad de ella, tal como se vio en el capítulo anterior con la corriente psicoanalista y las de corte cognitivo.

Realizar el análisis conceptual permite dilucidar en primer lugar que la moral no puede ser entendida como parte de un ente oculto o de índole privada, ya que, de ser así no sería posible su identificación dentro de las prácticas del lenguaje ordinario. ¿Cómo podríamos hablar de lo que no conocemos? ¿Cómo tendríamos el lenguaje para referirnos a ello? ¿Cómo puede existir convencionalidad en algo que solo es accesible para un solo individuo?

En el caso del término moral, no se hace referencia a entes metafísicos sino a situaciones donde se lleva a cabo una valoración respecto de lo bueno y lo malo, situaciones tales como cuando una persona se dice a si misma que es un monstruo por hacer trampa en un juego, o cuando un par de señores mayores juzgan a una pareja homosexual de indecentes por ir tomados de la mano en la vía pública. Estas situaciones son asociadas a, por lo menos, dos conceptos principales que son utilizados de manera intercambiable: a) el de la ética y b) el de la moral.

Los términos de ética y moral se dan siempre como valoraciones hacia el comportamiento individual, ya sea propio o ajeno, destacando siempre su carácter bueno o malo, apropiado o inapropiado, correcto o incorrecto; sin embargo, su uso como si fueran sinónimos es un error ya que los criterios para las denominaciones de ética y moral son distintos. Ribes (2018) menciona que los criterios éticos se reconocen y formulan como normas aplicables a prácticas específicas de carácter social que prescriben lo que es correcto y lo que no es correcto hacer, en términos de las consecuencias que trae el comportamiento de un servidor público respecto de las personas que utilizan sus servicios. Los criterios éticos carecen de universalidad y se encuentran ligados a un campo de actividad humana, dando como resultado que en cada profesión se tengan normas distintas que delineen lo

que un servidor público debe realizar. Aunque los criterios éticos varían dependiendo de las condiciones sociales y del campo de actividad humana en el que se ubiquen, mantienen cierta regularidad. Los criterios éticos establecen de manera concreta lo que está bien y lo que no, únicamente en relación a una prestación de servicios, por ejemplo, los psicólogos, como prestadores de servicios, sometemos nuestra práctica profesional a un código ético propio del psicólogo que nos dice como debemos ejercer nuestra profesión a la hora de brindar servicios a la comunidad, de esta manera, nuestro comportamiento está al margen de una serie de normativas que dictan de manera clara y general los actos apropiados y los que no lo son.

Por otro lado, los criterios morales no se limitan a campos de actividades donde se brinda un servicio, sino que se aplican a todo tipo de actividad humana, por ejemplo, lanzar una pelota, comer, dormir, reír, son acciones que pueden ser valoradas bajo criterios morales distintos a partir de un contexto y una circunstancia particular. Los criterios morales, a diferencia de los criterios éticos, varían de persona en persona, incluso aunque podamos encontrar personas con criterios similares, difícilmente podremos encontrar dos personas que compartan exactamente los mismos criterios morales.

La razón por la que no puede existir un consenso universal de los criterios morales se debe al hecho de que las valoraciones de lo bueno y lo malo se encuentran siempre ligadas tanto a un contexto normativo, como a un contexto situacional.

El contexto normativo se refiere a las prácticas culturales que condicionan las circunstancias sociales regulatorias de la vida humana en sus distintos momentos de desarrollo histórico (Ribes, 2018). Estas prácticas son únicas en cada región y población por lo que cada una estipula un deber ser particular. Por ejemplo, si hacemos una comparación entre las prácticas sexuales que llevan a cabo las mujeres en países de occidente y las que llevan a cabo las mujeres en países musulmanes encontramos una gran diferencia en lo que el contexto normativo establece como un deber ser. En países musulmanes la mutilación de los genitales femeninos es considerado como un acto honroso y aceptable, el no someterse a la

mutilación o negarse a ella es calificado como un acto inmoral o deshonesto. En cambio, en países de occidente la mutilación es calificada como un acto de barbarismo totalmente desaprobado e incluso el someterse a algo así sería visto como un acto vergonzoso e indigno.

En lo que respecta al contexto situacional, se hace referencia a los factores momentáneos y particulares en que tiene lugar una determinada acción. De este modo, la emisión de un determinado acto puede ser valorado de diferentes formas dentro de un mismo contexto cultural dependiendo de las circunstancias situacionales en que se lleva a cabo, por ejemplo, si un ladrón golpea a una persona para quitarle sus pertenencias se considera como un acto totalmente desaprobado, en cambio el mismo acto de golpear a otra persona puede cambiar de valoración en un mismo contexto normativo si se realiza en un contexto deportivo como lo es el boxeo, en estas circunstancias, la acción de golpear a otra persona no solamente es aprobada sino que se espera que la persona lo realice.

Considerar el contexto normativo y el contexto situacional conlleva rechazar la existencia de actos morales. Los actos no tienen un carácter intrínseco bueno o malo, son simplemente actos cuyo carácter como bueno o malo se adjudica a partir de una valoración dada desde un contexto particular.

Cuando se habla de valoraciones no se hace referencia a actividades de tipo mental. Las valoraciones, en general, se identifican como formas de comportamiento que trascienden a las circunstancias específicas en que tienen lugar, en otras palabras, valorar implica responder en una situación como si se estuviera en otra.

Cuando las personas realizan una valoración moral, se comportan como si estuvieran en las situaciones donde les fueron explicitadas ciertas normativas y no conforme a las circunstancias momentáneas. De esta forma, no existen valoraciones si no hay una situación de referencia previa, por ejemplo, podemos ver el caso de un niño que viendo en la televisión que el villano de una película realiza un asalto a un banco, golpea a las personas y secuestra a la protagonista, termina por decir “ese villano hace cosas muy malas”. Para que el niño haya podido decir eso necesariamente tuvo que haber aprendido de algún lado que todas esas

acciones son malas, por lo tanto, cuando el niño dice “ese villano hace cosas muy malas” se comporta de acuerdo a esas situaciones y no a la situación presente. Otro ejemplo lo podemos encontrar cuando una persona ve que todos se saltan los torniquetes del metro porque no hay policía; sin embargo, a pesar de ello él decide pagar su boleto de acceso porque considera que eso es lo correcto. Evidentemente esta persona no responde a la situación momentánea, sino que rige su comportamiento por otra situación donde aprendió que saltarse los torniquetes del metro, simplemente porque no hay policía, es algo indebido.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que un acto es caracterizado como bueno o malo a partir del apego que este tiene con las prácticas normativas de referencia en las que se ven involucrados los individuos. Cuando un acto se apega a las prácticas y creencias del grupo de referencia, este se valora como bueno, en cambio cuando el acto no se apega a las prácticas y creencias del grupo de referencia, este se valora como algo malo.

Retomando lo anterior, podemos decir que la dimensión psicológica que adquiere el término moral dentro del lenguaje ordinario corresponde al contexto valorativo de un determinado comportamiento, el cual se da a partir del grado de ajuste que tiene el comportamiento del individuo a las prácticas y creencias de sus grupos de referencia. Dicho esto, se descarta la concepción del término moral como un concepto que hace referencia propiamente a comportamientos buenos o malos.

2.2 Análisis funcional de los conceptos psicológicos en el lenguaje cotidiano

La delimitación psicológica del término moral dentro de las prácticas del lenguaje ordinario como un término que hace referencia a un comportamiento desligado de las características espaciotemporales que impone una situación y cuyo fin es señalar el carácter bueno o malo de un determinado comportamiento a partir del ajuste que este tiene a sus prácticas sociales de referencia, es compartida por la teoría interconductual. Desde esta óptica, al igual que como se ha planteado, no tiene sentido hablar propiamente de un comportamiento moral como si mantuviera

un carácter intrínseco de lo correcto o incorrecto. La postura interconductual propone que los criterios de valoración se dan en el contexto de las prácticas referentes de un individuo, dando como resultado que los únicos que puedan determinar verdaderamente un comportamiento como problemático sean los significativos involucrados en la interacción (Rodríguez, 2002).

Desde la psicología interconductual, se define a la moral como una dimensión del comportamiento que tiene que ver con la regulación de actos individuales que definen a grupos específicos de individuos. La moral desde esta perspectiva consiste prácticamente en la adecuación de comportamientos a las prácticas sociales que regulan sus efectos relativos a grupos de individuos socialmente jerarquizados (Ribes, 1992).

La postura interconductual se caracteriza por ser una postura de índole naturalista, por lo cual descarta toda explicación trascendental de naturaleza dualista en torno a la dimensión moral del comportamiento. Siguiendo esa lógica Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1986) mencionan que:

“Los valores no son entidades que regulan el comportamiento externamente, sino que constituyen una dimensión de las propias prácticas conductuales que regulan socialmente la transmisión, reproducción y ejercicio de formas particulares de comportamiento que afectan a grupos de individuos de acuerdo con la posición relativa que ocupan en la estructura social” (p.38).

Para poder dar cuenta de la regulación moral del comportamiento sin necesidad de asumir posturas dualistas, Ribes (1992) menciona que se deben tomar en cuenta dos consideraciones:

1. Los procesos psicológicos que permiten que una persona pueda comportarse trascendiendo la espacio-temporalidad de una circunstancia situacional, de modo que pueda responder en términos de propiedades convencionales.

2. El contexto valorativo formado por las prácticas culturales que condicionan las circunstancias sociales regulatorias de la vida humana en sus distintos momentos de desarrollo histórico.

Tomando en cuenta estas dos consideraciones podemos dar cuenta de la regulación moral del comportamiento sin recurrir a procesos internos u ocultos, diciendo, en vez de ello, que las normas bajo las cuales se regula un determinado comportamiento se establecen en las interacciones sociales de un individuo con sus significativos, y es a partir de los procesos psicológicos de sustitución que las personas se comportan con base en ellas aun en situaciones distintas.

De esta manera, la teoría interconductual brinda las categorías analíticas de un lenguaje científico que nos permite dar cuenta de la función y estructura de la moralidad desde una postura naturalista, evitando caer en explicaciones reduccionistas o de índole dualista, superando así las limitaciones que estas presentan. Por esta razón, es que en este trabajo se tomará a la propuesta interconductual como punto de referencia para abordar la dimensión valorativa del comportamiento, utilizando específicamente al análisis contingencial como metodología que permite transitar entre el lenguaje abstracto de la teoría científica y las circunstancias particulares donde tiene cabida el término moral.

CAPÍTULO 3. LA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL

Dado que hemos adoptado el paradigma interconductual como marco teórico del presente trabajo resulta conveniente dar un panorama general de sus postulados. Es importante enfatizar que lo que se busca no es una explicación completa de la propuesta interconductista, ya que esto es una tarea extensa que rebasa los límites de este trabajo. Lo que se busca únicamente es brindar un panorama general de la teoría que permita dar sentido al trabajo realizado.

3.1 El objeto de estudio

La teoría interconductual retoma el concepto de interconducta propuesto por Kantor (1926) planteándolo como el objeto de estudio propio de la psicología. La interconducta se define como la interacción construida ontogenéticamente entre un organismo y ciertos elementos de su ambiente. Bajo este concepto, Kantor propone la noción de campo como sistema descriptivo y explicativo que diverge del esquema causal presente en las otras corrientes conductuales y que daba lugar a dificultades en el abordaje de los fenómenos psicológicos (Ribes, 1982; Ribes, 1994). La teoría de campo que propone Kantor parte de un análisis de naturaleza sincrónica, donde se incluye la intervención de varios elementos y no solamente uno, concibiendo de esta manera a la interconducta como un campo de interacciones. Al respecto Ribes y López (1985) señalan lo siguiente:

“El campo interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas entre diferentes factores”. (p. 42).

