

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS AMBIENTALES**

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN COMPORTAMIENTO



UN ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA OBEDIENCIA EN NIÑOS

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO
OPCION ANALISIS DE LA CONDUCTA**

PRESENTA:

NORA EDITH RANGEL BERNAL

DIRECTOR:

DR. EMILIO RIBES IÑESTA

COMITÉ:

DR. HECTOR MARTINEZ SANCHEZ

DR. CARLOS APARICIO NARANJO

DR. JULIO AGUSTIN VARELA BARRAZA

DR. JOSE BURGOS TRIANO

GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO

JUNIO DEL 2003

RECONOCIMIENTO:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para la realización de mis estudios de maestría de Septiembre- 2000 a Agosto- 2002.

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 3 |
| Planteamiento del problema y estrategia de investigación..... | 4 |
| Primera parte: OBEDIENCIA, PODER Y AUTORIDAD. | |
| La obediencia como un fenómeno de influencia social..... | 6 |
| Algunos procedimientos utilizados en el estudio de la obediencia..... | 9 |
| El poder y la autoridad como determinantes y reguladores de la obediencia..... | 18 |
| Los mandos en Skinner..... | 19 |
| Análisis skinneriano sobre autoridad..... | 21 |
| Crítica a la perspectiva skinneriana..... | 23 |
| Tiempo-fuera y costo de respuesta como procedimientos efectivos para establecer poder y autoridad..... | 25 |
| Tipos de poder..... | 27 |
| Críticas a la clasificación de los tipos de poder..... | 30 |
| Propuesta alternativa para analizar el poder y la obediencia: las dimensiones funcionales de la conducta social..... | 32 |
| Segunda parte: PROBLEMA EXPERIMENTAL. | |
| Planteamiento de la pregunta experimental..... | 39 |
| Experimento 1..... | 40 |
| Método..... | 40 |
| Sujetos..... | 40 |
| Aparatos..... | 40 |

| | |
|----------------------------------|----|
| Situación experimental..... | 40 |
| Definiciones..... | 42 |
| Diseño..... | 43 |
| Procedimiento..... | 44 |
| Resultados..... | 49 |
| Discusión del Experimento 1..... | 56 |
| Experimento 2..... | 58 |
| Método..... | 58 |
| Sujetos..... | 58 |
| Aparatos..... | 58 |
| Situación experimental..... | 59 |
| Diseño..... | 59 |
| Procedimiento..... | 59 |
| Resultados..... | 63 |
| Discusión del Experimento 2..... | 71 |
| Discusión general..... | 72 |
| Referencias..... | 78 |
| Anexos..... | 82 |

Handwritten marks or scribbles on the right margin.

Resumen

En esta tesis se analiza el efecto de la autoridad y la penalización de respuestas en la conducta de obedecer. Para ello, se realizaron dos estudios con niños de quinto y sexto grado de primaria, que respondieron a una tarea de resolución de rompecabezas presentada en una computadora. Esta tarea permitió establecer dos tipos de respuesta: una permitida y otra prohibida. Después de exponer a los sujetos a una condición preexperimental de autoridad o a una condición de no autoridad, se expusieron a diferentes secuencias de tratamiento experimental alternando situaciones con o sin costo de respuesta. La situación con costo de respuesta se modificó del Experimento 1 al 2. En los dos experimentos se observó que los sujetos expuestos a una situación de autoridad mostraron menos respuestas en el rompecabezas prohibido que los sujetos que se expusieron a una condición preexperimental de no autoridad. Se discuten los resultados en términos del efecto del costo de respuesta y de la presencia de una figura de autoridad en la situación.

Planteamiento del problema y estrategia de investigación

La obediencia es un fenómeno social que ha interesado a los psicólogos desde hace tiempo. Esto se debe a la importancia de la obediencia en la vida cotidiana de los seres humanos. Para estudiarla, se han utilizado procedimientos de tipo evaluativo, experimental/observacional y tecnológico que se apegan a una gran variedad de posturas teóricas. Sin embargo, la conducta obediente no ha recibido mucha atención por parte de los analistas experimentales de la conducta social. La carencia de estudios conductuales sobre el tema puede deberse a que los analistas de la conducta se han centrado exclusivamente en procesos de intercambio como la cooperación, la competencia y el altruismo generando una gran variedad de procedimientos experimentales. Schmitt (1998) revisó recientemente la literatura acerca de estos fenómenos de intercambio.

En este trabajo se propone un estudio de la obediencia que permita explorar y establecer los factores que la afectan, así como las variables pertinentes que permiten su adquisición y su mantenimiento. Se consideró a la obediencia no solo como un seguimiento de órdenes o instrucciones, sino como un fenómeno que incluye situaciones en las cuales los individuos cambian su conducta en respuesta a mandatos directos y sanciones establecidas para quienes no siguen dichas órdenes. Se mantiene una distinción entre obedecer y acatar en función de una autoridad que sanciona, y entre cumplir y conformarse como función de variables de elección versus no elección de la respuesta que se emitirá.

Es importante mencionar que este proyecto forma parte de una línea de investigación que evalúa el papel de la autoridad, como función de poder y la sanción de la conducta. Como lo mencionan Baron y Byrne (1982), tanto la figura de autoridad como la habilidad que ésta posee para administrar castigos fuertes a quienes desobedezcan, castigos que pueden o no

ser explícitamente expresados, son dos aspectos centrales de la obediencia que deben ser estudiados.

Se comenzará con una revisión bibliográfica acerca de la obediencia en la psicología social tradicional, así como de algunos de los procedimientos que han sido utilizados para su estudio. Otras variables que se revisarán son las que tienen que ver con el poder y la autoridad desde perspectivas tradicionales dentro de la psicología social y del análisis experimental de la conducta, y se propondrá una forma alternativa para llevar a cabo un análisis sistemático de la obediencia. Asimismo, se plantean dos experimentos que evalúan la función de poder en el fenómeno de la obediencia de acuerdo a la alternativa propuesta.

OBEDIENCIA, PODER Y AUTORIDAD

La obediencia como un fenómeno de influencia social

La psicología ha estudiado la influencia social en diferentes formas de conducta. Mediante la influencia social, los individuos intentan cambiar la conducta de otros (Baron y Byrne, 1982). Según estos autores, tres de los efectos más importantes de la influencia social reportados en la literatura son la conformidad, el cumplimiento y la obediencia. Baron y Byrne (1982) definen estos tres fenómenos de la siguiente manera:

“La conformidad ocurre en situaciones en las que el individuo cambia su conducta para adherirse a creencias estándar o aceptadas. El cumplimiento toma lugar cuando los individuos cambian su conducta en respuesta a peticiones directas de otros. La obediencia envuelve situaciones en las cuales los individuos cambian su conducta en respuesta a mandatos directos de otros.” (p.154)

Con base en estas definiciones, aunque estos tres fenómenos se encuentran situados dentro del campo de la influencia social, existen diferencias importantes entre ellos. En la conformidad el individuo se adhiere a las creencias de otros individuos "voluntariamente". Puede decirse que, en algunas ocasiones, un individuo se conforma a un grupo debido a la presión que el grupo ejerce sobre él. Sin embargo, es importante resaltar que no hay una obligación, por lo menos explícita en forma de petición o mandato, para que el individuo se apegue a las creencias que mantiene la mayoría del grupo. En el caso del cumplimiento, sí hay una petición explícita por parte de uno o más sujetos para que un individuo se comporte de determinada manera o incluso cambie su conducta, pero aún así, el individuo tiene la

elección de hacer o no lo que se le pide. En cambio, en el caso de la obediencia, los individuos deben cambiar su conducta, ya que de no hacerlo, se enfrentarían a sanciones impuestas por una figura de autoridad quien está ordenando al individuo hacer algo de determinada manera.

Baron y Byrne (1982) afirman que la conformidad ocurre en situaciones en las que el individuo cambia su conducta para adherirse a creencias estándar o aceptadas. La conformidad ha sido estudiada en el laboratorio por medio de procedimientos como el “dilema del sujeto”, en el que se presenta al sujeto una serie de problemas que debe resolver en presencia de un grupo. Los miembros de este grupo proporcionan explícitamente respuestas erróneas y, de esta manera, se observa qué pasa con la respuesta del sujeto. Según estos autores, la utilización del aparato de Crutchfield (1955 en Baron y Byrne, 1982) ha automatizado el estudio de la conformidad. Este aparato contiene varias filas y columnas de focos pequeños. Se pide a los sujetos que respondan a una serie de problemas y se les informa que las respuestas del resto de las personas que participan en el estudio se le presentarán por medio de los focos encendidos en el aparato. Se dice que este aparato ha automatizado el estudio de la conformidad ya que, en lugar de tener un grupo de confederados que responden erróneamente a un problema, solo se requiere de una persona que esté controlando las luces que se encienden y apagan. De la misma manera que con los grupos de personas confederadas, se observa cómo la información proporcionada al sujeto, por medio de los focos encendidos, influye en sus respuestas. En el contexto de la psicología social se ha observado que algunos factores que influyen en el fenómeno de conformidad son: la atracción, el tamaño del grupo, el soporte social y el género.

El cumplimiento, de acuerdo a Baron y Byrne, toma lugar cuando los individuos cambian su conducta en respuesta a peticiones directas de otros. Para producirlo, existen

varias técnicas que han sido estudiadas de manera sistemática por los psicólogos sociales. Dos de ellas son la de peticiones múltiples y la de inducción de culpa. La técnica de peticiones múltiples se lleva a cabo de dos maneras: 1) primero se hace una petición pequeña, es decir, una petición a la que estamos seguros que los sujetos accederán y, posteriormente se hace una petición grande; y 2) en primer lugar se hace una petición grande de la cual se tiene seguridad de que las personas no cumplirán, y posteriormente se hace una petición pequeña, que es lo que realmente se quiere que los sujetos hagan. Por otro lado, la técnica de inducción de culpa, se basa en el daño que se causa a otros individuos. El daño provocado a otros hace que las personas se sientan culpables e intenten remediarlo cumpliendo con las peticiones de la persona dañada.

Por último, la obediencia envuelve situaciones en las cuales los individuos cambian su conducta en respuesta a mandatos directos de otros. Como mencionan Baron y Byrne, es la técnica más directa que una persona puede usar para modificar la conducta de otro: simplemente ordenarle que obedezca. En general, las personas que se hacen obedecer poseen la capacidad de administrar castigos fuertes a quienes no obedezcan sus órdenes. Bajo algunas condiciones, algunas personas pueden inducir a los otros a participar en actos destructivos o dañinos (Milgram, 1963 en Baron y Byrne, 1982; en Buskist y Gerbing, 1990; y en Blass, 1991).