Las nociones de Kantor permiten superar los análisis reduccionistas y establecer los límites teóricos necesarios para distinguir a la psicología de otras disciplinas limítrofes como lo son la sociología y la biología.

Los factores que componen el campo interconductual de acuerdo a Kantor (1959) son los siguientes:

1. **Límites del campo.** Esta categoría es la que delimita los objetos y eventos que adquieren un carácter funcional con respecto al organismo individual cuyas interacciones se analizan.
2. **Los objetos de estímulo.** Son los objetos, acontecimientos o individuos con los que tiene contacto el organismo.
3. **Los estímulos.** Un estímulo se refiere a una fracción de la actividad que producen los objetos, acontecimientos o individuos.
4. **El organismo.** Se refiere a la unidad biológica que tiene contacto con el objeto de estímulo.
5. **La respuesta.** Indica la actividad fraccionada, con fines analíticos, de un organismo.
6. **La función de estímulo-respuesta.** Esta categoría es un todo inseparable puesto que comprende la funcionalidad que adquiere un estímulo a partir de una respuesta y viceversa la funcionalidad que adquiere una respuesta a partir de un estímulo, haciendo evidente una relación de afectación recíproca entre ambos componentes.
7. **El medio de contacto.** Representa las circunstancias que permiten la relación particular de una función estímulo-respuesta y pueden ser de índole distinta: fisicoquímicas, ecológicas o normativas.
8. **Los factores situacionales.** Son todos aquellos elementos del campo que no están directamente en contacto funcional, pero que lo afectan. Estos eventos pueden ser parte del ambiente o del organismo y constituyen el contexto de la interacción, en tanto afectan la función estímulo-respuesta en sus características, tanto cualitativas como cuantitativas.
9. **La historia interconductual.** Rodríguez (2002) menciona que la historia interconductual se refiere a todos los segmentos previos de la interacción y está compuesta de dos dimensiones: la evolución del estímulo, que hace referencia a las variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones E-R; y la biografía reactiva, que

designa las variaciones que una respuesta particular ha tenido como componente de funciones E-R. La historia interconductual se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un estímulo y una respuesta.

Ribes y López (1985) agrupan todos estos elementos en tres categorías de acuerdo a su funcionalidad: a) función estímulo respuesta, b) factores disposicionales y c) medio de contacto.

Las categorías de medio de contacto y la de función estímulo-respuesta mantienen la misma definición que se expuso, en cambio la categoría de factores disposicionales es una categoría más general que abarca tanto a los factores situacionales como a la historia interconductual. Se entiende por factores disposicionales a todos aquellos factores que no se encuentran directamente en contacto funcional, pero afectan la probabilidad de ocurrencia de una interacción particular fungiendo como facilitadores u obstaculizadores.

3.2 La taxonomía de Ribes y López

Los eventos psicológicos de acuerdo a Ribes y López (1985) pueden estructurarse en más de una sola forma, por lo que reconocen niveles jerárquicos en los que se organizan los factores del campo interconductual dando así una propuesta de la evolución de los fenómenos psicológicos. Con base en ello, dichos autores proponen una taxonomía donde se reconocen cinco niveles de organización funcional del comportamiento cualitativamente distintos unos de otros: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial. Cada nivel de organización funcional se diferencia de los demás por el grado de desligamiento funcional y el tipo de mediación.

El desligamiento funcional se refiere al grado de autonomía que tiene un organismo al responder respecto de las propiedades espacio temporales de un evento y los parámetros temporales que lo definen situacionalmente. En cuanto al concepto de mediación se refiere al proceso en el que uno de los elementos es

decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo.

A continuación, se describen de manera breve los cinco niveles de organización funcional en los que se pueden clasificar los eventos psicológicos:

1. La función contextual. En la función contextual un organismo se comporta reaccionando a las circunstancias concretas del contexto sin introducir cambios en la situación. Un ejemplo de esta función es cuando vemos en la calle un puesto de frutas donde exprimen un limón y como consecuencia de observar ese evento comenzamos a salivar.
2. La función suplementaria. En esta el comportamiento del organismo es capaz de introducir cambios en el medio que lo rodea por medio de su comportamiento, viéndose así a la respuesta del individuo como factor estructurante de la contingencia. Como ejemplo de esta función se puede imaginar a un hombre que camina por la calle al ver un puesto de hamburguesas siente hambre, por lo que decide comprar una para calmar su apetito.
3. La función selectora. En esta función la respuesta de un organismo se da de manera diferenciada. La forma en que un organismo responde depende de los diferentes estímulos en el ambiente. Una situación que ejemplifica esta función es cuando una niña pequeña llora en el supermercado para conseguir las cosas que quiere, pero solo en presencia de su madre pues solo ella le da lo que quiere cuando responde de esa manera, no así cuando va con otros adultos.
4. La función sustitutiva referencial. Esta función es propia de los humanos e implica la relación de dos personas, en donde una de ellas media el contacto de la segunda con respecto a un referente empírico que no se encuentra presente en la situación concreta. Se ejemplifica cuando dos estudiantes hablan sobre alguno de sus profesores en situaciones donde estos no se encuentran presentes.
5. La función sustitutiva no referencial. Esta función representa la forma más compleja en que los eventos psicológicos tienen lugar y constituye una

relación entre eventos puramente convencionales. El individuo responde a convenciones y ya no a un referente empírico. Por ejemplo, cuando dos personas hablan propiamente sobre los postulados de una teoría científica y su validación.

Es importante mencionar que los cinco niveles funcionales son inclusivos, es decir, los niveles más simples se ven incluidos en los más complejos, de tal modo que con esta taxonomía se forma una propuesta evolutiva del comportamiento que muestra una separación entre los eventos psicológicos de los seres humanos y los del resto de las especies animales.

Bajo todo este cuerpo conceptual se estructura una teoría científica del comportamiento de la cual deriva el análisis contingencial, como tecnología que permite analizar e intervenir en problemáticas concretas de la vida real. El análisis contingencial se compone de categorías que sirven como puente entre el lenguaje técnico de la ciencia y el lenguaje de la vida cotidiana permitiendo su uso como instrumento heurístico. El presente trabajo retoma al análisis contingencial como sistema de análisis para el estudio de la dimensión valorativa de un comportamiento, basándose específicamente en la dimensión denominada sistema macrocontingencial.

3.3 El análisis contingencial como sistema de análisis para la conducta moral

El análisis contingencial como tecnología derivada de los postulados interconductuales es tanto un sistema como una metodología para el análisis y cambio del comportamiento humano individual. Tal como menciona Rodríguez (2002), el análisis contingencial usado como sistema permite analizar funcionalmente el comportamiento humano individual, sea este valorado como problemático o no, y sus categorías y dimensiones poseen valor heurístico. Como metodología permite también analizar el comportamiento, pero con el propósito de cambiarlo.

Cabe insistir en que el propósito de este trabajo no persigue una explicación exhaustiva del análisis contingencial como tecnología derivada de la teoría interconductual; sin embargo, sí resulta necesario exponer algunos puntos clave que nos permiten utilizarlo como sistema de análisis para el estudio de la regulación moral del comportamiento.

El análisis contingencial propuesto por Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa (1986) está formado por cuatro dimensiones diseñadas para analizar la conducta individual y para cada una existen conceptos que corresponden a las categorías analíticas del modelo interconductual. Dichas dimensiones son las siguientes:

1. El sistema microcontingencial. Se refiere al conjunto de relaciones situacionales establecidas entre un individuo y otras personas, objetos, eventos o circunstancias del ambiente. En el sistema microcontingencial se identifica la relación que se va a analizar o transformar.
2. El sistema macrocontingencial. Se desarrolla para estudiar las correspondencias entre las prácticas sociales que componen el contexto valorativo de un individuo y las prácticas del individuo.
3. Los factores disposicionales. Son aquellos que condicionan probabilísticamente una interacción particular. Los factores disposicionales no son concebidos como ocurrencias o actos, sino como probabilidad de que, dadas ciertas circunstancias estos se presenten (Rodríguez 2002).
4. Las personas significativas en la interacción. Se refiere a las funciones que desempeñan los individuos significativos dentro de la interacción de análisis.

En lo que respecta a la dimensión microcontingencial Rodríguez (2002) señala que está compuesto por cuatro elementos que pueden tener pesos explicativos mayores o menores dependiendo de cada interacción. Se asume que estos cuatro elementos dependen unos de otros y que uno de ellos estructura el campo de contingencias de un modo particular, es decir, lo media o regula. Para cada interacción se analizan los elementos que la componen, así como el papel

funcional que desempeñan. Los factores por identificar dentro de la dimensión microcontingencial se engloban en las siguientes categorías:

1. **Morfologías.** Esta categoría tiene que ver con la descripción de las formas de respuesta ejecutadas por el individuo cuya conducta se analiza y la de personas significativas que participan en la interacción. Acciones concretas como llorar, reír, golpear, hablar, gritar etc.; son las que se identifican para esta categoría, así como la forma en que los individuos se relacionan con ciertos factores de su entorno.
2. **Situaciones.** Las situaciones son el conjunto de factores, tanto ambientales como del individuo, que fungen como disposiciones, facilitando o entorpeciendo una interacción particular. Los elementos que se toman en cuenta dentro de esta categoría son: circunstancia social, lugar o lugares, objetos o acontecimientos físicos, conductas socialmente esperadas, competencias e incompetencias para llevar a cabo lo socialmente esperado, inclinaciones, propensiones y tendencias.
3. **Personas.** Dentro de esta categoría se considera la función que adquieren las personas involucradas en una interacción particular. Las personas implicadas dentro de la interacción pueden adquirir una función mediadora estructurando una contingencia de una determinada manera a partir de su comportamiento o pueden fungir como mediadores si se ajustan a las contingencias establecidas por el individuo mediador.
4. **Efectos.** Son caracterizados como la relación de consecuencia que tiene la conducta de un individuo respecto a las conductas de otros. Dichos efectos pueden tener lugar como efectos en el comportamiento de otros o como efectos únicamente en el individuo que emite el comportamiento. La función que desempeñan los efectos puede ser también de tipo disposicional.

Ya que el comportamiento individual se da siempre en relación con otros individuos y en circunstancias particulares (Ribes, 1992), todo comportamiento posee una dimensión valorativa dada por criterios específicos que se encuentran marcados por las relaciones sociales que se establecen entre los individuos y que

terminan por adquirir una función reguladora. De esta forma, se vuelve una necesidad la creación de categorías que permitan dar cuenta del contexto valorativo bajo el cual las personas se comportan. Dentro del análisis contingencial, esto corresponde a la dimensión macrocontingencial.

El sistema macrocontingencial parte de que el ser humano se comporta de acuerdo a las propiedades convencionales de su ambiente, de modo que las contingencias no residen en el tiempo y espacio particulares en que tienen lugar sus diversas interacciones sociales (Rodríguez, 2002). Ribes (1992) señala que la capacidad humana de comunicarse, de crear y responder a convenciones está estrechamente vinculada con lo que se denomina lenguaje. Para Ribes el lenguaje es el que permite la individuación de lo social, así como el surgimiento de la convención cultural como práctica compartida. Es necesario mencionar que el lenguaje y la moral no son independientes, el lenguaje como forma de vida es inseparable de la moralidad como criterio de valor intrínseco a un actuar con respecto del mundo.

De esta manera, tal como se mencionó en el capítulo anterior, desde esta postura se concibe a la moralidad 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).

Desde el interconductismo Rodríguez (1995) menciona que lo moral consiste en la adecuación del comportamiento individual a las prácticas sociales que regulan sus efectos relativos al grupo de individuos socialmente jerarquizados.