Después de establecer la diferencia entre estos tres tipos de influencia social y de describir brevemente algunas de las técnicas que se utilizan para estudiar la conformidad y el cumplimiento, se describirán con más detalle algunos de los procedimientos que han sido utilizados para estudiar la obediencia. Posteriormente se describirán las variables que se han considerado como un factor clave dentro de este fenómeno: la autoridad y el poder.

Algunos procedimientos utilizados en el estudio de la obediencia

Para el estudio de la obediencia se ha recurrido a una gran variedad de procedimientos, que podríamos dividir en: evaluativos, tecnológicos y observacional/experimentales. En esta sección se desarrollará esta clasificación y se mencionarán algunos estudios que ejemplifican cada uno de los tipos de procedimientos. Se considera necesario aclarar dos puntos: 1) los estudios que serán descritos, pueden o no ser considerados como los estudios representativos del área que nos concierne, y 2) que no se pretende llevar a cabo una revisión exhaustiva de estos procedimientos. Lo que se intenta es tomar algunos de ellos con fines de ejemplificación. Se iniciará con la definición y la ejemplificación de los procedimientos y, posteriormente, se hará un análisis de las ventajas y desventajas que presenta cada uno de ellos.

Los procedimientos evaluativos consideran que la obediencia es un fenómeno que puede ser analizado por medio de cuestionarios. Un estudio que ejemplifica este tipo de procedimiento es el llevado a cabo por Lara, Gómez y Fuentes (1992), en el cual los autores reportan que los conceptos de obediencia y respeto han cambiado en adolescentes escolares de la Ciudad de México a lo largo de 30 años. Estos autores evaluaron con 705 estudiantes el instrumento elaborado por Maldonado, Trent y Fernández en 1958 (citado en Lara, Gómez y Fuentes, 1992) identificando nueve factores que podían aplicarse a la familia mexicana, de los cuales solo tomaron, el que se refería a obediencia afiliativa versus autoafirmación activa que les permitió la observación de cambios socioculturales en el periodo de los 30 años. Lara y cols. seleccionaron ocho reactivos para analizar y presentar sus resultados, entre los que se encuentran: 1) una persona debe siempre respetar a sus padres; 2) una hija debe siempre obedecer a sus padres; y 3) respetar a los mayores en su posición de autoridad. Su análisis de resultados indicó que todavía se conservan actitudes

globales de respeto a padres y mayores, aunque encontraron también que aspectos como el no poner en duda las órdenes del padre se ha separado del concepto general de obediencia. En sus conclusiones mencionan que a lo largo de 30 años, encontraron cambios definitivos en el patrón de obediencia; aunque la obediencia ha disminuido significativamente en los estudiantes, ésta sigue siendo suficientemente fuerte en las familias de los mexicanos.

Por otro lado, los estudios de tipo tecnológico permiten reducir la frecuencia de conductas indeseables y/o incrementar la frecuencia de conductas deseables. Este tipo de procedimientos son los más frecuentes en la literatura, es por esto que se presentará más de un estudio para su ejemplificación. Los procedimientos de tipo tecnológico se reportan en experimentos en los cuales se trabaja con niños que presentan conductas indeseables, como pelear o agredir y que son sometidos a algún procedimiento terapéutico para que dejen de presentar este tipo de conductas; a la vez que incrementan la frecuencia de conductas deseables o indicadoras de obediencia. Entre algunos ejemplos de estudios tecnológicos, se encuentran los trabajos que tratan con los factores antecedentes y consecuentes del comportamiento instruccional de los padres (Ayala, Téllez y Gutiérrez, 1994) o de padres y maestros (Ayala, Chaparro, Fulgencio, Pedroza, Morales, Pacheco, Mendoza, Ortiz, Vargas y Barragán, 2001) que originan desobediencia en los niños. En ambos estudios se desarrollaron paquetes de intervención para mejorar el estilo instruccional tanto de padres como de maestros. Entrenaron a los padres y a los maestros a brindar instrucciones adecuadas a los niños, las cuales constaban de cuatro pasos consecutivos: 1) los adultos debían obtener la atención de los niños; 2) posteriormente debían dar una instrucción clara, precisa y específica, 3) los adultos tenían que esperar un intervalo de 10 segundos para que el niño respondiera a la instrucción; y 4) los adultos debían elogiar inmediatamente después de que el niño hubiera obedecido. Ayala y cols (1994) encontraron que en una muestra de

13 parejas madre-hijo que recibieron el entrenamiento instruccional, las madres adquirieron habilidades instruccionales y los hijos disminuyeron subsecuentemente la conducta desobediente. Ayala y cols (2001) reafirmaron que el seguimiento instruccional está relacionado en forma directa con la generación de conductas de obediencia en el niño. Concluyeron que ante un estilo instruccional adecuado, los padres pueden incrementar la obediencia en los niños y disminuir las conductas agresivas, mientras que los maestros pueden incrementar la participación en conductas académicas y disminuir la conducta desobediente.

Otro trabajo, de tipo tecnológico, en el que la intervención de los terapeutas se dirige al estilo instruccional de los padres, es el que llevaron a cabo Jones, Sloane y Roberts (1992), quienes reportaron que, con gran frecuencia, los padres instruyen a sus niños para detener la mala conducta a través de instrucciones “¡no!” o “¡alto!”. Sin embargo, estos autores mencionan que la experiencia clínica y la información empírica obtenida sugieren que se debe tener precaución al utilizar este tipo de instrucciones, ya que pueden ser discriminativas del reforzamiento que en el encadenamiento de conductas pueden funcionar como reforzadores condicionados fortaleciendo conductas indeseables. El estudio de Jones, Sloane y Roberts propuso el tiempo-fuera como una alternativa a este tipo de instrucciones, y se contrastó el efecto que causa la instrucción “no” en el tratamiento de la agresión entre hermanos. Los autores seleccionaron niños de edad preescolar con habilidades lingüísticas apropiadas y que tuvieran un hermano preadolescente con el cual pasaran por lo menos la mitad del día. Después de la línea base, se alternaron al azar el procedimiento de instrucciones "no" y el de tiempo-fuera. Cada tratamiento estuvo en operación por un día durante un periodo mínimo de siete días. Ningún tratamiento se utilizó más de dos días consecutivos. Después se expuso a los niños a un tiempo-fuera inmediato, ya que fue el que

mostró mayor eficacia. Sus resultados mostraron una disminución de la agresión con el tiempo-fuera inmediato, mientras que ante la instrucción "no", no hubo cambios con respecto a la conducta obtenida en la línea base.

Un ejemplo más de estudios de tipo tecnológico que tratan con el estilo instruccional de los padres para generar obediencia en los niños fue reportado por Richman, Hagopian, Harrison, Birk, Oimerod, Brierley-Bowers, y Mann (1994), en el cual afirmaron que observar las interacciones de los padres con los niños puede ayudar a identificar y proponer programas de entrenamiento efectivos para disminuir la frecuencia de conducta desobediente en los niños. Estos autores observaron patrones diferentes de respuesta entre padres e hijos ante la obediencia y la desobediencia. Para esto utilizaron un procedimiento de instrucción directa que comprendió el trabajo del terapeuta para que los padres usaran consecuencias inmediatas: elogio ante obediencia y tiempo-fuera o advertencias ante la desobediencia. El procedimiento consistió en observar al padre y al niño, y retroalimentar el estilo instruccional y las consecuencias que otorgaban a los niños. Sus resultados indicaron que este procedimiento fue efectivo para disminuir la conducta desobediente (Richman y cols.; 1994).

Estos procedimientos que se llevan a cabo en los estudios de tipo tecnológico, se han utilizado para incrementar la obediencia en los niños en diferentes contextos sociales. Sólo con fines de ejemplificación se pueden mencionar estudios que se llevan a cabo en el salón de clases para desarrollar conducta obediente como un seguimiento de instrucciones en niños, particularmente con algún retardo en el desarrollo (Marlow, Tinstrom, Olmi, Edwards, 1997; Yeager, McLaughing, 1995) o para hacer que los niños se vayan a dormir a la cama (Robinson, Sheridan, 2000).

Por último, los procedimientos de tipo observacional/experimental, manipulan dentro de un contexto controlado, sea un estudio de laboratorio o un estudio de campo, las variables que pudieran estar interviniendo en la aparición o la desaparición de la conducta desobediente. Entre los trabajos de este tipo la investigación realizada en 1963 por Milgram se encuentra ampliamente citada en la literatura sobre obediencia (Baron y Byrne, 1982). Como lo reportan Baron y Byrne, la investigación de Milgram es quizá el estudio sobre obediencia más completo y sistemático en la psicología social. En sus estudios, Milgram informó a sus sujetos que tomarían parte en un experimento sobre los efectos del castigo en el aprendizaje. Su tarea fue administrar choques eléctricos a un sujeto confederado cada vez que éste cometiera errores en una tarea de aprendizaje simple. Se instruyó a los sujetos para que cada vez que los sujetos confederados cometieran algún error administraran choques más fuertes, choques que supuestamente llegarían hasta los 450 volts. Cabe aclarar que el único choque real era de 45 volts y se administraba a los sujetos que aplicarían los choques para convencerlos de que el estudio era verdadero. Los aprendices, que en realidad eran sujetos confederados, cometieron muchos errores, por lo que los sujetos que aplicaban los choques, rápidamente estuvieron en un dilema: seguir castigando o negarse a continuar, desafiando así las órdenes del experimentador y las reglas señaladas al principio de la situación. En los resultados, el 65% de los sujetos mostraron total obediencia, es decir, administraron choques eléctricos hasta de supuestamente 450 volts al aprendiz. A pesar de que los sujetos que aplicaron los choques protestaron y pidieron que terminara la sesión, siguieron administrando choques ante la insistencia del experimentador, a pesar de las señales de dolor del sujeto confederado.

Este estudio fue sólo el primero de una serie de trabajos que Milgram llevó a cabo para analizar los factores que influían en el fenómeno de obediencia, que denominó obediencia

destruictiva debido a que los sujetos que aplicaban los choques eléctricos actuaban amenazando la integridad física de otras personas, en este caso la de los sujetos aprendices o confederados (Blass,1991).

Blass (1991) reconoce que el trabajo de Milgram es una de las investigaciones más completas de la psicología social y llevó a cabo un análisis de los experimentos que conformaron esta investigación sobre la obediencia destructiva. Este autor menciona que la finalidad de los trabajos de Milgram fue observar la obediencia de los sujetos ante una gran variedad de situaciones bajo la tarea mencionada anteriormente. Entre dichas situaciones destacan aquellas en las que los sujetos: 1) pudieron observar al aprendiz; 2) pudieron escuchar su reacción ante los choques eléctricos; 3) tuvieron que tocar al aprendiz para administrarle los choques; 4) estuvieron en cercanía física con la autoridad, en este caso el experimentador; 5) participaron en un estudio en donde el experimentador fue un sujeto no graduado; 6) recibieron información acerca de que después intercambiarían papeles con el aprendiz; y 7) recibieron información con respecto a un grave padecimiento del corazón que sufría el sujeto aprendiz. Después de un análisis de los resultados en todas estas situaciones, Milgram observó que mientras más cercana y accesible era la víctima para el sujeto, mayor era la disminución en el nivel de obediencia por parte de los sujetos que aplicaban los choques eléctricos. Además detectó que el nivel de obediencia disminuía en situaciones en las que participaron sujetos confederados cuando: 1) los sujetos estuvieron en cercanía física con la autoridad y se les permitió elegir entre administrar o no choques al aprendiz; 2) el experimentador era un sujeto no graduado; 3) se le mencionaba al sujeto que después él recibiría los choques y el aprendiz sería quien los administrara; y 4) la participación de un modelo obediente tuvo un efecto menor que la participación de un modelo desobediente (Blass, 1991).

Un aspecto interesante de estas situaciones mencionadas por Blass (1991), es que uno de los factores que influye en el incremento de la obediencia es la presencia de una figura de autoridad en la situación. Sin embargo, una crítica a este trabajo, es que en ningún momento se manipuló esta variable en los experimentos. La autoridad del experimentador es supuesta por el autor, dado que no hay ninguna manipulación experimental que establezca dicha autoridad. Por poner un ejemplo, el que se haya observado un nivel de desobediencia mayor cuando el experimentador era una persona no graduada a la que se observó cuando el experimentador era un graduado, no es razón suficiente para afirmar que esta condición del experimentador disminuyó el nivel de autoridad que él ejercía sobre los sujetos y, por ello el nivel de obediencia por parte de los sujetos también disminuyó. Existen otros aspectos que quizá hayan intervenido en el decremento de la conducta obediente, siendo uno de ellos el tipo de conductas que el experimentador graduado realizó dentro de la situación experimental y que no llevó a cabo el experimentador no graduado. Es decir, se pudo tratar no sólo de un efecto de la información recibida sobre el experimentador, sino de la manera en que el experimentador se conducía dentro de la situación experimental.

Nissani (1990) coincide con Blass (1991) al reconocer la importancia del trabajo de Milgram en la psicología. Sin embargo, menciona que este trabajo es merecedor de dos críticas: 1) que la validez de estos estudios puede ser atribuida a la habilidad tanto del experimentador como del sujeto confederado para actuar y, por lo tanto, cabe la posibilidad de que los sujetos pudieran darse cuenta de la irrealidad de la situación, y 2) los sujetos creían que estaban participando en un estudio confiable y sabían que no dañarían a nadie, lo que fue mencionado por algunos sujetos. Señala que para que un estudio de esta naturaleza funcionara, los sujetos tendrían que haber cambiado su opinión sobre las situaciones

experimentales. Además señala que se deben considerar las cuestiones éticas que surgen a partir de este tipo de experimentación.

La mayoría de los estudios de tipo observacional/ experimental sobre la obediencia, son réplicas o variaciones de los experimentos llevados a cabo por Milgram y que por lo tanto, pueden ser objeto del mismo tipo de críticas que se mencionaron. Algunos estudios que se basan en el trabajo de Milgram para el estudio de la obediencia son los que relacionan la obediencia con la responsabilidad y la verdad (Blass, 1996), el racismo (Brant, 1980), y réplicas para observar los efectos transculturales en mujeres y niños, en donde se observa también una frecuencia alta de administración de choques eléctricos a sujetos aprendices (Shanab y Yanhya 1978 en Blass, 1991).

Aunque estos tres tipos de procedimientos se han utilizado consistentemente para el estudio de la obediencia, cada uno de ellos proporciona datos que sirven a intereses distintos.

En el caso de los estudios evaluativos, que utilizan instrumentos como cuestionarios o encuestas para el análisis de un fenómeno, los datos que se obtienen son meramente descriptivos y ubican la posición de la variable de interés, en este caso de la obediencia, en un momento y en una población determinada. Este tipo de procedimientos son únicamente informativos, es decir, proporcionan datos acerca de la opinión de las personas en el momento en que son encuestadas. La única intervención posible por parte de los psicólogos, basada en este tipo de estudios, es evaluar e informar a las personas interesadas sobre la opinión de una muestra de la población acerca del fenómeno de interés; permiten también realizar comparaciones entre las opiniones de poblaciones diferentes, o de la misma población en momentos distintos y suponer que estos datos tienen algún valor predictivo limitado.

A diferencia de los procedimientos evaluativos que sólo cumplen con una función informativa, los procedimientos tecnológicos permiten la modificación de las conductas problemáticas por medio de la participación directa del terapeuta cuando ésta es solicitada. Sin embargo, este tipo de intervención es correctiva, no preventiva y puede resultar costosa debido a que se lleva a cabo con un grupo limitado de personas, las que solicitan la intervención.

Un aspecto interesante de la mayoría de los estudios de tipo tecnológico que intentan reducir la conducta desobediente y, al mismo tiempo, crear un repertorio de conducta obediente en los niños que se exponen al tratamiento, es que utilizan el procedimiento de tiempo-fuera como técnica terapéutica. Volveremos a este tema más adelante, en la sección de poder y autoridad.

Por último, se encuentran los procedimientos de tipo observacional/experimental. Su utilidad reside en que, al manipular las variables que puedan estar influyendo en la aparición o desaparición de la conducta obediente, se posibilita la identificación de los factores que intervienen en la adquisición y mantenimiento de conductas obedientes, así como los factores que obstaculizan la desaparición de conductas desobedientes. Realizar este tipo de investigación permitiría una intervención preventiva que, a largo plazo, resultaría más económica que tratar estos problemas individualmente, como se hace actualmente en el ámbito clínico.

Antes de finalizar con este apartado, es necesario hacer notar que ningún tipo de procedimiento (evaluativo, tecnológico o experimental) es mejor que otro, sino que cada uno de ellos sirve a intereses distintos y que en conjunto han permitido reunir datos que hacen posible entender un poco más el fenómeno de interés. Sin embargo, si lo que se pretende es prevenir las conductas desobedientes, más que llevar a cabo reportes

informativos acerca de éstas, o trabajar para desaparecerlas, se debe impulsar con mayor fuerza el uso de procedimientos de tipo observacional/experimental para identificar las variables que afectan a la conducta obediente directamente.

La revisión que se ha llevado a cabo hasta el momento, sugiere que el poder y la autoridad son dos variables de gran importancia para el estudio de la obediencia. Debido a la falta de una distinción clara y precisa entre estas dos variables, en esta tesis serán tratadas como un mismo fenómeno, aunque serán nombradas como poder o autoridad de acuerdo al tipo de literatura en que se contextualicen. A continuación se presentan algunas posturas acerca de estos tópicos y, posteriormente, se describirá la propuesta teórica que fundamenta el presente trabajo.

El poder y la autoridad como determinantes y reguladores de la obediencia

En la literatura sobre autoridad, existen estudios que evalúan: 1) las concepciones de los hijos ante la autoridad de los padres y cómo estas concepciones influyen en la autonomía, la cohesión, y el conflicto de los adolescentes con sus padres (Fuligni, 1998, Smetana, 1995); 2) las concepciones de los estudiantes hacia la autoridad de sus maestros y cómo influyen estas concepciones en la violación de las reglas en la escuela (Smetana y Bitz, 1996); 3) las concepciones acerca de una figura de autoridad en una situación determinada en contextos sociales distintos al que esta figura de autoridad regula (Laupa y Turiel, 1993); y 4) el desarrollo de conceptos de autoridad con respecto a tres atributos de las figuras de autoridad: a) el estatus de adulto; b) el conocimiento o la sabiduría, y c) la posición social de la figura de autoridad, en donde los niños eligen obedecer a las personas que ellos consideran son poseedoras de conocimiento o sabiduría y posición social, más que obedecerlas por el hecho de ser personas adultas (Laupa, 1991).

El estudio de la autoridad se ha enfocado a la evaluación de las concepciones que tienen los individuos de las figuras de autoridad, o en trabajos que afirman que las personas con ciertos estilos de autoridad, por ejemplo, democráticos y permisivos tienen un mejor impacto en otras personas, que los que son altamente demandantes (Meyers, 1996). Sin embargo, no se encuentran fácilmente trabajos en los que en lugar de hacer referencia a concepciones de los individuos, se observe su conducta ante situaciones en donde se manipule algún aspecto que tenga relación con la autoridad que un individuo ejerce sobre otro u otros. El tipo de estudios que se llevan a cabo en relación a la autoridad, se podría decir que son, en su mayoría, estudios de tipo evaluativo. En el caso de la obediencia se revisaron algunas de las limitaciones de los estudios de este tipo.

Desde una perspectiva conductual, Adams y Romney (1959) llevaron a cabo un análisis de la autoridad dejando de lado las concepciones que uno o varios individuos tienen sobre otro. Antes de describir el trabajo que llevaron a cabo Adams y Romney, el cual se basa en las respuestas de uno o más individuos en presencia de un individuo en particular, se presentará la postura teórica de Skinner (1957) con respecto a un tipo de conducta verbal, el mando, que es de donde parte el análisis de autoridad que Adams y Romney (1959) llevaron a cabo.

Los mandos en Skinner

Skinner (1957) definió el mando como una operante verbal en la cual la respuesta es reforzada por una consecuencia característica y está bajo el control funcional de condiciones de estimulación aversiva o de privación. Otras características distintivas del mando son: 1) que la respuesta no tiene una relación específica con un estímulo precedente; 2) específica su propio reforzamiento; y 3) un mando no es una unidad formal de análisis, es

decir, una respuesta no es un mando por su sola forma, y se necesita conocer el tipo de variables de las cuales la respuesta es una función. Sin embargo, en algunas ocasiones ciertas propiedades formales pueden ser asociadas con tipos de consecuencias o variables específicas que posteriormente pueden ser inferidas, por lo que se puede decir que algunas respuestas son mandos sólo por sus propiedades formales.