Al contrario que otras corrientes psicológicas, el interconductismo explica cómo se da una valoración moral del comportamiento y cómo esta regula las acciones de los individuos, sin necesidad de recurrir a procesos internos o entidades metafísicas. Desde esta postura los criterios morales se encuentran presentes en la explicitación de normas dadas dentro de sus grupos sociales de referencia. La forma en que estas interacciones regulan el comportamiento de un individuo se da a través de procesos de sustitución referencial que tienen lugar gracias al lenguaje. El valorar una conducta como buena o mala significa comportarse de acuerdo a criterios que no forman parte de la situación en la que se lleva a cabo la valoración. De ahí que

el análisis psicológico de la moralidad no puede darse independientemente de las interacciones concretas que tienen lugar en las situaciones microcontingenciales (Rodríguez, 2002).

Partiendo de lo anterior, el análisis macrocontingencial consiste en identificar correspondencias entre las microcontingencias donde se explicitan socialmente ciertas normativas (microcontingencias ejemplares) y aquellas microcontingencias situacionales. Para llevar a cabo este análisis de correspondencias se consideran dos dimensiones: a) las dadas como relación efectiva y b) la conducta sustitutiva referida a tales prácticas.

Dado que el criterio fundamental es la adecuación entre el creer y el hacer en dos microcontingencias distintas, se estudian dos niveles de correspondencias: a) intrasujeto y b) entre sujetos (Rodríguez, 2002).

En correspondencia con lo anterior Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, (1986) mencionan que la evaluación del sistema macrocontingencial en términos psicológicos requiere de lo siguiente:

1. Identificar las prácticas sociales dominantes relativas a la conducta y microcontingencia problemática.
2. Identificar las prácticas lingüísticas sustitutivas que referencian efectos reguladores por parte de otros individuos o el grupo social normativo.
3. Identificar a los individuos y grupos de referencia vinculados a prácticas sociales que regulan la conducta y microcontingencias problemáticas.
4. Evaluar la identificación o correspondencia sustitutiva del usuario con diversos grupos relativos a diversas prácticas.
5. Comparar las conductas problemáticas del usuario con las prácticas sociales que las contextualizan, evaluando su correspondencia funcional.
6. Valorar los efectos microcontingenciales comparándolos con los valores de referencia tal como son sustituidos lingüísticamente mediante prácticas sociales directas e indirectas.

Un último punto que mencionar respecto al abordaje de la moral desde esta postura, es que se asumen diversas maneras de explicitar normas en las microcontingencias ejemplares. Ribes (1992) identificó diez modos de explicitación de relaciones sociales como formas obligadas o debidas y Díaz-González, Vega, y Cantorán (2008) propusieron uno adicional (por omisión):

- **Prescripción:** En esta se modela o instruye sobre una clase de relación.
- **Condicionamiento:** Aquí se instruye sobre los requerimientos a cumplir previos a una relación.
- **Indicación:** Se presenta cuando se señala una opción sobre otra.
- **Comparación:** Esta se da cuando se contrastan dos formas de relación.
- **Facilitación:** Es cuando se auspician o disponen las condiciones para que se dé una relación.
- **Expectativa:** Aquí se instruye sobre las demandas sociales que una relación debe satisfacer.
- **Prohibición:** Consiste en señalar la imposibilidad de una conducta.
- **Sanción:** Tiene lugar cuando se operan consecuencias concretas para la relación.
- **Justificación:** Se da cuando se instruye o modela sobre las consecuencias que sigue a una relación.
- **Advertencia:** Consiste en señalar las consecuencias que pueden ocurrir dado un comportamiento específico.
- **Omisión:** Se refiere a las situaciones donde se tolera o auspicia un tipo de comportamiento al no prescribir explícitamente ninguna regla.

De manera general se han presentado los postulados de la teoría interconductual utilizados como marco teórico de referencia para este trabajo, recuperando específicamente al análisis contingencial como sistema de análisis para el estudio de la regulación moral del comportamiento. El sistema macrocontingencial, es la dimensión del análisis contingencial, que permite analizar

el contexto valorativo de una determinada interacción a través de un análisis de correspondencias entre las morfologías sustitutivas y efectivas dadas entre e intra individuo.

CAPÍTULO 4. BASES EMPÍRICAS

Partiendo de los postulados teórico-metodológicos del interconductismo se han realizado algunos trabajos de corte experimental cuyo interés se centra específicamente en estudiar los factores que se ven relacionados en la dimensión valorativa del comportamiento los cuales se pueden dividir en estudios de corte experimental y estudios de campo.

Los estudios de campo realizados hasta el momento aportan información concerniente a cómo se da una regulación moral del comportamiento en escenarios naturales. Un ejemplo de este tipo de estudios es el realizado por Díaz-González, Vega y Cantorán (2008), cuyo objetivo fue investigar cuáles son los modos empleados por los padres para explicitar una norma moral. Para cumplir dicho objetivo en este estudio se construyó el Inventario de Estilos de Crianza (IEC), el cual consiste en 99 ítems divididos en 11 áreas, las cuales corresponden a los 10 modos de explicitar una norma moral mencionados por Ribes (1992) y una más (omisión) agregado por Díaz-González, Vega, y Cantorán (2008). El IEC se aplicó a una muestra de 125 padres de familia cuya edad promedio era de 36.89 años, 26 de ellos se encontraban solteros, 74 casados y 25 eran tutores. Todos residían en la zona metropolitana del Estado de México. La aplicación del IEC se llevó a cabo en los hogares de los participantes y de manera individual en una sola sesión de 30 minutos de duración. Como resultado de la investigación, se encontró que las puntuaciones obtenidas para cada modo de explicitar una norma moral eran similares, a excepción de los modos de sanción y facilitación cuyas puntuaciones eran inferiores. A pesar de esto, no es posible concluir nada con precisión ya que existen diversas variables que pueden estar involucradas en la obtención de los resultados obtenidos en este estudio.

Siguiendo esa misma línea, Díaz-González, Sánchez y Vega (2009) realizaron un estudio donde tenían como propósito identificar las correspondencias entre modos de regulación moral y algunas variables demográficas desde la perspectiva del análisis contingencial. Para ello, dichos autores realizaron un instrumento que pretendía identificar más fácilmente la relación entre los modos de

regulación moral utilizados por los padres y algunas variables demográficas como edad, ocupación, estado civil y género. Este instrumento estaba constituido por diez ejemplos de situaciones que demandaban la explicitación de un modo de regulación. Se enlistaban once modos de regulación moral, en los que se hacen afirmaciones para cada situación evaluándolas en una escala tipo Likert de la siguiente manera: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre y 5) Siempre.

El instrumento fue aplicado a 150 participantes de los cuales 75 eran hombres y 75 eran mujeres. Todos los participantes eran madres/padres o tutores encargados de la educación de niños menores de 12 años. Las aplicaciones del instrumento se realizaron en un lugar y tiempo que los participantes consideraban pertinentes y se realizaron de manera individual. Como resultados más relevantes, se encontró que en lo referente al género las mamás tienden a emplear con mayor frecuencia el modo de regulación por omisión en comparación con los padres. Por otro lado, en la variable del número de hijos, se encontró que cuando los padres tienen un solo hijo casi nunca emplean el modo de regulación moral por omisión y tienden más a utilizar un modo de prescripción. En cambio, aquellos padres que tienen dos o más hijos tienden a utilizar el modo por omisión. En cuanto a la variable edad, se encontró que los padres que se encuentran entre los 36 y 58 años tienden más a emplear el modo de regulación por omisión que los padres que se encuentran entre los 20 y 35 años.

Ahora bien, dentro de los estudios de corte experimental encontramos una de las primeras investigaciones realizada por Rodríguez (1992), cuyo objetivo principal fue el de evaluar algunas de las condiciones necesarias para establecer un proceso de regulación macrocontingencial por contingencias de justificación y sanción. Este estudio se planteó como pregunta de investigación si existirían diferencias al regular normativamente a un sujeto en circunstancias donde la norma estableciera hacer algo que le fuera desfavorable (situación de acto), con respecto a situaciones donde la norma estableciera abstenerse de hacer algo que le fuera favorable (situación de no acto). En ese sentido, es importante destacar que lo que pretendía tal estudio no era una comparación en términos de cuál era el modo más

efectivo de establecer una regulación moral del comportamiento, sino estudiar sus efectos diferenciales para analizar las condiciones que resultan necesarias para su establecimiento. Para la realización del estudio se ocupó una muestra conformada por cuatro niños de entre seis y siete años, a los cuales se les dividió aleatoriamente en dos grupos diferentes, de tal forma que los sujetos 1 y 2 conformaban el grupo de sanción y los sujetos 3 y 4 formaban el grupo de justificación. El experimento se llevó a cabo en un contexto de juego donde las tareas eran las siguientes:

- Jugar gato
- Armar un rompecabezas
- Asociar figuras
- Enroscar tornillos y tuercas
- Insertar canicas en el tablero aventándolas desde cierta distancia

El estudio se conformó de dos fases: 1) la de entrenamiento y 2) la de evaluación. La fase de evaluación a su vez estaba formada por tres condiciones: A, B y C. En el caso de la condición A se estableció una microcontingencia normativa de según el grupo, esta condición se realizó en una sola sesión de 30 minutos. La condición B consistió en la resolución de las dudas que presentaban los participantes acerca de las actividades, para lo cual, el investigador guiaba el juego del niño en un principio y luego lo dejaba jugar solo, esta condición se llevó a cabo en cinco sesiones de 30 minutos cada una. Por último, en la condición C, tanto el investigador como el niño jugaban juntos, esta vez sin que el investigador corrigiera los errores de los participantes; esta condición tuvo una duración de cinco sesiones de 30 minutos cada una.

En cuanto a la fase de evaluación, consistió en establecer una interacción de parejas de sujetos entrenados diferencialmente de tal manera que quedara un participante entrenado por sanción y otro entrenado por justificación. Esta fase estuvo conformada por cinco sesiones de 30 minutos cada una.

Los datos fueron registrados por dos observadores independientes, quienes utilizaron formatos de registro que incluyeron la siguiente información:

1. Sujeto.

2. Tipo de microcontingencia normativa.
3. Fecha.
4. Condición experimental.
5. Número de sesión.
6. Tipo de señal.
7. Respuesta del sujeto.
8. Consecuencia.

Como resultados se encontró, en primer lugar, que el entrenamiento utilizado fue efectivo para establecer un proceso de regulación macrocontingencial en ambos grupos, aunque de manera interesante se encontró que la regulación macrocontingencial fue mayor en los participantes cuya normativa se explicitó por justificación. En segundo lugar, también se encontraron diferencias relativas a las situaciones de acto y no acto. A lo largo de las primeras sesiones de entrenamiento los porcentajes de respuestas correctas fueron menores en situaciones de no acto que en situaciones de acto, aunque como efecto del entrenamiento tales diferencias desaparecieron. En tercer lugar, se encontró que los participantes consiguieron una ejecución estable del 100% de respuestas correctas hasta la octava sesión, lo cual hace necesario considerar el tiempo de entrenamiento como un factor importante en el establecimiento de una regulación macrocontingencial.

Otro estudio encaminado a indagar los factores que resultan necesarios para el establecimiento de una regulación moral del comportamiento es el de Gómez, (2004) cuyo propósito fue 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. En el estudio participaron 25 estudiantes universitarios, ingenuos experimentalmente, los cuales se seleccionaron y asignaron al azar en cinco grupos de 5 participantes cada uno. Los grupos se dividieron de acuerdo al modo de regulación quedando de la siguiente manera:

1. Grupo control (C) relación contingencial sin deber ser.
2. Grupo prescripción (Pres).

3. Grupo expectativa (Ex).
4. Grupo comparación (Com).
5. Grupo prohibición (Prohi).

A todos los grupos se les expuso a dos condiciones consecutivas: 1) la de entrenamiento y 2) la de transferencia. En ambas condiciones la tarea consistió en un procedimiento de igualación a la muestra de primer orden en la que cada ensayo estaba conformado por un arreglo de cinco figuras presentadas en una computadora.