Un episodio verbal completo entre dos personas inicia con la mera presencia del escucha que provee la ocasión para el mando del hablante. La respuesta del hablante produce un estímulo verbal para el escucha que origina una respuesta de su parte que, a su vez, refuerza el mando del hablante. Este tipo de mando es comúnmente llamado petición. Existen además otros tipos de mandos: a) el mandato u orden, en el que la respuesta del hablante, además de especificar un reforzamiento, necesita establecer una situación aversiva de la cual el escucha puede escapar por medio de su respuesta; b) súplica, es un mando en el que se promueve el reforzamiento generando una disposición emocional; c) una pregunta es un mando que especifica una acción verbal, y la conducta del escucha permite clasificarla como una petición, orden o súplica. Existen otras clases de mandos que pueden distinguirse en términos de la conducta del escucha, como es el caso de los consejos, advertencias, permisos, ofrecimiento, llamadas. Skinner afirma que los mandos sugieren modos imperativos, sin embargo, algunas interrogaciones, interjecciones, entre otras formas gramaticales, son también mandos.

Skinner hace énfasis en que en los diferentes tipos de mandos es particularmente relevante el nivel de privación y la intensidad de la estimulación aversiva, así como la frecuencia con la que un escucha ha reforzado respuestas similares en el pasado. Afirma que mientras mayor sea el nivel de privación por parte del hablante o la intensidad de estimulación

aversiva que éste está dispuesto a administrar, se incrementa la probabilidad de que el escucha responda de acuerdo al tipo de mando en cuestión.

Una pregunta que se hace el mismo Skinner (1957) es que si un mando se produce para el beneficio del que habla, ¿por qué el que refuerza el mando lo hace? Menciona que ante una petición, el escucha está independientemente motivado para reforzar al que habla; mientras que otras veces, como es el caso de una orden, el que habla necesita establecer una situación aversiva para que el escucha escape de ella sólo al cumplir con dicha orden. De esta manera, el reforzamiento de un mando, depende de la intensidad de la estimulación aversiva que el que habla pueda administrar al escucha.

El caso de la autoridad que genera obediencia bajo esta clasificación, podría estar ubicada en el tipo de mandos que Skinner (1957) llamó órdenes, puesto que en un episodio de obediencia, la respuesta del hablante, además de especificar un reforzamiento, necesita establecer una situación aversiva de la cual el escucha puede escapar por medio de su respuesta. A partir de la identificación del mando como un tipo específico de operante verbal, Adams y Romney (1959) llevaron a cabo un análisis de la autoridad bajo la perspectiva de los mandos.

Análisis skinneriano sobre autoridad

Adams y Romney (1959), llevaron a cabo un análisis funcional de la autoridad y la definen como el control conductual de una persona sobre otra. Para ellos, la autoridad es considerada como un caso especial de conducta verbal que tiene relación con el "mando" de Skinner (1957). En su definición de autoridad, toma especial importancia el concepto de reforzamiento recíproco de la conducta, en donde se toman en cuenta episodios verbales formados por estímulos, respuestas y reforzamientos por parte de cada uno de los

participantes involucrados. En este contexto, Adam y Romney (1959) definen la autoridad como sigue:

"Una persona A tiene autoridad sobre una persona B, en una situación dada, cuando una respuesta de A, bajo el control de la privación o la estimulación aversiva y especificando su propio reforzamiento, es reforzada por B" (p.234)

Así, los autores hacen notar que la relación de autoridad es asimétrica, en el sentido de que la respuesta inicial de A, que ellos mencionan que puede ser una orden, una petición, una sugerencia, etc., especifica su propio reforzamiento mientras que la respuesta de B, no lo hace.

Señalan que la autoridad es aprendida en situaciones específicas, aunque puede ser transferida a otras situaciones por medio de procesos como la inducción de estímulos. Sin embargo, hacen notar que en los casos en que B no cumpla con lo solicitado por A, la respuesta de A se extinguirá. Lo mismo pasa en situaciones en que la conducta de B está bajo condiciones de estimulación aversiva. Para que A emita la respuesta inicial, continúan Adams y Romney, ya sea una orden, una sugerencia o una petición, deben estar presentes: 1) las variables reforzantes; 2) la privación o la estimulación aversiva deben estar afectando a A; 3) se deben tomar en cuenta las características de B y las características de la situación en que se inicia la secuencia de autoridad.

A pesar de que este tipo de trabajos parte de patrones conductuales, dejando de lado las opiniones de los individuos como explicación de un fenómeno, cuenta con algunos aspectos de crítica que serán señalados a continuación.

Crítica a la perspectiva skinneriana

Como se mencionó, un punto que enfatizan Adams y Romney es que en la medida en que B no cumpla con lo solicitado por A, la respuesta de A se extinguirá. Y esto sucede también en el caso en el que B esté bajo condiciones de estimulación aversiva, lo que parecería afirmar que la autoridad es reforzada por la obediencia, pero ¿qué pasa en los casos en que A da una orden y B no la cumple? ¿Acaso siempre pasa que la autoridad de A sobre B se extingue? Probablemente Adams y Romney responderían afirmativamente a esta pregunta, sin embargo, en los casos en que A administra estimulación aversiva a B, A incrementa su nivel de autoridad sobre B. ¿No es este un caso en el que B no cumple con lo solicitado por A? ¿No se esperaría que la autoridad de A sobre B se extinguiera después de algunas ocasiones en que B no cumple con lo ordenado por A? .

Un segundo punto de crítica es que parecería que la relación autoridad-obediencia es unidireccional, que la autoridad de A está en función de la obediencia de B. Al afirmar que ante los mandos de A no reforzados por parte de B, la autoridad de A sobre B se extinguirá, parecería que se afirma que el que tiene el poder es el que está bajo las condiciones aversivas, sin embargo, la vida cotidiana parece no funcionar de esta manera. Si un alumno no obedece la orden de un maestro, el alumno es expulsado del salón de clases, si un niño no deja de llorar ante la orden de su padre, el niño es enviado a dormir a su recámara. En estas situaciones no es la autoridad de A la que se extingue, sino que se elimina la presencia de B en la situación.

En el análisis skinneriano incluyendo el de Adams y Romney sobre los mandos y la autoridad basada en mandos respectivamente, no se toma en cuenta el otro lado del continuo en el que la obediencia de B está en función del nivel de autoridad de A. En este último punto, se haría posible un análisis en donde no solo se tomen en cuenta las

respuestas que B ejecuta ante la petición de A, sino el contexto en que se da esta interacción y las variables que pudieran estar interviniendo para que B obedezca ante la orden de A. Así, si B no obedece ante una orden de A, no sólo significa que la autoridad de A se extinguirá, como lo afirman los autores, sino que es necesario revisar que variables están interfiriendo en el nivel de autoridad de A que provocan que B no obedezca, y qué estaría pasando cuando después de varias ocasiones en que B no genera el reforzamiento especificado por A, su autoridad sobre B persiste.

En su análisis, Skinner seguido por Adams y Romney mencionan que una relación de autoridad se presenta bajo el control de la privación o de la estimulación aversiva que experimenta A. Sin embargo, pueden existir situaciones en las que A no experimente ningún tipo de privación, ni haya estimulación aversiva en el momento que inicia la secuencia de autoridad. Por ejemplo, cuando un joven tiene una hora establecida para llegar a su casa, y obedece a sus padres, es decir, llega a la hora señalada, ¿podríamos decir que el joven llega a su casa porque sus padres están privados de algo? si es así, ¿de qué están privados? Se podría decir, en este momento, que lo hace para evitar algún tipo de castigo por parte de sus padres, pero ¿y en el caso en que los padres no están en casa y el joven sigue llegando a la hora señalada? Este tipo de situaciones, no son explicadas a través de un análisis skinneriano en el que sólo se da cuenta de la relación de autoridad-obediencia en términos de mandos.

Análisis como los anteriores, sólo identificaron varios tipos de mandos que son generados por una figura de autoridad, entre los cuales se encuentra el caso de las órdenes que generan obediencia en otros sujetos. Sin embargo, existen estudios que aunque no son explícitamente agrupados dentro de los trabajos sobre poder o autoridad, manipulan variables o utilizan procedimientos que son efectivos para generarla en las personas que los

aplican. Algunos de estos procedimientos son el tiempo-fuera y el costo de respuesta, que serán descritos a continuación.

Tiempo-fuera y costo de respuesta como procedimientos efectivos para establecer poder y autoridad

El tiempo-fuera y el costo de respuesta han sido consideradas como dos técnicas de eliminación de conducta. En la presente tesis no se pretende negar la existencia de otras técnicas de eliminación de conducta, como es el caso de los contratos, del reforzamiento diferencial de respuestas de alta y/o baja frecuencia, así como del reforzamiento diferencial de respuestas incompetentes u otras respuestas. Sin embargo, se hace énfasis en el tiempo-fuera y en el costo de respuesta debido a que, por el impacto que provocan en los individuos a los cuales se aplican, parece que estas técnicas juegan un papel importante en la adquisición de poder y/o autoridad en quienes las administran. De la misma manera que en los diferentes tipos de procedimientos, los estudios que se utilizan para ejemplificar estas dos técnicas, pueden o no ser los estudios representativos en estas áreas.

El tiempo-fuera del reforzamiento es un procedimiento que se aplica cuando se tienen identificados los reforzadores que están manteniendo la conducta que se desea eliminar pero no es posible suspender su administración en el contexto en que se presentan (Ribes, 1984). Según este autor, el tiempo-fuera del reforzamiento consiste en retirar al sujeto de la situación en la que están presentes los reforzadores que están manteniendo la conducta indeseable. Ribes afirma que el tiempo-fuera es más efectivo que un procedimiento de extinción, debido a que el primero produce efectos sobre la conducta antes que un procedimiento de extinción, en el que se deja de reforzar la conducta que se desea suprimir. Señala que como el tiempo-fuera no modifica de manera directa la administración del

reforzamiento en el medio, es posible que no prevenga completamente la aparición de la conducta que se desea suprimir y, recomienda asociar el tiempo-fuera del reforzamiento con estímulos discriminativos, como pueden ser las aclaraciones verbales que proporcionan cierto control dentro de la situación ante la cual se llevan a cabo las respuestas indeseables. El tiempo-fuera del reforzamiento se ha utilizado para reducir conductas de agresión y desobediencia (i.e. Roberts, Hatzenbuehler & Bean, 1981).

Skinner (1953) distinguió entre reforzadores positivos y reforzadores negativos. Los primeros son estímulos cuya presencia fortalece la conducta a la que son contingentes; los segundos son estímulos en cuya ausencia se fortalece la conducta a la que son contingentes. El costo de respuesta representa la pérdida de un reforzamiento positivo. Su forma más común es retirar fichas o puntos ganados por los individuos, debido a la ocurrencia de conductas inapropiadas como parte de una economía de fichas o reforzadores simbólicos (Kazdin, 1990). El rasgo fundamental de este tipo de procedimiento, consiste en la posesión o acumulación de reforzadores positivos por parte de los individuos a los que se aplica esta técnica y, posteriormente la posibilidad, del que administra el procedimiento, de quitar como consecuencia de la conducta indeseable algunos de los reforzadores disponibles. Este retiro ocasiona la reducción de la conducta indeseable (Ribes, 1984). Kazdin (1990) afirma que un procedimiento de costo de respuesta debe también permitir al sujeto la oportunidad de recibir reforzamiento positivo por conductas apropiadas. Kazdin menciona que lo que se ha observado en trabajos que utilizan el costo de respuesta, es que los costos de respuesta pequeños son más efectivos que los costos grandes.

El objetivo explícito de la utilización de estas dos técnicas de reducción o eliminación de conducta, no ha sido la generación de poder en la situación en la que se administran. Sin embargo, el que los sujetos dejen de emitir la conducta indeseable debido a la posibilidad

de la aplicación de un periodo de tiempo fuera o de la aplicación de un costo de respuesta, ante la presencia del individuo que los administra, refleja en cierto grado el poder que éste adquiere a través de manipular los reforzadores en la situación.

En la sección de los procedimientos que se han utilizado para el estudio de la obediencia, se puede notar el empleo del procedimiento de tiempo-fuera del reforzamiento para disminuir las conductas indeseables en los niños. En comparación con otros procedimientos, como el uso de la instrucción 'no' (Jones, Sloanne y Roberts, 1992), el tiempo-fuera ha resultado ser muy efectivo en la reducción de este tipo de conductas. Quizá se deba a que cuando se reprende a los niños o se les da una instrucción como 'no', el sujeto permanece en la situación y en contacto con los reforzadores positivos a pesar de los regaños o cualquier otro tipo de castigo. En cambio, con el tiempo-fuera del reforzamiento, el niño es excluido de la situación experimental y pierde contacto con cualquier tipo de reforzamiento que provenga de dicha situación.

Tipos de poder

Además de los trabajos sobre autoridad, no se puede pasar por alto lo que la psicología social tradicional ha generado acerca de este tema. En la literatura tradicional de psicología social se encuentran trabajos que se refieren al poder más que a autoridad. Secord y Backman (1976) llevaron a cabo una revisión de los tipos de poder social y dieron una explicación tentativa de esta forma de poder reconociendo que es una función compleja de ciertos factores:

" ... el poder de la persona P sobre la persona O, es una función conjunta de su capacidad de afectar los resultados de la persona O con la relación a sus propios

resultados. De esta manera mientras más control tenga P sobre los resultados de O y mientras menos adverso sea ese control sobre sus propios resultados, mayor será el poder que tiene sobre O. De manera más clara, si P le puede dar a O algo importante a un mínimo costo para P, o si puede utilizar presión con poco costo, es probable que tenga un gran poder sobre O" (p. 243).

Para estos autores, el poder social algunas veces se utiliza para influir en el comportamiento de otras personas, pero mencionan que es conceptualmente diferente de la influencia, ya que una persona puede tener un gran poder social pero puede no utilizarlo. Además mencionan que el poder social no proviene directamente de las características personales del individuo que tiene el poder, sino que depende de la relación entre los individuos y del lugar de la relación dentro del contexto de la estructura social; es decir, de su papel institucional.

Secord y Backman describen varias clases de poder social (French y Raven, 1959, en Secord y Backman, 1976) que no son independientes y que pocas veces se encuentran como tales en las situaciones reales. Mencionan que la mayoría de los actos de influencia incluyen una combinación de varias clases de poder. Sin embargo, afirman que la identificación de estas formas puras es una ayuda útil para entender el poder en las relaciones sociales.

La primera clase de poder es el de **recompensa**. Es el poder que es ejercido por P sobre O y está basado en la percepción de O de que P tiene la posibilidad de darle recompensas. Una segunda clase de poder se llama **poder coercitivo** porque está basado en la percepción de O de que P puede castigarlo.

Secord y Backman afirman que el poder de recompensa tiene una propiedad que el poder coercitivo no tiene y es que puede transformarse gradualmente en **poder referente** que está basado en la identificación de O con P. Es decir, este poder se basa en el grado en que O es atraído por P. En esta medida O tratará de amoldar su comportamiento al de P, así el comportamiento de P está influyendo en el comportamiento de O. Secord y Backman mencionan que el poder que se da entre padres e hijos sería un poder referente, mientras que el poder coercitivo es el que aplican los policías sobre los ciudadanos. Por otro lado, el poder referente puede ser negativo, y se da cuando P puede influir en O para que se comporte de manera opuesta a P.

Un cuarto tipo de poder es el de **experto**, que está basado en la percepción de O de que P tiene algún conocimiento especial en una situación. Los reforzamientos obtenidos por O al reconocer el poder de experto de P incluyen sentimientos de confianza y seguridad de que la forma de acción que sigue es la correcta.

Un quinto y último tipo de poder es el **legítimo** que está basado en la aceptación de O de las normas y de los valores que prescriben que el individuo se comporte de determinada manera. Puede estar basado en la aceptación de la autoridad de P en virtud de la edad, la clase social, posición o por designio. En el poder legítimo, los individuos se sienten satisfechos cuando su comportamiento se conforma con sus valores o normas; cuando no se conforman, les ocasiona sentimientos de culpa. Un punto interesante que sostienen Secord y Backman se refiere a la fuerza de poder legítimo que reside en la relación experimentador- sujeto, relacionan esto con el poder que proviene de la posición institucionalizada del experimentador y que ha sido demostrada dramáticamente por Milgram (1963).

El grado en que están relacionados estos cinco poderes, es algo que no se ha estudiado mucho, pero que ciertamente es importante.

Críticas a la clasificación de los tipos de poder

Después de llevar a cabo una revisión de los tipos de poder, es necesario tomar en cuenta que en la psicología social, de donde parte esta clasificación, no se ha mostrado interés explícito por identificar las variables que originan, mantienen y debilitan cada una de estas formas de poder. Esto se afirma con base en la falta de trabajos que expliquen lo anterior. En lugar de esto, la psicología social, se ha dedicado a observar las situaciones en que se presentan interacciones que cumplen con las características de lo que ellos han definido como poder, y a partir de esto clasificar dichas situaciones. Los mismos Secord y Backman (1976) reconocen que estos tipos de poder no se observan de manera pura en la realidad, es decir, nos encontramos ante un tipo de esquema conceptual del poder. Sin embargo, se considera necesario el trabajo empírico que le proporcione validez a este esquema, ya que un esquema puramente conceptual, sin trabajo empírico que lo respalde podría correr el riesgo de ser un trabajo que no proporcione algo útil para la práctica cotidiana de los seres humanos.

Un fenómeno interesante que resalta la necesidad de probar empíricamente las categorías de poder, es el Síndrome de Estocolmo que manifiestan algunos prisioneros hacia sus captores, en el que después de un periodo de tiempo prolongado, las víctimas empiezan a reaccionar de manera emocionalmente positiva hacia los criminales, ayudándolos a evitar su aprehensión, incluso enamorándose de ellos (Baron y Byrne, 1982). Como se mencionó, Secord y Backman (1976) afirmaron que el poder coercitivo no puede transformarse gradualmente en poder referente, pues el poder referente está basado en la

identificación con los individuos que tienen el poder, y esta identificación no puede darse bajo un poder coercitivo. Sin embargo, en la vida real se ha observado que la identificación con las personas que ejercen un poder coercitivo es posible, como lo prueba el caso del Síndrome de Estocolmo.

Secord y Backman (1976) afirmaron también que el poder social algunas veces es utilizado para influir en la conducta de otros individuos, pero que este tipo de poder es conceptualmente diferente de la influencia, argumentan que una persona puede tener un gran poder social pero nunca utilizarlo. Sin embargo, en este momento cabría preguntarse ¿qué persona no utiliza 'nunca' el poder que tiene una vez que sabe que lo tiene o una vez que los otros reconocen su poder? Más que eso, los autores no dan ningún ejemplo de este caso ¿quizá porque ni ellos mismos lo encontraron? Ellos consideran relaciones entre díadas como supervisor-empleado, oficial-soldado, padre-hijo, político-elector, médico-paciente, profesor-estudiante, ¿en alguno de estos casos la persona con poder 'nunca' lo utiliza? ó ¿cuando una persona está ante un individuo con poder acaso no cambia su conducta?

Por último, una clasificación de los tipos de poder como la que se describió, se basa en las percepciones que los individuos tienen de otras personas en situaciones particulares. Sin embargo, en el trabajo empírico, resulta complicado evaluar de una manera confiable las percepciones que una persona tiene de otra. Por esto, en el presente trabajo se considera que una mejor forma de evaluar el poder se basa en un modelo que permita el establecimiento de categorías que no dependan de las percepciones de unos individuos sobre otros, sino en el registro conductual de las interacciones que surgen entre ellos y de las relaciones efectivas de control y de supraordinación-subordinación. Es decir, realizar registros conductuales que puedan ser llevados a cabo por una o más personas y no sólo dependa de

lo que cada persona pueda "decir" que pasó. Esto permitirá por un lado, un registro confiable acerca de las conductas que realiza un individuo que tiene cierto tipo de poder y por el otro, el registro de las conductas que realizan los individuos que están bajo cierto tipo de poder.

La autoridad o el poder, como quiera que se llame al fenómeno que nos interesa, es un tema al que se llega inevitablemente cuando se intenta llevar a cabo un estudio experimental de la obediencia. Un modelo que permite llevar a cabo una evaluación conductual empírica de la función que el poder ejerce en la conducta de obedecer es el propuesto por Ribes (2001) que se describirá a continuación.

Propuesta alternativa para analizar el poder y la obediencia: las dimensiones funcionales de la conducta social

Ribes (2001) ha propuesto estudiar la conducta social con base en el modelo de las 'Dimensiones Funcionales de la Conducta Social'. En este modelo se propone una definición de conducta social que tome en cuenta la estructura funcional del ambiente en el cual se realiza dicha interacción, y se afirma la importancia del lenguaje en este tipo de comportamiento, ya que a través de él surgen y se manifiestan las instituciones, que son el medio de contacto que hace posibles las interacciones sociales, el cual establece y regula los criterios para desarrollar comportamientos funcionales como roles sociales. Las instituciones son conjuntos de costumbres que se manifiestan a través del comportamiento de los individuos regulado por convenciones.