La conformación experimental, tanto de la condición de entrenamiento como la de transferencia, consistió en la presentación de 16 arreglos contingenciales, de los cuales ocho fueron de logro y ocho de adecuación moral. Los arreglos de logro se definían como la adecuación a la tarea es decir a la igualación correcta de la muestra, mientras que en los arreglos de adecuación moral se pretendía el ajuste del participante a la instrucción moral la cual consistía en la no igualación de la muestra.

Por cada vez que los participantes igualaban la muestra de manera correcta recibían retroalimentación y ganaban 10 puntos. En caso de que se equivocaran en la igualación aparecía una frase diciendo “perdiste”. En los ensayos de adecuación moral se presentaban los mismos arreglos que para los ensayos de logro, con la única diferencia de que en estos se presentaba una señal (+) indicando al participante que no debía elegir el estímulo que igualara a la muestra, aun a sabiendas de que no obtendría puntos. Durante los ensayos de adecuación moral a los participantes se les retroalimentaba de forma que cuando igualaran correctamente a la muestra apareciera un anuncio del tipo: “Ganaste 10 puntos, pero hiciste trampa” y cuando no igualaban la muestra aparecía otro enunciado diciendo: “Perdiste, pero no hiciste trampa”. En la condición de entrenamiento las instrucciones variaban de acuerdo al modo de regulación moral que definía a cada grupo. Una vez terminada la condición de entrenamiento los participantes eran expuestos a la condición de transferencia, la cual presentaba diferencias en cuanto al tipo de estímulos utilizados y en el hecho de que ya no se presentó retroalimentación de ningún tipo. En los resultados del estudio se encontró, en

primer lugar, que se pudo establecer una regulación macrocontingencial en todos los grupos a excepción del control. En segundo lugar, se pudieron identificar posibles diferencias, entre grupos, respecto a las respuestas de adecuación moral en las dos condiciones establecidas. De esta manera, los grupos que tuvieron mayor adecuación moral fueron el de expectativa y el de prohibición seguidos por el de comparación y por último el de prescripción.

Por otro lado, Díaz-González, Rodríguez, Martínez y Nava (2004) realizaron un estudio conformado por dos experimentos, el primero de ellos fue una réplica del estudio de Gómez (2004) expuesto anteriormente, donde se pretendía investigar los efectos de cuatro tipos de regulación moral sobre las prácticas individuales de estudiantes universitarios. En el caso del segundo experimento, se trató de una réplica del primero, pero con dos variantes añadidas:

1. Se introdujeron dos contadores tanto en la condición de entrenamiento como en la condición de transferencia. Dichos contadores marcaban los puntos obtenidos por ensayo y los puntos totales acumulados.
2. En la condición de entrenamiento, al final aparecía una frase que podía variar de tres formas de acuerdo al nivel de puntaje obtenido: 1) de 0-80 puntos aparecía la frase "No ganaste el juego, pero no hiciste trampa", 2) de 90-130 aparecía la frase "No ganaste el juego, pero hiciste trampa" y 3) de 140-160 aparecía la frase "Ganaste el juego, pero hiciste trampa".

El objetivo de estas dos variaciones fue averiguar, si la retroalimentación situacional del puntaje propiciaba, o no, algún cambio en la adecuación moral. En los resultados obtenidos del segundo experimento, a diferencia de los encontrados en el experimento 1 y el realizado por Gómez (2004), los participantes se adecuaron a las instrucciones morales en la fase de entrenamiento, pero no así en la de transferencia. De tal manera que no hubo establecimiento de una regulación macrocontingencial, lo cual indica que existen otros parámetros ligados al contexto situacional que se pueden ver involucrados en la regulación moral del comportamiento.

En otro estudio realizado por Che (2017), se pretendía identificar los efectos de los modos de regulación moral por expectativa y por sanción en el comportamiento altruista. Para dicho estudio, se utilizó una tarea de igualación a la muestra de segundo orden por computadora, donde participaron 40 estudiantes de nivel licenciatura cuyas edades se encontraban entre los 20 y los 25 años. Los participantes fueron divididos al azar en 4 grupos quedando de la siguiente manera:

- Grupo 1. Expectativa positiva y consecuencia negativa por no ayudar.
- Grupo 2. Expectativa positiva sin consecuencias por no ayudar.
- Grupo 3. Sin expectativa y con consecuencias por no ayudar
- Grupo 4. Control

El experimento se conformó de 4 fases; la primera de ellas fue la de pretest compuesta por 30 ensayos de la tarea de igualación a la muestra de segundo orden. Los primeros 15 ensayos se trataban únicamente de resolución de la tarea es decir de escoger el estímulo que correspondiera con el de en medio de acuerdo a los estímulos contextuales que se encontraban en la parte superior. En el caso de que los participantes contestaran adecuadamente se les daba retroalimentación con una leyenda que decía: “correcto, ganaste 10 puntos”. Por el contrario, cuando los participantes se equivocaban aparecía una leyenda que decía: “Error”. Después del quinceavo ensayo de la fase de pretest, aparecía una pregunta que daba la opción a los participantes de ayudar o no a un supuesto compañero con su tarea. Si el participante decidía hacerlo, el color de su pantalla cambiaba y se le presentaban los ensayos donde al contestar solo le aparecía una leyenda que indicaba que su respuesta era correcta, sin marcar puntos.

La segunda fase del experimento estuvo conformada igualmente por 30 ensayos donde los primeros 15 eran solo de igualar la muestra, después de la primera mitad de los ensayos, en el caso de los grupos donde se presentaba expectativa, aparecía una leyenda que decía: “Ayudar a los demás es lo mejor que puede hacer, ayudar es bueno”. Esta condición se mantuvo a lo largo de

los 15 ensayos restantes. En el caso del grupo control y el grupo sin expectativa esta fase fue igualar a la anterior.

La tercera fase se llevó a cabo de manera similar a las anteriores, solo que esta vez después del quinceavo ensayo, no se presentaba una leyenda de expectativa, sino que cada vez que los participantes decidían no ayudar, se les restaban seis puntos, esto únicamente en el caso de los grupos 1 y 3. En el resto de los grupos esta fase se llevó a cabo de la misma forma que en la fase de pretest. En cuanto a la cuarta fase, esta consistió en la réplica de la fase de pretest para todos los grupos.

Como resultados de la investigación, se encontró, en primer lugar, que tanto el modo de expectativa como el de sanción fueron suficientes para aumentar la conducta altruista en los participantes. En segundo lugar, se encontró que la regulación moral presentada de forma combinada en dos de sus dimensiones (expectativa y sanción), puede propiciar el comportamiento altruista en mayor medida que la presentación de la regulación por expectativa de manera individual. En tercer lugar, se encontró que el grupo expuesto únicamente al modo de sanción presentó mayor frecuencia de comportamiento altruista que los otros grupos, incluso en aquellos donde se dio la modalidad combinada.

En un estudio más reciente realizado por Carranza y Carpio (2019), se tuvo como objetivo evaluar los efectos de dos tipos de historia valorativa sobre la transgresión a las normas sociales en estudiantes universitarios durante una tarea virtual. En dicho estudio participaron 15 estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Estudios superiores Iztacala. La media de edad era de 22 años. Cabe destacar que todos los participantes eran ingenuos experimentalmente. Todos los participantes fueron distribuidos de manera aleatoria en tres grupos, dos experimentales y uno control, quedando de la siguiente manera:

1. Historia de valoración a favor de la transgresión (HFT). En este grupo se presentó a los participantes un breve segmento lingüístico que ponía a

consideración las consecuencias favorables que implicaba la conducta transgresora.

2. Historia de valoración en contra de la transgresión (HCT). En este grupo se presentó a los participantes un breve segmento lingüístico que ponía a consideración las consecuencias desfavorables que implicaba la conducta transgresora.

3. Sin historia Entrenada (SH): En este grupo no se presentaba ningún segmento lingüístico a favor o en contra de la conducta transgresora.

Para la tarea experimental se utilizó un rally virtual de operaciones aritméticas que se conformaba por:

1. Un tablero de 80 casillas de colores.
2. Tres tipos de cartas que contienen problemas aritméticos de suma, resta, multiplicación y división.
3. Un dado que indica el número de casillas que cada participante debe avanzar.
4. Cuatro avatares y cuatro ventanas de chat, de los cuales, tres de ellos corresponden a jugadores virtuales controlados por el programa en que se hizo la tarea y uno al participante real.
5. Una tabla de posiciones de acuerdo con el puntaje obtenido.

El experimento estuvo dividido en tres fases: a) Sondeo inicial, b) entrenamiento referencial y c) tarea. En la primera fase, se presentaba a los participantes un cuestionario compuesto de 15 situaciones hipotéticas donde podían elegir entre cuatro respuestas diferentes, de las cuales, una estaba orientada a transgredir, otra estaba orientada a no transgredir y las otras dos opciones eran ambiguas. Con esto, se pretendía conocer la posición que mantenían los participantes sobre la transgresión a normas sociales.

En la fase de entrenamiento referencial, se les presentaba a los dos grupos experimentales un segmento lingüístico de valoración, ya sea a favor o en contra de la transgresión, dependiendo del grupo del que se tratase. Una vez que los participantes habían terminado de leer el texto, se les presentaba un cuestionario

similar al de la fase anterior, con la excepción de que en este los participantes tenían que responder de acuerdo al segmento lingüístico presentado o de lo contrario, se les volvía a presentar la misma situación hipotética hasta que la respuesta del participante se ajustara. En el caso del grupo control, esta fase no se presentaba, de tal forma que cuando terminaban de contestar el cuestionario de la fase de sondeo inicial, pasaban a la fase de tarea.

La tercera y última fase comenzaba una vez que los participantes terminaran con el cuestionario de la fase anterior. Esta última fase se daba en un contexto de competencia simulada donde se indicaba al participante que la tarea consistía en llegar a la meta antes que los otros competidores (simulados), para ello, el participante debía tirar los dados virtuales y resolver la operación aritmética que aparecía después de eso, si la respuesta al problema aritmético era correcta, el participante podía avanzar el número de casillas que indicaban los dados, de lo contrario no podía avanzar. Posteriormente de las instrucciones de la tarea, se presentaba una frase que decía “Recuerda: Está prohibido hacer trampa”. Una vez que el participante avanzaba por lo menos 7 casillas, uno de los compañeros virtuales le mandaba un mensaje preguntando si quería que le dijera de una forma de hacer trampa, en caso de que no contestara al mensaje, se le insistía con otro donde se le indicaba la forma de hacerlo.

En los resultados de la investigación se encontró que en los estudiantes universitarios la historia referencial es un factor que tiene efectos diferenciales sobre la conducta transgresora dado que la historia referencial a favor de la transgresión promueve en mayor medida dicha conducta.

Los resultados de la investigación fueron analizados en función de la historia de valoración del individuo contra la historia referencial entrenada, donde se encontró que la historia de valoración de los participantes correspondía con ir en contra de la trasgresión; sin embargo, cuando a los participantes se les entrenó para responder en conformidad con la historia referencial a favor de la transgresión, estos terminaron por ajustarse a ella, lo cual indica que hubo un cambio en el sistema de valoración.

De esta manera, los resultados de la investigación realizada por Carranza y Carpio (2019) permiten concluir que la historia valorativa de los individuos es un factor que interviene en el control del comportamiento social tanto para promover comportamientos deseables, como para promover comportamientos indeseables.