Considera que la conducta social es la que ocurre en un medio de contacto institucional, y entran en juego tres dimensiones básicas de las relaciones sociales: 1) relaciones de poder; 2) relaciones de intercambio; y 3) relaciones de sanción. Las relaciones

de poder, tratan con lo que se debe, se puede y se permite hacer, que ha sido estudiado por la Política y la Sociología; las relaciones de intercambio, tratan de lo que se obtiene y se usufructa al hacerlo y ha sido estudiado por la Economía; y por último, las relaciones de sanción, tratan con las consecuencias y justificaciones de las acciones, han sido estudiadas por la ciencia jurídica y la moral. Un punto que no debe perderse de vista es que toda conducta social ocurre implícita o explícitamente en estas tres dimensiones simultáneamente.

De manera específica, las relaciones de poder, se afirma, son contingencias que incluyen la prescripción, regulación, administración y monitoreo de interacciones, es decir, este tipo de relaciones tienen que ver con la prescripción y autorización de requisitos conductuales, y el establecimiento de las normas que regulan la especificación, administración y supervisión de consecuencias para distintas conductas. La prescripción de los requisitos conductuales, así como de las normas que se deben seguir puede ser externa a la situación o puede emerger de la situación en sí misma. Las relaciones de intercambio son contingencias comprendidas en la producción, distribución y apropiación de bienes y servicios, y requisitos conductuales implicados. Son contingencias relacionadas con los problemas tradicionales de cooperación, competencia, solidaridad, altruismo y otros más. Las relaciones de sanción, son contingencias que tratan con la justificación, y sanción positiva o negativa de la conducta. Tienen que ver con la evaluación *a posteriori* de la autoadministración o de la administración externa de consecuencias, y con su correspondencia con las reglas prescritas explícita o implícitamente para obtenerlas. Sanciones y justificaciones de esta correspondencia o no correspondencia pueden ser manipuladas desde fuera o dentro de la situación, así como las consecuencias por conductas apropiadas o inapropiadas.

Con el fin de analizar experimentalmente estas tres dimensiones del comportamiento social, Ribes (2001) desarrolló una preparación metodológica que incluye al menos dos participantes. La situación experimental consiste de dos computadoras interconectadas que, presentan uno o dos rompecabezas en los monitores, el de la izquierda bajo el título 'propio' y el de la derecha bajo el título 'del compañero'. Cada uno de los sujetos puede responder en cualquiera de los dos rompecabezas en cualquier momento de la sesión y observar en su pantalla la ejecución de su compañero. Cuando una pieza se coloca correctamente, ésta se acomoda automáticamente en la pantalla y aparece un cantidad determinada de puntos en los contadores. El sujeto que termina primero el rompecabezas bajo el título 'propio', con o sin la ayuda de su compañero, puede terminar la sesión experimental sólo con presionar un botón.

Hasta ahora, Ribes y colaboradores han trabajado sólo en la dimensión que trata con las relaciones de intercambio que tienen que ver con la producción, la apropiación y la distribución de consecuencias. Bajo esta línea se ha trabajado con diadas bajo condiciones de cooperación (Ribes y Rangel, 2002; Ribes, Rangel, Juárez, Contreras y García, 2000), de altruismo y de competencia (Ribes, Rangel, García, Contreras y Juárez 2001^a, 2001b y 2001c), utilizando la misma tarea de rompecabezas descrita anteriormente. La forma de manipular la tarea para convertirla en una situación que evaluara cooperación, altruismo o competencia fue cambiando la cantidad de puntos y la manera en que cada sujeto los obtuvo por responder en cada uno de los rompecabezas.

Un resultado sistemático que se encontró en esta serie de estudios que evaluaron la elección de trabajar en contingencias individuales (solo responder en el rompecabezas propio) vs sociales (responder en el rompecabezas del compañero) bajo respuestas y consecuencias no compartidas, fue una marcada preferencia por parte de los sujetos por

trabajar en el rompecabezas propio, es decir bajo la contingencia individual, aún cuando el responder bajo la contingencia compartida, permitiera que los sujetos ganaran una mayor cantidad de puntos que posteriormente intercambiarían por algún premio.

El estudio sobre la obediencia que se plantea en este trabajo, a diferencia de los estudios sobre cooperación, competencia y altruismo, que se ubican dentro de la dimensión de intercambio, se encuentra situado dentro de la dimensión de poder. En la dimensión de poder, un tipo de conducta que se da en determinada situación es analizada en términos de la intervención de una función de autoridad que prescribe, regula, administra y monitorea las interacciones entre los individuos, y que además puede sancionar la correspondencia o no correspondencia de lo prescrito con la conducta ejecutada por los sujetos. Estas funciones pueden ser realizadas en la práctica por una o por más personas en una misma situación. Es decir, una persona puede prescribir y regular las interacciones, otra administrarlas y monitorearlas; y una tercera puede sancionar la conducta. En otros casos, una misma persona puede llevar a cabo todas estas funciones.

Analicemos el caso de una escuela, en la que existe un tipo de autoridad que prescribe los requisitos conductuales y establece las normas que regulan las conductas, que en este caso vendrían dadas por los reglamentos de la Secretaría de Educación Pública. Existe otro tipo de autoridad que administra algunas de estas interacciones, es decir autoriza o no autoriza de manera independiente lo que está pasando en la escuela. Esta función la estaría cubriendo el supervisor del área o distrito escolar. Por último, existe la autoridad que monitorea dichas interacciones y cuida que se esté cumpliendo con lo prescrito, función que cubriría el director del plantel. En este caso la prescripción de contingencias es externa a la situación. Sin embargo, también existe el caso en que la prescripción de contingencias emerge de la situación misma. Continuando con el caso de la escuela, supongamos que los

maestros del plantel, no siguen las reglas que se han establecido. El director decide llevar a cabo un plan más directo, en el que él prescribe y establece las normas que van a regular el comportamiento de los maestros dentro de la escuela, como horas de llegada, de salida, días no laborables, entre otros. Asimismo, puede administrar las conductas de los maestros, y aunque puede monitorear por sí mismo el comportamiento realizado y sancionarlo, también puede designar a alguien más para que lo haga.

Con el ejemplo anterior, se considera que en un mismo contexto, se pueden establecer distintos tipos de autoridad, de acuerdo a sus funciones. Tomemos el caso del director, en el primer ejemplo, es una autoridad que sólo monitorea las interacciones que se dan en su plantel educativo, mientras que en el segundo caso se convierte en una figura de autoridad más completa, ya que puede cumplir con las dos primeras, o incluso las cuatro funciones que integran la dimensión de poder.

En el último caso del ejemplo, se incluyó, la función de sancionar, que aunque no es parte directa de la dimensión de poder, no puede ser excluida en un episodio de interacción social, pues está íntimamente ligada a la del poder, ya que se sanciona la correspondencia o no correspondencia de la conducta de los individuos con lo que ha sido prescrito.

En una situación de obediencia, siempre tiene que estar presente una o más figuras que estén llevando a la práctica las cuatro funciones incluidas en la dimensión de poder, y por lo menos teóricamente aplicando sanciones ante la correspondencia y no correspondencia de la conducta de los individuos con lo que se ha prescrito al principio de la situación. Por lo tanto, analizaremos la obediencia como un caso en el que la conducta de los individuos corresponde con lo que la o las figuras de autoridad prescriban por medio de las normas correspondientes, tomando en cuenta que una de las figuras de autoridad puede, en principio, sancionar dichas interacciones.

En el presente trabajo se pretende evaluar el efecto del establecimiento de una figura de autoridad que cumpla con todas las funciones descritas anteriormente; o en otros casos, del establecimiento de una figura de autoridad que sólo prescriba y regule las interacciones, que será llamada 'figura de no autoridad' con fines de distinción y debido a que sólo ejecuta dos de las funciones que se incluyen en la dimensión de poder. Para ello, se utilizó la preparación metodológica ya descrita (Ribes, 2001) con una modificación. En lugar de utilizar diadas en la situación experimental, se obtuvo la participación de sujetos individuales y con la ayuda de la simulación, la computadora jugó en el papel del compañero.

La razón por la cual se eligió esta tarea de los rompecabezas desarrollada por Ribes, es porque presenta algunas ventajas con respecto a las tareas y procedimientos mencionados anteriormente: 1) no depende de la opinión de los sujetos, como en el caso de las encuestas; 2) es una tarea que permite involucrar fácilmente a los sujetos; 3) permite evaluar dos respuestas -la que se hace en el rompecabezas propio y la que se hace en el rompecabezas del compañero que, por ser ambas el movimiento de un ratón de computadora, nos permite un alto grado de comparabilidad entre ellas; 4) es fácil de aplicar ya que solamente se requiere de una computadora y la ventaja de poder 'transportar' con ellas el laboratorio a donde sea necesario; 5) permite desarrollar el diseño experimental que se propone en este trabajo sin dificultad, es decir, permite prescribir y establecer un orden que los sujetos deben seguir, administrar y monitorear, así como sancionar cuando se presenta la conducta desobediente y premiar cuando se presenta una conducta obediente; y 6) facilita el análisis de datos, ya que el software está diseñado para registrar automáticamente todas las respuestas de los sujetos, así como tiempo de realización, fase

en la que los sujetos se encuentran trabajando, aciertos y errores en el rompecabezas propio y en el del compañero y además del registro de los puntos obtenidos.

PROBLEMA EXPERIMENTAL

Planteamiento de la pregunta experimental

El primer estudio trató de determinar si la presencia de una figura de autoridad en la situación experimental es necesaria para que los niños obedezcan. En este estudio se evaluaron los efectos del tiempo-fuera, y de contingencias con o sin un costo de respuesta. En la fase preexperimental se manipuló la presencia de una figura de autoridad que pudo administrar tiempo-fuera del reforzamiento o la presencia de una figura de no autoridad en la situación. En las sesiones experimentales se manipuló la presencia o ausencia de un costo de respuesta.

EXPERIMENTO 1

Se realizó un estudio piloto para evaluar el papel de la figura de autoridad y el de la figura de no autoridad, así como los efectos de penalizar o no la conducta desobediente mediante un procedimiento de costo de respuesta.

METODO

Sujetos

Dieciséis niños de quinto grado de primaria (8 mujeres y 8 hombres) entre los 10 y los 12 años de edad participaron a cambio de dulces, previamente elegidos por ellos.