Los resultados de las investigaciones de corte experimental presentadas anteriormente sugieren lo siguiente:

1. Los modos estudiados hasta el momento de prescribir una norma moral, por si mismos son suficientes para establecer una regulación macrocontingencial; sin embargo, se han encontrado diferencias en la eficacia que tiene cada uno, lo cual hace necesario el estudio de los parámetros ubicados dentro de la situación donde se da la prescripción de una norma moral, tales como: el tiempo de entrenamiento, la intensidad de las consecuencias, las frases utilizadas para establecer la norma, etc.
2. La historia valorativa de los individuos resulta un factor que puede propiciar el ajuste o transgresión a una normativa moral.

En las investigaciones realizadas hasta el momento, desde la postura interconductual, se ha tratado de ubicar los factores que se ven involucrados en el establecimiento de la regulación moral del comportamiento; sin embargo, para hacerlo se han utilizado más de un modo a la vez de establecer una norma moral, lo cual, a pesar de que pueden aportar resultados importantes, amplía demasiado el panorama a explorar puesto que son muchos los factores que se pueden ver involucrados, por ello podría resultar pertinente acotar las futuras investigaciones al estudio exhaustivo de un solo modo de regulación. De esta manera, los factores que se pueden ver involucrados en el establecimiento de una regulación valorativa pueden ser reducidos y estudiarse con mayor precisión. Esto tomando en consideración que los diferentes modos de establecer una regulación moral pueden variar en cuanto a los parámetros que resultan necesarios para su establecimiento efectivo.

En este caso y siguiendo la misma línea, la investigación se limitó al estudio del modo de sanción por ser uno de los modos para establecer una regulación moral

con mayores diferencias en su efectividad. Hasta el momento no se han llevado a cabo variaciones paramétricas relacionadas a las consecuencias que permitan precisar si este modo en particular, dada su condición definitoria que es la administración de consecuencias concretas, requiera de ciertos parámetros para su implementación efectiva como modo de implementar una regulación moral. En ese sentido una investigación paramétrica además de ayudar a identificar las condiciones necesarias para su funcionamiento puede contribuir también a explicar las diferencias encontradas en los resultados de las investigaciones anteriores.

Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo se planteó como objetivo evaluar el efecto de la variación paramétrica de la intensidad de las consecuencias sobre el establecimiento de una regulación moral del comportamiento entrenada bajo contingencias de sanción en estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala cuyas edades estarán en un rango de entre 19 a 21 años.

CAPÍTULO 5. EFECTOS DE LA VARIACIÓN PARAMÉTRICA DE INTENSIDAD DE LAS CONSECUENCIAS EN LA REGULACIÓN MORAL DEL COMPORTAMIENTO

Método

Objetivo: Evaluar el efecto que tiene la variación de la intensidad de las consecuencias sobre el establecimiento de una regulación moral del comportamiento entrenada bajo contingencias de sanción en estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala cuyas edades estarán en un rango de entre 19 a 21 años.

Diseño: Se utilizará un diseño experimental de tipo pre test post test con fase de transferencia, el cual se muestra a continuación de manera gráfica en la tabla 1.

Tabla 1

Diseño experimental

Grupos	Condiciones				
Grupo con intensidad alta de las consecuencias (GIA).	Familiarización	Preprueba	Entrenamiento (Explicitación de norma moral)	Post prueba	Fase de transferencia
			<i>Consecuencias de intensidad alta.</i>		
Grupo con intensidad media de las consecuencias (GIM).			<i>Consecuencias de intensidad media.</i>		

Grupo con intensidad baja de las consecuencias (GIB).			<i>Consecuencias de intensidad baja.</i>		
Grupo Control			<i>Sin consecuencias en el entrenamiento.</i>		

Diseño experimental utilizado para el experimento.

Variable independiente: La intensidad de las consecuencias administradas en la fase de entrenamiento. A lo largo de la tarea los participantes podrán ir acumulando puntos por cumplir los criterios establecidos en el juego, por tanto, la manipulación de las consecuencias dentro de esta investigación será la resta de estos puntos. Las consecuencias se aplicarán por cada vez que los participantes realicen un movimiento prohibido dentro de la tarea y variarán de la siguiente manera:

- Consecuencias bajas: Se restarán cinco puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.
- Consecuencias medias: Se restarán diez puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.
- Consecuencias altas: Se restarán veinte puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.

Variable dependiente: Número de veces que el participante hace trampa durante la tarea. Por trampa se entenderá realizar cualquiera de los siguientes movimientos característicos del videojuego:

- Realizar súper tiros. Cada personaje del videojuego tiene un tiro particular que permite a los participantes anotar goles de manera más fácil.

- Utilizar habilidades especiales del equipo. Cada personaje del videojuego tiene una habilidad que le permite defenderse de los ataques del equipo contrario y también anotar goles de manera más sencilla.

Participantes: Participarán 12 estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala cuyas edades estarán en un rango de entre 19 a 21 años. Todos los participantes serán asignados de manera aleatoria a 4 grupos de 3 estudiantes cada uno. Cada grupo quedará definido por la intensidad en las consecuencias quedando de la siguiente manera:

- Grupo con intensidad alta de las consecuencias en el entrenamiento (GIA).
- Grupo con intensidad media de las consecuencias en el entrenamiento (GIM).
- Grupo con intensidad baja de las consecuencias en el entrenamiento (GIB).
- Grupo control o grupo sin consecuencias (GC).

Criterio de inclusión: Se invitará únicamente a estudiantes que cursen actualmente la carrera de psicología en la FES Iztacala, que tengan entre 19 y 21 años de edad, que nunca hayan tenido contacto con el videojuego utilizado en este experimento como tarea, que sepan contar y sumar, que no padezcan ninguna discapacidad sensorial o motriz, y que tampoco padezcan alguna enfermedad de tipo crónico degenerativa.

Criterio de exclusión: Se excluirá a todo participante que no cumpla con los criterios mencionados.

Captación de participantes: Para la captación de participantes se acudirá directamente a los salones donde toman clases los estudiantes y se les invitará a participar en el experimento. En caso de que estén interesados se concretará una cita indicando el día, la hora y el sitio al que deberán acudir para participar. Una vez que se presenten los participantes en el lugar y horario indicado se les entregará un consentimiento informado donde autoricen su participación por escrito.

Situación experimental: Las sesiones se llevarán a cabo dentro de uno de los cubículos de la clínica universitaria de salud integral (CUSI) ese se encontrará libre de distractores, contará con buena iluminación, buena ventilación, una cámara oculta ubicada estratégicamente en la parte trasera de la habitación, una mesa sobre la que se encontrará una televisión y la consola de videojuegos y dos sillas.

Materiales: Una cámara de video, una computadora laptop Acer, una pantalla de 50 pulgadas marca Samsung, una consola de Wii con dos controles y el videojuego para la consola Wii llamado Mario Striker.

Instrumentos: Hojas de registro (Anexo 1).

Tarea: Para este estudio, los participantes tendrán que jugar un videojuego llamado Súper Mario Strikers, el cual consiste básicamente en un juego de fútbol soccer donde los jugadores pueden controlar a un equipo conformado por un capitán, un portero, y 3 personajes secundarios. El juego consiste en anotar la mayor cantidad de goles posibles en un partido de cinco minutos y al final quien anote más goles será el ganador. Este videojuego tiene ciertas particularidades que lo distinguen de otros videojuegos de fútbol convencionales, las cuales se describen a continuación:

1. *Taclear al equipo contrario.* Durante el partido es posible taclear a un personaje del equipo contrario con el fin de aturdirlo ya sea para quitarle el balón o para evitar que llegue a él antes que tú.
2. *Objetos especiales.* Existen varios objetos especiales que aparecen durante el partido, dichos objetos pueden utilizarse para aturdir a los personajes del equipo contrario y robarles el balón o evitar que te lo quiten.
3. *Súper tiros.* Cada personaje del juego puede realizar un tiro especial que permite anotar goles con mucha mayor facilidad. En el caso particular de los personajes que fungen como capitanes, los tiros especiales que pueden realizar permiten la posibilidad de anotar más de un solo gol ya que al realizarse este tiro se lanza más de un balón. Cuando esto sucede el jugador del equipo contrario puede manipular a su portero para intentar parar los balones que han sido lanzados por el súper tiro del capitán.

4. *Habilidades especiales.* Cada personaje del videojuego puede realizar una habilidad especial que le permite defenderse de las tacleadas del otro equipo o anotar goles de manera más sencilla.

Procedimiento: Para la realización del estudio se citará de manera individual a cada uno de los participantes en días y horarios diferentes de forma que no existan interacciones de ningún tipo entre ellos.

El estudio se dividirá en cinco fases: a) fase de familiarización, b) fase de preprueba, c) fase de entrenamiento (explicitación de norma), d) fase de post prueba y e) fase de transferencia. Cada fase se dividirá en sesiones de 40 minutos cada una. El número de sesiones de en cada fase dependerá del tiempo que los participantes tarden en alcanzar el criterio establecido en cada una.

Fase 1 Familiarización

Esta fase tiene la finalidad de enseñar a los participantes a jugar el videojuego de manera adecuada. Para ello, se conducirá a cada participante de manera individual a un cuarto libre de distractores en donde se le pedirá que se siente en una de las dos sillas ubicadas frente a la pantalla donde se reproduce un video juego. Hecho esto se le explicará lo siguiente:

“Bien lo que necesito que hagas es jugar un videojuego, para lo cual primero debes aprender a jugarlo. Aquí en la pantalla aparecen diferentes opciones, para seleccionar una de ellas lo que debes hacer es apuntar con el control Wii a la pantalla para que aparezca una mano que tendrás que ubicar en la opción que desees, para seleccionarla debes apretar el botón A y al hacerlo aparecerán unas instrucciones que indican los botones que debes oprimir para realizar un movimiento en particular, una vez que hayas leído las instrucciones tendrás que apretar A nuevamente, para que el juego te ponga en una situación donde podrás practicar el movimiento que te indicó por un minuto. En cada situación tendrás que cumplir con una meta impuesta por el juego para poder pasar a la siguiente lección. Si logras cumplir la meta podrás regresar al menú de opciones y escoger otra opción donde puedas aprender

otro movimiento, en cambio si no logras cumplirla tendrás que volver a intentarlo”

Los comandos utilizados para realizar los movimientos dentro del videojuego se representan en la siguiente imagen:



Dadas las instrucciones, se resolverán las dudas que los participantes puedan presentar y después se procederá a iniciar con la tarea. Al completar los participantes con éxito cada una de las situaciones que se les presentan en el juego, se pasará a realizar un partido contra la computadora del videojuego en el nivel uno de dificultad diciendo a los participantes lo siguiente:

“Ya sabes cómo se juega, ahora vamos a ver qué tan bien aprendiste, vamos a hacer un partido contra la computadora a ver quién gana, te enseño cómo hacerlo, lo que tienes que hacer es ir al menú principal del juego y después seleccionar la opción que dice modo dominación. Ahí aparece la opción para que escojas a tu capitán, cuando lo selecciones te aparecerá la opción de elegir a tu equipo y luego el campo de futbol. Cuando hayas hecho todo esto comenzará el partido”

Dicho esto, se le permitirá al participante llevar a cabo lo indicado y comenzar con el juego. Se dejará a los participantes jugar durante todo el tiempo restante de la sesión.

Posteriormente en la sesión 2, se le pedirá al participante que juegue nuevamente contra la computadora en el nivel de dificultad uno. En esta sesión se

llevarán a cabo 8 partidos de cinco minutos. El criterio para pasar a la siguiente fase será que los participantes logren ganar, al menos, siete de los ocho partidos que tendrán lugar en la sesión. Si el criterio se logra se procederá con la siguiente fase, de lo contrario se dedicarán las sesiones que sean necesarias hasta que el participante alcance el criterio.