Aparatos

Se utilizaron dos Lap Top Compaq, Pentium 100, con monitor cromático, teclado y un *mouse* para responder. Las instrucciones se presentaron escritas en la pantalla del monitor y posteriormente se repitieron verbalmente. La tarea experimental (rompecabezas) se presentó en la pantalla del monitor. Las respuestas de los sujetos se realizaron mediante el *mouse* y se registraron automáticamente por el sistema de cómputo. El software fue diseñado para Windows 95, utilizando Visual Basic 6.0. Los datos se analizaron mediante los programas SPSS 7.5 y Sigma Plot 4. Se utilizaron también juegos de computadora, un reloj y una videocámara.

Situación experimental

Las sesiones se llevaron a cabo en un salón de 2.5 m² de una escuela primaria. En el salón había dos mesas, dos sillas y una caja que dividía el área de las dos mesas sobre las cuales, se colocaban los equipos de cómputo. Con esta división se corrieron dos sujetos a la vez,

evitando el continuo contacto visual y cualquier tipo de comunicación entre ellos. El experimentador se colocó en un punto que era visible para los dos sujetos todo el tiempo que duraba la sesión experimental. Durante la fase preexperimental, en el salón solo había una mesa, cuatro sillas y una sola computadora, el resto de los objetos se mantuvieron en el salón pero fuera del alcance de los sujetos.

Durante las sesiones experimentales, se identificó 1) una respuesta prohibida, que era responder en el rompecabezas propio, y 2) una respuesta permitida que era responder en el rompecabezas del compañero. Esto permitió establecer una situación en la que se podía ordenar explícitamente qué hacer y qué no hacer. Tomando en cuenta los resultados encontrados por Ribes y cols. (2000, 2001^a, 2001b, 2001c y 2002) en sus estudios, por la marcada preferencia que mostraron los sujetos por responder en el rompecabezas 'propio'; en el presente experimento se prohibió la respuesta en el rompecabezas propio y se permitió la respuesta en el rompecabezas del compañero. Si los sujetos hubieran obedecido ante la orden de responder sólo en el rompecabezas propio, se podría decir, que la respuesta de los sujetos ocurriría independientemente de la orden en la situación experimental. Los sujetos podían responder en cualquiera de los dos rompecabezas, no había restricción física, sólo verbal.

Un punto importante es que el 'compañero', es decir la computadora, sólo colocó piezas en el rompecabezas 'propio' que aparecía en la pantalla del sujeto experimental y que era supuestamente el rompecabezas 'del compañero' de la computadora. Esto debido a que si la computadora colocaba piezas en el rompecabezas bajo el título 'del compañero' de la pantalla del sujeto, se induciría, mediante la participación de un compañero desobediente, la colocación de piezas en el rompecabezas 'propio'.

Definiciones

Fase de Autoridad - El experimentador mencionó qué conductas no se permitían dentro de la situación y administró las sanciones correspondientes cuando alguno de los participantes se comportaba de alguna de estas maneras (ver Tabla 1).

Fase de No autoridad - El experimentador mencionó qué conductas que no se permitían dentro de la situación pero no administró ningún tipo de sanción cuando alguno de los participantes se comportaba de alguna de estas maneras.

TABLA 1

Conductas prohibidas durante la fase preexperimental, y sanciones que se presentaron durante la condición de autoridad. Durante la de no autoridad, se presentaron las mismas conductas prohibidas pero no hubo sanciones cuando los niños las realizaban.

| Conductas Prohibidas | Sanciones por presentar cualquier conducta prohibida |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Gritar- Levantarse de sus lugares- Decir malas palabras- Golpearse- Lastimarse- Decir cosas desagradables | <p>Primera y segunda sesión</p> <ul style="list-style-type: none">- Una vez: Se les recordaba que saldrían del juego.- Dos veces: Se les mencionaba que la próxima vez saldrían del juego.- Tres veces: Salían del juego y regresaban a la siguiente sesión. <p>Tercera sesión</p> <ul style="list-style-type: none">- Los niños salían del juego desde la segunda vez que hacían algo prohibido y se eliminaban del experimento. <p>Todas las sesiones</p> <ul style="list-style-type: none">- Si los niños no hacían algo prohibido o sólo lo hacían una vez, al final de la sesión se les entregó un dulce. |

Diseño

En la Tabla 2 se presenta el diseño utilizado en este estudio. El diseño consistió en una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Los sujetos experimentales se asignaron al azar en cuatro grupos experimentales de cuatro "diadas" cada uno. Cada "diada" se conformó por un sujeto experimental y la computadora que jugó el papel del compañero. Todos los sujetos fueron expuestos a una fase de entrenamiento en juegos en la computadora y en la segunda fase se expusieron a una condición de igualación pre-experimental en la cual, los sujetos de los Grupos 1 y 3 trabajaron en una situación de Autoridad, mientras que los Grupos 2 y 4 en una situación de No autoridad. En la tercera fase, todos los sujetos se expusieron a una Línea Base o evaluación pretratamiento. En las siguientes fases, los grupos se expusieron a diferentes secuencias de dos condiciones experimentales con o sin un costo de respuesta, CR y SCR respectivamente. Los grupos 1 y 2 se expusieron a la secuencia SCR-CR-SCR-CR-SCR; mientras que los grupos 3 y 4 a la secuencia CR-SCR-CR-SCR. Debido al interés por observar la conducta de los sujetos durante las fases SCR después de haberse expuesto a fases CR, en los Grupos 1 y 2 se hizo necesario agregar, al final, otra fase SCR para igualar en los cuatro grupos el registro de dos fases SCR después de fases con CR. Cada fase consistió de tres sesiones, excepto la primera de entrenamiento en juegos que duró una sesión. El experimento fue realizado durante ocho días para los Grupos 1 y 2; y durante siete días para los Grupos 3 y 4. Para todos los grupos, el primer día se realizó la fase de entrenamiento en juegos y la primera sesión de la fase de igualación pre-experimental; los dos días siguientes se realizaron las dos sesiones de igualación pre-experimental restantes. Durante los siguientes cuatro o cinco días, según el grupo al que correspondiera, los sujetos

se expusieron a una fase diaria con la tarea experimental alternando fases CR y SCR (ver Tabla 2).

TABLA 2

Diseño experimental, en que: SCR se refiere a la condición sin costo de respuesta por responder en el rompecabezas prohibido, mientras que CR se refiere a la condición con costo de respuesta por cada pieza colocada en el rompecabezas prohibido.

| | | FASES | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----|-----|-----|-----|--|
| | | Igualación pre-experimental | | Condiciones Experimentales | | | | | |
| Grupo 1 S1-S4 | Entrena- miento en | Autoridad | Línea Base ó | SCR | CR | SCR | CR | SCR | |
| Grupo 2 S5-S8 | | No autoridad | | SCR | CR | SCR | CR | SCR | |
| Grupo 3 S9-S12 | Juegos | Autoridad | Evaluación Pre- tratamiento | CR | SCR | CR | SCR | | |
| Grupo 4 S13-S16 | | No autoridad | | CR | SCR | CR | SCR | | |
| Sesiones | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |

Procedimiento

Se utilizó una tarea consistente en la solución de rompecabezas en la computadora. Se presentó una figura distinta para cada sesión experimental. La pantalla fue dividida en dos partes, en una de ellas se presentó una figura bajo el título “propio”, y en la otra parte apareció otra figura, exactamente igual a la primera bajo el título “del compañero”. Los sujetos pudieron observar las figuras completas durante sesenta segundos al inicio de la sesión. Al finalizar los sesenta segundos las figura se descompusieron en 50 piezas cada una. Estas piezas se colocaron en la parte inferior de la pantalla y los sujetos tuvieron que colocarlas ordenadamente, en una cuadrícula ubicada en la parte superior del monitor. Los

sujetos tuvieron la posibilidad de colocar piezas en cualquiera de los dos rompecabezas, el propio y el del compañero, y el tiempo para resolverlos fue ilimitado.

Debajo de cada rompecabezas aparecieron dos contadores, uno que registró los aciertos y otro que registró los puntos, tanto del sujeto como de su "compañero". Ningún contador se presentó en la condición de línea base. Las Figura 1 muestra algunas de las figuras que se utilizaron en la tarea y la Figura 2 muestran la pantalla experimental. Con excepción de la condición de línea base y de la fase preexperimental de no autoridad, al final de cada sesión los sujetos pudieron intercambiar los puntos obtenidos por dulces que se les mostraron, con su respectivo valor en puntos, antes de iniciar la sesión. Los dulces con un valor económico bajo, en la situación experimental tuvieron un valor de 100 puntos, mientras que los dulces con mayor valor económico iban incrementando su valor en puntos. Hubo premios hasta de 1500 puntos. El experimentador estuvo dentro del salón experimental mientras se exponía a los sujetos a las diferentes tareas del estudio.

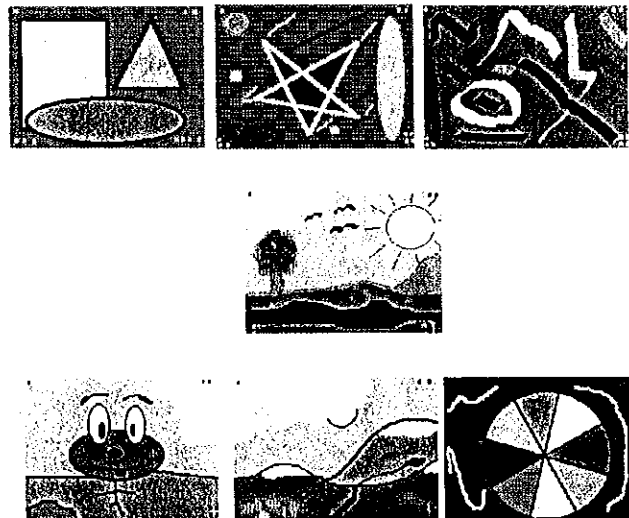


Figura 1. Muestra algunas de las figuras utilizadas en los rompecabezas.