Los datos que se registrarán en esta fase serán únicamente el número de goles que el participante anota en cada partido, cuántos partidos gana, cuántos goles le anotan y cuántas sesiones tardan en alcanzar el criterio.

Fase 2 Preprueba

Esta fase se llevará a cabo nuevamente de manera individual y se llevará a cabo en una sesión de 40 minutos de duración donde el participante tendrá que jugar ocho partidos. En esta ocasión se les mencionará a los participantes que nuevamente jugarán contra la computadora solo que en esta ocasión por cada vez que anoten un gol acumularán 10 puntos; sin embargo, para hacer válidos los goles que anoten y acumular puntos tendrán que ganar el partido contra la computadora, de lo contrario los goles que hayan anotado no valdrán, cabe mencionar que el nivel de dificultad en esta fase pasará al nivel cinco que es el más alto del videojuego, todo esto con la finalidad de crear una situación en la que los participantes estén más presionados a utilizar las habilidades especiales de los personajes y los súper tiros.

Se les mencionará a los participantes que todos los puntos que junten se irán acumulando en un banco de puntos y al final del experimento esos puntos podrán cambiarlos por dinero, de tal forma que, mientras más puntos acumulen más dinero pueden obtener.

Durante esta fase el investigador saldrá del cuarto experimental de modo que el participante quede totalmente solo realizando la tarea. Los datos registrados en esta ocasión serán: el número de veces que los participantes utilizan las habilidades especiales, el número de veces que utilizan súper tiros, el número de goles anotados, el número de partidos ganados, el número de partidos perdidos y el número de goles que les anota el equipo contrario. Para el registro de los datos de interés, el juego registra por sí mismo, en una base de datos, cuántos goles anotó

el participante, cuántos goles le anotaron y cuántos súper tiros realizó. Para poder registrar el número de veces que el participante usó las habilidades especiales de los personajes, se utilizará una cámara de video que permita transmitir en tiempo real el juego y así utilizar un formato de registro para recabar la información.

Fase 3 Entrenamiento (explicitación de norma moral)

Esta fase consistirá en llevar a cabo la explicitación de una norma moral a través de contingencias de sanción, es decir, a través de la administración de consecuencias concretas a conductas no deseadas. Para ello el investigador jugará con los participantes de manera individual y les explicará que no está permitido usar los súper tiros ni las habilidades especiales de los personajes. El investigador administrará consecuencias por cada vez que los participantes usen alguno de los movimientos no permitidos. Al inicio de la primera sesión se les dará a los participantes 200 puntos con el fin de que a partir de ahí se puedan administrar consecuencias en caso de realizar un movimiento prohibido. Las consecuencias administradas consistirán en restar puntos del banco de puntos del participante. La implementación de las consecuencias se llevará a cabo por medio del investigador quien por cada vez que los participantes realicen un movimiento indebido les anunciará inmediatamente la cantidad de puntos que pierden por hacerlo. La cantidad de puntos que se le reste a cada participante dependerá del grupo en el que se encuentren, por lo que las consecuencias se aplicarán de la siguiente manera:

- Grupo con intensidad alta de las consecuencias en el entrenamiento (GIA). Se restarán veinte puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.
- Grupo con intensidad media de las consecuencias en el entrenamiento (GIM). Se restarán diez puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.
- Grupo con intensidad baja de las consecuencias en el entrenamiento (GIB). Se restarán cinco puntos por cada vez que el participante realice un movimiento prohibido.

- Grupo Control. A este grupo no se le administrará ningún tipo de consecuencias.

Las instrucciones para esta fase serán las mismas para todos los grupos y se darán de la siguiente manera:

“Ya sabes jugar veamos ahora que tan bueno te has vuelto. Ahora vas a jugar contra mí. De la misma manera que la vez anterior, por cada gol que anotes podrás acumular 10 puntos; sin embargo, para poder hacerlo válido tienes que ganar el partido, de lo contrario los goles que anotaste durante este se perderán. La buena noticia es que de inicio te daré 200 puntos y a partir de ahí podrás ir sumando más. La mala noticia es que en esta ocasión no podrás hacer uso de los súper tiros ni de las habilidades especiales de los personajes por lo que tendrás que recurrir a otros medios para ganar. Recuerda que mientras más puntos acumules, mejor será el premio que te toque al final de la sesión”

Dadas las instrucciones se resolverán dudas y posteriormente se procederá a realizar la tarea. Cabe mencionar que, a pesar de que la indicación consiste en no usar las habilidades especiales ni los súper tiros, el investigador sí podrá hacer uso de estos sin recibir sanción.

Los datos registrados en esta fase serán los mismos de la anterior: el número de veces que los participantes utilizan las habilidades especiales, el número de veces que utilizan súper tiros, el número de goles anotados, el número de partidos ganados, el número de partidos perdidos y el número de goles que les anota el equipo contrario. El registro se llevará a cabo por medio del sistema del juego y videograbaciones de los partidos las cuales serán utilizadas posteriormente para recolectar los datos mediante formatos de registro.

El criterio para pasar a la siguiente fase será que los participantes no utilicen ninguno de los movimientos prohibidos durante toda una sesión. Por ello para esta fase se utilizarán las sesiones que sean necesarias hasta que alcancen el criterio establecido.

Fase 4 Posprueba

Esta fase se llevará a cabo de la misma manera que la fase de preprueba, por lo que durará dos sesiones de 40 minutos, el investigador no estará presente y el participante tendrá que jugar nuevamente contra la computadora en el nivel de dificultad cinco. No habrá consecuencias por realizar los movimientos prohibidos en la fase anterior y se registrarán los mismos datos que la fase de preprueba: el número de veces que los participantes utilizan las habilidades especiales, el número de veces que utilizan súper tiros, el número de goles anotados, el número de partidos ganados, el número de partidos perdidos y el número de goles que les anota el equipo contrario.

Fase 5 Prueba de transferencia

Esta fase se llevará a cabo en una sesión de 40 minutos, en ella se le presentará al participante otro jugador, el cual será un actor de su misma edad que fingirá no saber nada sobre el experimento ni sobre la tarea utilizada. Al participante se le darán las siguientes instrucciones:

“Ahora tendrás que jugar contra él bajo las mismas reglas que ya conoces, él sabe cómo jugar, pero no conoce las reglas, así que tendrás que enseñárselas jugando algunos partidos ¿de acuerdo? Bien entonces los dejo solos porque tengo algunas otras cosas que hacer, diviértanse”.

Dicho esto, el investigador se retirará y dejará al participante únicamente con el jugador actor. En esta fase se observará a los participantes por medio de la cámara de video oculta, prestando atención a la forma en que le explica las normas del juego, también se prestará atención a si el participante sanciona o no al jugador actor por usar los movimientos prohibidos, cuántas veces lo hace, el número de veces que los dos jugadores utilizan las habilidades especiales, el número de veces que utilizan súper tiros, el número de goles anotados, el número de partidos ganados, el número de partidos perdidos y el número de goles que les anota el equipo contrario.

Resultados

Los resultados de la fase de familiarización se presentan en la figura 1 donde se muestra el promedio obtenido por grupo del número de sesiones que les llevó a los participantes cumplir con el criterio de logro, el número de victorias que obtuvieron por sesión, el número de goles anotados por los participantes y el número de goles anotados por la computadora.

De manera general durante la fase de familiarización se encontró que el 75% de los participantes alcanzaron el criterio de logro en solo 2 sesiones y solo el 25% tardó 3 sesiones en cumplirlo. El 75% de la población alcanzó el criterio obteniendo 8 victorias en una misma sesión mientras que el 25% restante lo alcanzó con 7 victorias.

De acuerdo con los datos de la fase de familiarización se puede ver que no existía mucha diferencia entre grupos respecto a los indicadores de desempeño por lo que puede decirse que cada grupo se encontraba nivelado en cuanto a habilidades cuando pasaron a las fases siguientes.

En cuanto a la fase de preevaluación todos los participantes sin excepción utilizaron movimientos prohibidos en cada uno de los partidos. En la figura 2 se muestra el promedio por grupo de movimientos prohibidos que se presentaron en las fases de preevaluación, entrenamiento, post evaluación y de transferencia. Así, en el caso del grupo con intensidad baja de las consecuencias (GIB) se obtuvo un promedio de 60.66 movimientos prohibidos en la fase de preevaluación, 13.6 en la de entrenamiento, 9.66 en la fase de post evaluación y 38.33 en la fase de transferencia lo que indica un decremento notable del uso de movimientos prohibidos en las fases posteriores al entrenamiento. A pesar de que en la fase de post evaluación se obtuvo un número reducido de movimientos prohibidos, en las condiciones de la fase de transferencia hay un incremento nuevamente en los movimientos prohibidos utilizados por los participantes.

En el caso del grupo con intensidad media de las consecuencias (GIM) se obtuvo un promedio de 68.66 movimientos prohibidos en la fase de preevaluación, 7 en la de entrenamiento, 3.33 en la fase de post evaluación y 44 en la fase de transferencia. De esta manera al igual que en el grupo anterior, aunque en mayor

medida, el grupo GIB decrementó el uso de movimientos prohibidos en las fases posteriores al entrenamiento y al igual que en el grupo GIB se presentó un incremento en los movimientos prohibidos de la fase de post evaluación a la fase de transferencia.

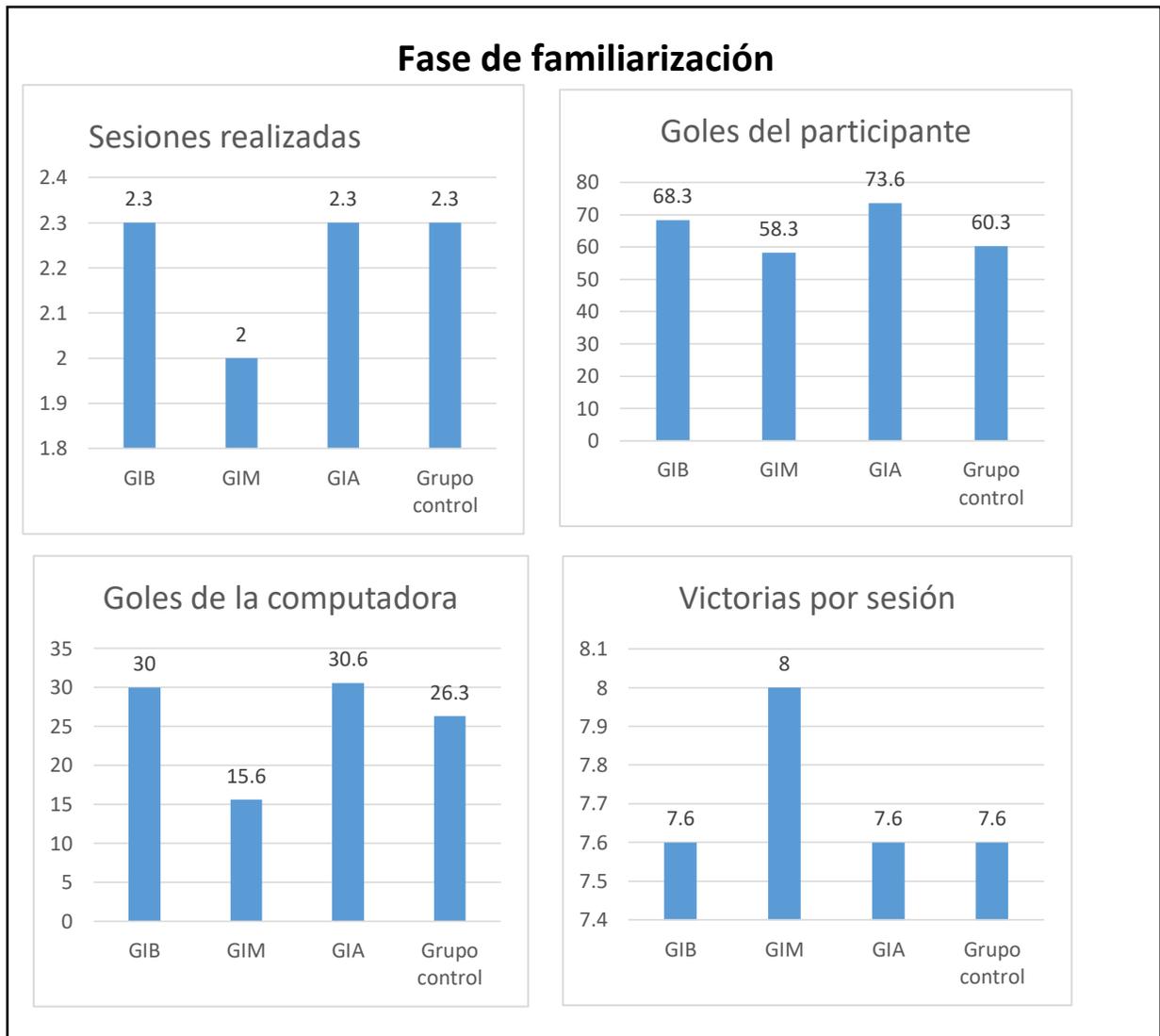


Figura 1. Promedio del número de sesiones realizadas, victorias obtenidas, goles de los participantes y goles de la computadora que obtuvieron cada uno de los grupos durante la fase de familiarización.

En el grupo con intensidad alta de las consecuencias (GIA) el promedio obtenido en la fase de preevaluación fue de 53.33, 4 en la de entrenamiento, .066 en la de post evaluación y 3 en la de transferencia. Los resultados en este grupo

difieren de los grupos GIB y GIM de forma interesante ya que a pesar de que al igual que en los grupos anteriores hay un incremento en los movimientos prohibidos utilizados de la fase de post evaluación a la fase de transferencia, el incremento es mucho menor, además el decremento obtenido en las sesiones posteriores al entrenamiento es mayor al obtenido en los grupos GIB y GIM.

En cuanto al grupo control se encontró que en promedio los participantes de este grupo presentaron 54 movimientos prohibidos en la fase de preevaluación, 56 en el entrenamiento, 51 en la fase de post evaluación y 57 en la fase de transferencia. De esta manera no se encuentran grandes diferencias en el número de movimientos prohibidos que presentaron estos participantes a lo largo de las 3 fases.

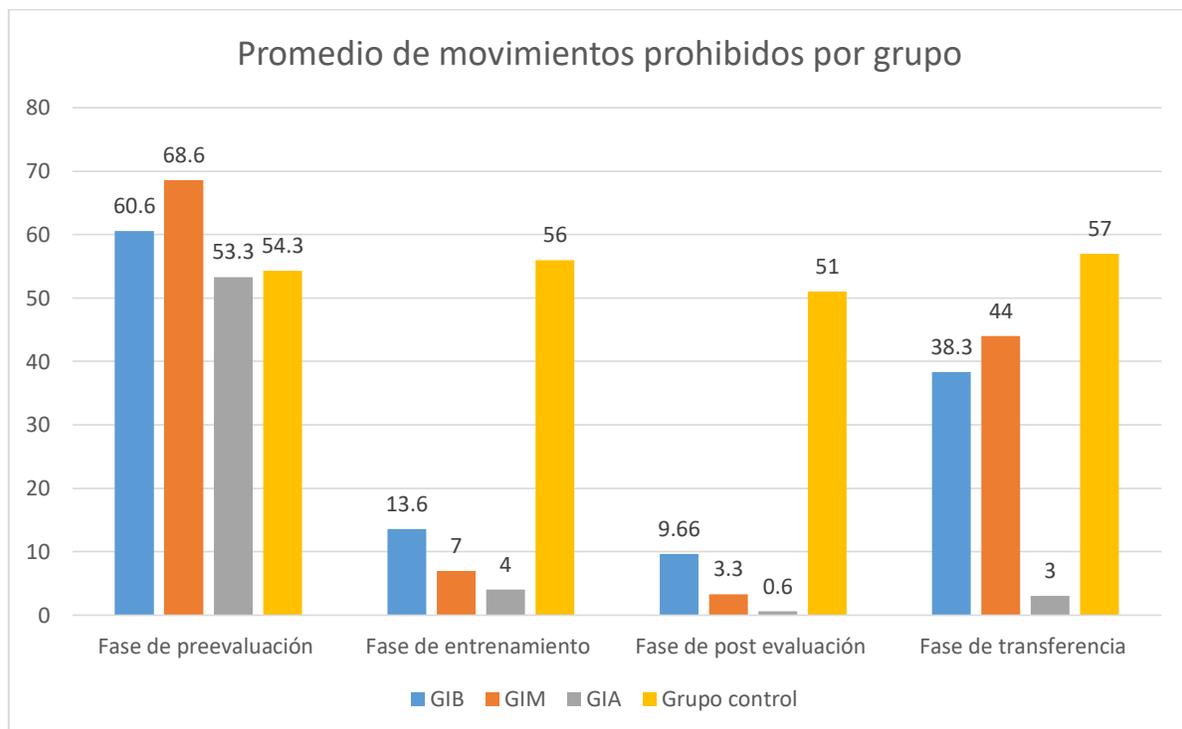


Figura 2. Promedio de movimientos prohibidos utilizados por los participantes de cada grupo a lo largo de las fases de preevaluación, entrenamiento, post evaluación y transferencia.

En la figura 3 se muestra el porcentaje de ajuste macrocontingencial que presentan los grupos en las fases de post evaluación y en la fase de transferencia. El porcentaje de ajuste macrocontingencial se refiere al porcentaje de partidos por

sesión en que cada grupo se ajustó a la regla moral establecida durante la fase de entrenamiento, este porcentaje se obtuvo tomando en cuenta el número total de partidos que se tenían por sesión (8) como el 100%, de ahí se promedió el número de partidos en los que se utilizaban movimientos prohibidos por cada grupo, y se le restaba al número total de partidos por sesión, el resultado se convertía a porcentaje de manera que a mayor porcentaje obtenido por grupo mayor sería el ajuste macrocontingencial que presentaran los grupos. Para el grupo GIB se obtuvo un 54.2% en la fase de post evaluación y un 16.7% en la fase de transferencia. En el grupo GIM el porcentaje de ajuste macrocontingencial fue de 75% en la fase de post evaluación y 41.7% en la fase de transferencia. En el grupo GIA se obtuvo 95.8% en la post evaluación y 66.7% en la fase de transferencia. Dentro del grupo control se encontró que tanto en la fase de transferencia como en la de post evaluación hubo un 0% de ajuste macrocontingencial.

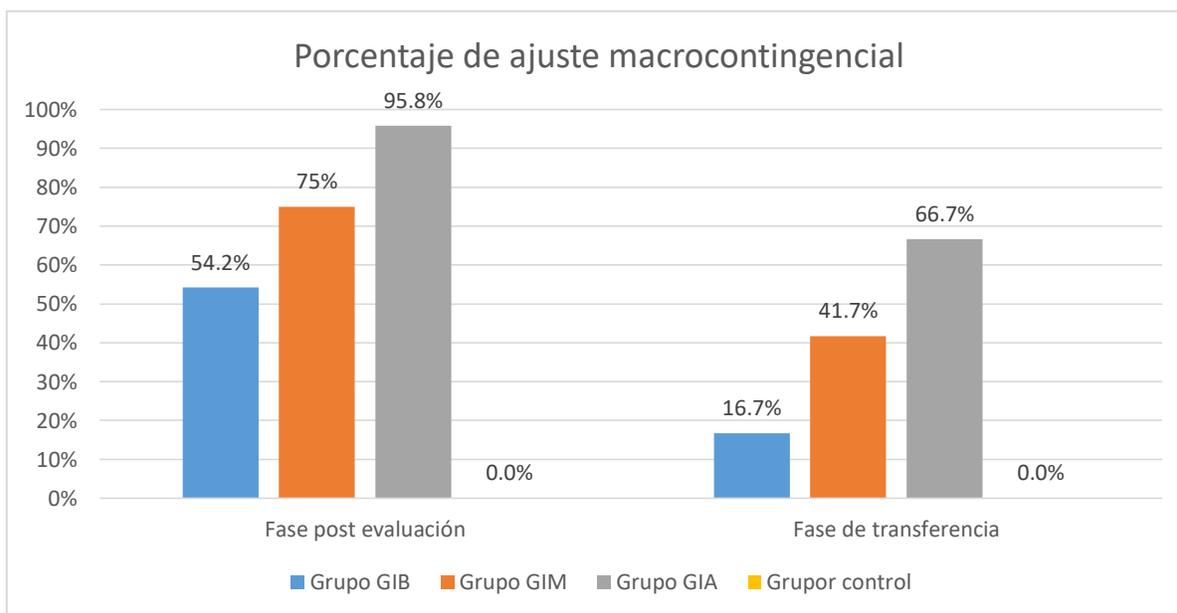


Figura 3. Porcentaje de ajuste macrocontingencial que tuvieron cada uno de los grupos en la fase de post evaluación y de transferencia.

En cuanto al promedio que cada grupo obtuvo en sancionar al jugador actor durante la fase de transferencia se obtuvo que el grupo GIB sancionó en promedio 8.6 veces, el grupo GIM sancionó en promedio 11.6, el grupo GIA 8.6 y el grupo control 0 veces.

Discusión

Partiendo de los resultados anteriores y tomando en cuenta que el objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de la variación de la intensidad de las consecuencias sobre el establecimiento de una regulación moral del comportamiento entrenada bajo contingencias de sanción, se encuentran varios puntos importantes. En primer lugar, los resultados indican que hubo una disminución considerable en el promedio de movimientos prohibidos en cada uno de los grupos experimentales a partir de la fase de entrenamiento, demostrando un grado de ajuste macrocontingencial que aumentaba conforme al grado de intensidad de las consecuencias. Por el contrario, en el grupo control el promedio de movimientos prohibidos se mantuvo constante y por lo tanto el porcentaje de ajuste macrocontingencial, tanto en la fase de post evaluación como en la de transferencia, se mantuvo en cero. Estos datos corresponden con las investigaciones realizadas por Che (2017) y Rodríguez (1992) donde se reporta la efectividad de las contingencias de sanción para establecer una regulación moral del comportamiento; sin embargo, al contrastar los resultados de la fase de post evaluación y la de transferencia se puede ver un incremento en el promedio de movimientos prohibidos y por tanto un decremento en el porcentaje de ajuste macrocontingencial, esto principalmente en los grupos con intensidad baja (GIB) y media (GIM). Tanto en el grupo GIB como en el grupo GIM el porcentaje de ajuste macrocontingencial se mostró por debajo del 50% durante la última fase, en cambio en el grupo con intensidad alta (GIA) el porcentaje de ajuste macrocontingencial se mantuvo siempre por arriba del 50%.

Debido a los datos obtenidos puede llegar a cuestionarse la efectividad del entrenamiento para establecer una regulación macrocontingencial en el caso de los grupos GIB y GIM, ya que conforme avanzaban las sesiones donde no se aplicaban consecuencias por realizar movimientos prohibidos, los participantes iban dejando de lado la norma establecida durante el entrenamiento. Estos resultados pueden estar relacionados con el arreglo de las condiciones empleado durante el experimento, ya que la fase de post evaluación se realizaba inmediatamente después de haber alcanzado el criterio de la fase de entrenamiento sin dar ninguna

clase de aviso a los participantes del cambio de condiciones y manteniendo una duración de una sola sesión, lo que pudo causar que en esta fase los participantes no se dieran cuenta de que las contingencias cambiaron, pero conforme avanzaron las sesiones y se daban cuenta de que usar movimientos prohibidos no causaba ningún tipo de consecuencia, comenzaron a dejar de lado la regla establecida durante la fase de entrenamiento. De esta manera parece ser que en el caso de los grupos GIB y GIM los participantes respondían de manera situacional, limitando su comportamiento a las circunstancias en las que se encontraban presentes, por lo que no podríamos hablar de una regulación macrocontingencial ya que esta conlleva forzosamente un desligamiento funcional, donde se responde a situaciones que no se encuentran en el aquí y el ahora.

Por otro lado, en el caso particular del grupo GIA los resultados indican que a pesar de que, al igual que en los otros grupos, hubo un decremento en el porcentaje de ajuste macrocontingencial al pasar de la fase de post evaluación a la de transferencia, la disminución fue menor, lo cual señala que en este grupo el entrenamiento fue efectivo y se mantuvo un ajuste macrocontingencial. Estos resultados se han encontrado en otras investigaciones encaminadas a explorar el efecto de los estímulos aversivos (Azrin, 1959; Brethower y Reynolds, 1962; Azrin, Holz y Hake, 1963). En dichas investigaciones se demostró que una variable importante ha sido la manera en que se introduce por primera vez un estímulo aversivo, tal como menciona Rodríguez (1978) cuando un estímulo aversivo de intensidad considerable se introduce repentinamente produce una supresión total de la respuesta, como en el caso del grupo GIA, mientras que si el castigo se introduce inicialmente a una intensidad baja, aunque esta se incremente gradualmente, la supresión de la respuesta puede no existir o ser únicamente parcial y temporal, tal como ocurrió con los grupos GIB y GIM.

Un punto importante a destacar de esta investigación es que los efectos encontrados en las fases de post evaluación y de transferencia no se limitan únicamente a la supresión de respuestas que en este caso caracterizó la norma establecida durante el entrenamiento, sino que además de ello, durante la fase de transferencia existió una correspondencia entre el modo en que se entrenó a los

participantes y el modo en que los participantes entrenaban a otro jugador, ya que en la fase de transferencia todos los grupos experimentales aplicaron consecuencias al jugador actor de la misma manera en que se aplicaban consecuencias durante el entrenamiento. Estos resultados son interesantes por las siguientes razones:

- 1) El comportamiento se presenta en circunstancias diferentes donde las condiciones de juego cambian y se eliminan las consecuencias por no seguir la normativa, lo que indica que los participantes no eran regulados por las circunstancias situacionales sino por la microcontingencia del entrenamiento y por tanto se puede pensar que son muestra de regulación macrocontingencial.
- 2) El castigo al jugador actor no es una respuesta que se entrenó de manera explícita; sin embargo, se presenta en correspondencia con las prácticas regulatorias utilizadas durante la fase de entrenamiento, lo que parece indicar que el entrenamiento por sanción puede establecer no solo un apego a la norma, sino que también propicia la réplica de las prácticas regulatorias.

Tomando en cuenta lo anterior y de manera general podemos decir que la intensidad de las consecuencias resulta un parámetro importante a considerar para el establecimiento de una regulación macrocontingencial; sin embargo, es importante mencionar que en este estudio solo se evaluó lo que los sujetos hacían y no lo que creían respecto a su actuar, por eso es necesario esclarecer que los resultados obtenidos solo hacen referencia a una de las dimensiones que componen el comportamiento desde una perspectiva macrocontingencial por lo que no se abarca en su totalidad.

A pesar de los resultados es difícil llegar a conclusiones contundentes debido al diseño experimental que limita las posibles explicaciones a los fenómenos encontrados. Tal como se señaló en los párrafos anteriores, la duración de las fases resultó relativamente corta, lo cual impide ver si realmente los participantes respondieron de manera sustitutiva o si se ajustaban únicamente a las condiciones

presentes. Por otro lado, Rodríguez (1978) señala, a partir de una recopilación de investigaciones con estímulos aversivos, que la efectividad en el uso de estímulos aversivos recae en una serie de parámetros como la modalidad de la presentación, la frecuencia y el momento de presentación, poniendo así en duda que el criterio de efectividad solo recae en la intensidad de las consecuencias administradas. Es por ello por lo que se sugiere la realización de más investigaciones que ayuden a concluir de manera contundente, no solo el papel que tiene la intensidad en las consecuencias al establecer una regulación macrocontingencial, sino que también ayude a determinar cuáles son los parámetros necesarios para el establecimiento de una regulación moral por medio de contingencias de sanción. Algunas propuestas de investigación son las siguientes:

- Estudiar la intensidad de las consecuencias alargando las fases de evaluación posteriores al entrenamiento con el fin de determinar si los efectos realmente persisten o desaparecen con el transcurso del tiempo.
- Estudiar los efectos de la intensidad de las consecuencias utilizando un diseño N=1 que permita apreciar las diferencias individuales propiciadas por el entrenamiento.
- Investigar el papel de la intensidad en las consecuencias utilizando métodos que permitan la evaluación de lo que los participantes hacen en conjunto con lo creen respecto a lo que hacen.
- Estudiar por separado el efecto de otros parámetros involucrados en la aplicación de consecuencias tales como la frecuencia, duración, momento de presentación, etc.

Por último, se resaltan las ventajas de estudiar la moral desde una perspectiva interconductual destacando la posibilidad de mantener una postura científica que permita superar los errores categoriales en los que se ha visto envuelta la psicología desde hace más de un siglo y que conllevan una serie de errores teóricos y metodológicos que impiden el avance y concreción de una disciplina científica. Resulta necesario realizar investigaciones que partan de un cuerpo teórico coherente que no recurra a entes metafísicos para dar cuenta de

aquello que escapa a su comprensión, un cuerpo teórico cuyo objeto de estudio se encuentre delimitado de tal forma que no caiga en reduccionismos al rebasar las fronteras con otras disciplinas científicas. Tal tipo de investigaciones puede apoyar el desarrollo de la disciplina tanto a nivel básico como aplicado, en el caso de la moral, como menciona Rodríguez (1992) llegar a su comprensión permitiría la creación de nuevas tecnologías para incidir en la prevención, diagnóstico, planeación y tratamiento de diferentes problemas con gran importancia psicológica y social en distintos escenarios aplicados.

Bibliografía

- Aristóteles (2000). *Ética nicomáquea*. Barcelona: Gredos.
- Azrin, N.H. (1959). Effects of two intermittent schedules of immediate and non-immediate punishment. *Journal of psychology*; 42, 3-21.
- Azrin, N. H., Holz, W.C. y Hake, D. F. (1963). Fixed-ratio punishment. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 6, 141-148.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista latinoamericana de psicología*; 19(1) 7-18.
- Bijou, S.W. (1986). *Psicología del desarrollo: la etapa básica de la niñez temprana (Vol. 3)*. México: Trillas.
- Bijou, S.W. y Baer, D.M. (1965). *Child development: a systematic and empirical theory. Vol. 1*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brethower, D.M. y Reynolds, G.S. (1962). A facilitative effect of punishment on unpunishment behavior. *Journal of the experimental analysis of behavior*; 5, 191-199.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (2000). Calidad de vida: un análisis de su dimensión psicológica. *Revista sonorensis de psicología*; 14(1) 3-15.
- Carranza, J. J. y Carpio C. A. (2019). Transgresión de normas sociales: efectos de la historia de valoración. *Revista electrónica de psicología Iztacala*; 22(1) 366-368.
- Che, J.L. (2017). *Efectos de la regulación moral en el comportamiento altruista en una tarea de igualación de la muestra en estudiantes de psicología de la UNFV*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal: Lima.

- Díaz-González, E., Sánchez, G. y Vega, Z. (2009). Identificación de correspondencias entre modos de regulación moral y algunas variables demográficas desde la perspectiva del análisis contingencial. *Revista electrónica de psicología Iztacala*; 12(3) 70-91.
- Díaz-González, E., Vega, C.Z. y Cantorán, E. (2008). Identificación de los modos de regulación moral en padres desde una perspectiva interconductual. *Enseñanza e investigación en psicología*; 13(1) 63-76.
- Díaz-González, E., Rodríguez, M.L., Martínez, L. y Nava, C. (2004). Análisis funcional de la conducta moral desde una perspectiva interconductual. *Revista electrónica de psicología Iztacala*; 7(4) 129-155.
- Freud, S. (1913). *Tótem y tabú y otras obras. Vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S (1986). *Las nuevas conferencias sobre el psicoanálisis Vol. XXII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921/2011). *Psicología de las masas y análisis del yo*. México: Alianza Editorial.
- Freud, S. (1914/2012). *Introducción al narcisismo*. México: Alianza Editorial.
- Freud, S. (2016). *El yo y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, K.Y. (2004). *Efectos del tipo de entrenamiento en la regulación del comportamiento moral. (Tesis de Licenciatura)*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.
- Hernández, S.A. (2017). La corrupción y los grupos de poder en México. *Revista internacional transparencia e integridad*; 4, 1-17.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Instituto nacional de estadística y geografía (a2017). Encuesta nacional sobre discriminación 2017. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/default.html>

Instituto nacional de estadística y geografía (b2017). ENCUESTA NACIONAL DE VICTIMIZACIÓN Y PERCEPCIÓN SOBRE SEGURIDAD PÚBLICA 2018. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2018/>

Kantor, J.R. (1926). *Principles of Psychology*. Chicago: Principia Press.

Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral psychology*. Chicago: Principia Press.

Kantor, J.R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.

Kohlberg, L. (1969). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.

Malishev, M. y Manola, S. (2010). La moral griega y su repercusión en la ética de Kant. *La Colmena*; 65(66) 5-15.

MacIntyre, A. (1966). *Historia de la ética*. México: Ediciones Paidós.

Ospina, D.F. (2011). La moral cristiana como seguimiento de Jesús. *Reflexiones teológicas*; 7(1) 95-122.

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. México: SEIX BARRAL, S.A.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Phares, E. y Trull, T. (1999). Antecedentes históricos: cronología y análisis. En psicología clínica. *Conceptos, métodos y práctica*. México: Manual Moderno.

Reynolds, G. (1977). *Compendio de condicionamiento operante*. México: Ciencia de la conducta.

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

- Ribes, E. (1991). Pseudotechnical Language and conceptual confusion in psychology: the cases of learning and memory. *The Psychological Record*; 41, 361-369.
- Ribes, E. (1992). Factores macro y micro-sociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista mexicana de análisis de la conducta*; 18 39-55.
- Ribes, E. (1994). Skinner lo que hizo lo que no hizo y lo que nos corresponde hacer. En Ribes, E. (Coord) *Skinner in memoriam*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista mexicana de psicología*; 27(1) 55-64.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la conducta*. México: Manual Moderno.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. L. y Landa, D. (1986). El Análisis Contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*; 8, 27-52.
- Rodríguez, C. (1978). Control aversivo definido temporalmente. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.
- Rodríguez, M. L. (1992). La regulación microcontingencial por prácticas macrocontingenciales. (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.
- Rodríguez M. L. (1995). La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta comportamentalia*; 3(1) 55-69.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Análisis contingencial*. México: UNAM FES IZTACALA.

- Rubio, C. J. (1982). La psicología moral de Piaget a Kohlberg. En Camps, V (Coord). *Historia de la ética*. Madrid: Crítica
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes and Noble.
- Sánchez, A. (1981). *Ética*. España: Grijalbo.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1981). *Reflexiones sobre Conductismo y sociedad*. México: Trillas.
- Tomasini, A. (1988). *El Pensamiento del ultimo Wittgenstein*. México: Trillas.
- Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science: An introduction*. Londres: Hutchinson.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. England: Basil y Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology. (vols. 1 y 2)*. Chicago: University of Chicago Press.