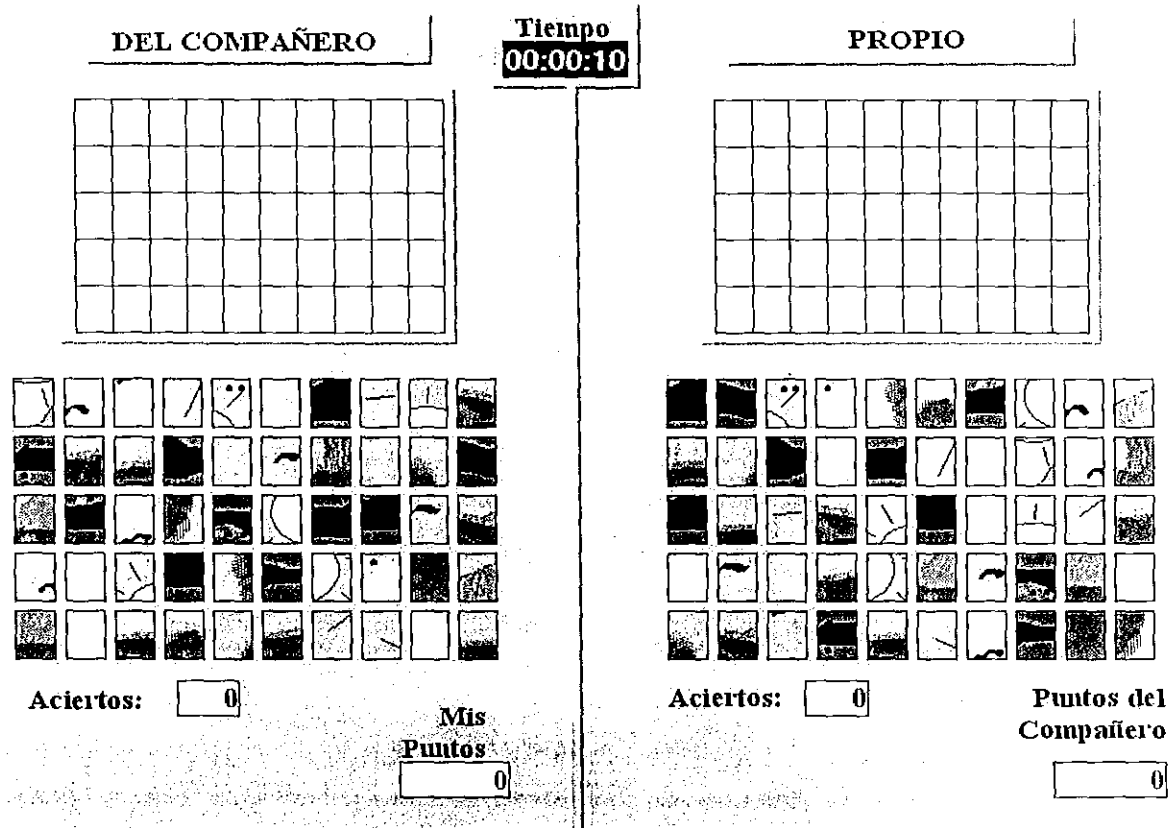


Figura 2. Muestra de la pantalla en la que trabajaron los sujetos.

Fase de entrenamiento en juegos

Durante esta fase se entrenó a los sujetos en el uso de la computadora para manejar los juegos que se presentaron durante la fase de igualación preexperimental. Los juegos solo requerían que los sujetos manipularan adecuadamente el *mouse* y algunas teclas de la computadora como las flechas, letras y la tecla *enter*.

Fase preexperimental de autoridad - establecimiento de historia

Durante esta fase, los sujetos se expusieron a tres sesiones de juegos en la computadora. Se les dió a elegir entre seis juegos diferentes, como tetris, pacman, ahorcado y otros similares. Se formaron grupos de cuatro niños por computadora, y cada uno pudo jugar cinco minutos, hasta un total de 15 minutos, turnándose entre ellos. Los niños tuvieron un reloj

frente a ellos para que, por sí mismos, llevaran el control del tiempo mientras jugaban. Antes de iniciar cada sesión, se les mencionó a los sujetos que había conductas que no estaban permitidas y que si alguno de ellos era sorprendido comportándose de esta manera, tendría que retirarse del juego por ese día. Se retiró a los niños del cubículo experimental en la tercera ocasión que hicieron algo 'prohibido'. Si en la última sesión preexperimental, alguno de los sujetos se comportaba de manera disruptiva más de una vez, era eliminado del experimento. Las conductas prohibidas eran gritar, levantarse de sus lugares, decir malas palabras y agredirse física o verbalmente. Los sujetos que solo se comportaron una vez de esta manera o que nunca lo hicieron, recibieron un dulce al final de la sesión. El experimentador, en este caso la figura de autoridad, sólo respondió a preguntas que tenían que ver con el uso de los juegos en la computadora, y si los niños preguntaban acerca del tiempo de juego, el experimentador les mencionaba que él no estaba llevando registro del mismo. Las instrucciones se dieron verbalmente. Las instrucciones proporcionadas a los sujetos en todas las condiciones de este experimento se presentan en el Apéndice 1.

Fase preexperimental de No Autoridad

Se condujo de la misma manera que la fase de Autoridad, señalando las conductas prohibidas, sin que hubiera sanciones ante su ocurrencia. Durante esta condición no se entregaron dulces. Las instrucciones se dieron verbalmente a los sujetos.

Las condiciones preexperimentales fueron videograbadas para un registro de datos confiable. Las condiciones experimentales no se videograbaron ya que el programa de rompecabezas registra automáticamente las respuestas de los sujetos.

Línea Base o Evaluación Pre-tratamiento.

Aparecieron dos rompecabezas en la pantalla con la misma figura, sólo que uno de ellos tenía el título 'propio' mientras que el otro decía 'del compañero'. El sujeto pudo armar

cualquiera de los dos rompecabezas, aunque el rompecabezas 'propio' era resuelto por la computadora, la que colocaba una pieza cada 15 segundos. El tiempo para resolver los rompecabezas fue ilimitado y no se informó al sujeto sobre los puntos ni los aciertos obtenidos. Las instrucciones en esta fase se presentaron de manera escrita y verbal.

Condiciones Experimentales

Condición sin costo de respuesta

En esta condición se le indicó al sujeto que sólo debía responder en el rompecabezas del compañero, sin embargo pudo intervenir en cualquiera de los dos rompecabezas que aparecieron en la pantalla. Las instrucciones en esta fase se presentaron escrita y verbalmente. La computadora colocó una pieza en el rompecabezas propio cada 15 segundos y por cada pieza colocada se agregaron 10 puntos en el contador que decía 'puntos del compañero'. Por cada pieza colocada correctamente en el rompecabezas del compañero, que era el rompecabezas en el que se permitía responder, los sujetos obtuvieron 10 puntos. Por cada pieza colocada correctamente en el rompecabezas propio, que era el rompecabezas en el que se prohibía responder, obtuvieron 20 puntos. Los puntos obtenidos por los sujetos, se pudieron observar en el contador que decía "mis puntos". Los sujetos también pudieron observar los contadores del "compañero".

Condición con costo de respuesta

En esta condición, se le indicó al sujeto que debía responder sólo en el rompecabezas del compañero, aunque pudo intervenir en cualquiera de los dos rompecabezas que aparecieron en la pantalla. Las instrucciones en esta fase fueron presentadas escrita y verbalmente. De la misma manera que en la condición anterior, la computadora colocó una pieza en el

rompecabezas propio cada 15 segundos y obtuvo 10 puntos por cada pieza correcta. Por cada pieza que el sujeto colocó en el rompecabezas de su compañero, el rompecabezas permitido, obtuvo 20 puntos, mientras que por cada pieza que colocó correctamente en el rompecabezas propio, el rompecabezas prohibido, se le restaron 10 puntos del contador que decía "mis puntos". Con el fin de evitar el puntaje negativo, los contadores iniciaron cada sesión con 500 puntos que era el máximo posible de puntos que los sujetos podían perder al responder en el rompecabezas prohibido. Los sujetos pudieron observar sus puntos en el contador que decía "mis puntos" . También pudieron observar los contadores de su compañero quien nunca perdió puntos.

Cuando se colocaba una pieza correctamente y se obtuvieron puntos en el contador que decía "mis puntos", la máquina hacía un sonido diferente al sonido que hizo cuando se obtuvieron los puntos en el contador que decía "puntos del compañero". Lo mismo ocurrió con los errores. Cada contador fue registrando los puntos y los aciertos que obtuvo cada participante con su ejecución.

Resultados

Los datos obtenidos en las sesiones pre-experimentales no son reportados por razones que se describirán en la discusión de este experimento. Las Figuras 3, 4, 5 y 6 muestran los porcentajes de respuesta en el rompecabezas prohibido; el número de respuestas en el rompecabezas prohibido durante o después de terminar el rompecabezas permitido; los puntos obtenidos; y el tiempo empleado por cada sujeto en la sesión experimental, respectivamente. Todas las figuras presentan el promedio de cada fase experimental. Cada fase experimental constó de 3 sesiones. Las variaciones intrafase se representan por medio de su desviación estándar.

Antes de iniciar con la descripción de resultados, es importante aclarar que no se analizaron las respuestas en el rompecabezas permitido, ya que para terminar una sesión experimental, era necesario que los sujetos completaran este rompecabezas por sí mismos. Es decir, en todos los casos fueron colocadas las 50 piezas que formaban dicho rompecabezas.

La Figura 3 muestra los porcentajes promedio por fase de respuestas en el rompecabezas propio o prohibido. Durante la condición de línea base casi todos los sujetos mostraron una ejecución entre el 10% y el 30% en el rompecabezas prohibido. Solo los sujetos 11 y 12, mostraron una ejecución cercana al 0% en este rompecabezas durante esta fase.

Los sujetos de los grupos 1 y 3, que se expusieron a la fase pre-experimental de autoridad, mostraron un menor porcentaje de respuestas en el rompecabezas prohibido que los sujetos de los grupos 2 y 4 que se expusieron a la fase pre-experimental de no autoridad. Además, los sujetos que iniciaron el tratamiento experimental bajo una condición sin costo de respuesta (SCR) mostraron porcentajes de respuesta más altos en el rompecabezas prohibido que los sujetos que iniciaron el tratamiento bajo una condición con costo de respuesta (CR). Los sujetos que mostraron los mayores porcentajes de respuesta en el rompecabezas prohibido fueron los sujetos del Grupo 2, quienes además de iniciar el tratamiento con la fase SCR, durante la fase pre-experimental se expusieron a una situación de no autoridad. Los sujetos 13, 14 y 16 del Grupo 4, que también se expusieron a una condición pre-experimental de no autoridad pero iniciaron el tratamiento bajo una condición CR mostraron, aunque en menor frecuencia que los sujetos del Grupo 2, respuestas en el rompecabezas prohibido. Estos sujetos respondieron en el rompecabezas prohibidos solo en una de las dos primeras fases de tratamiento y lo hicieron en pequeños

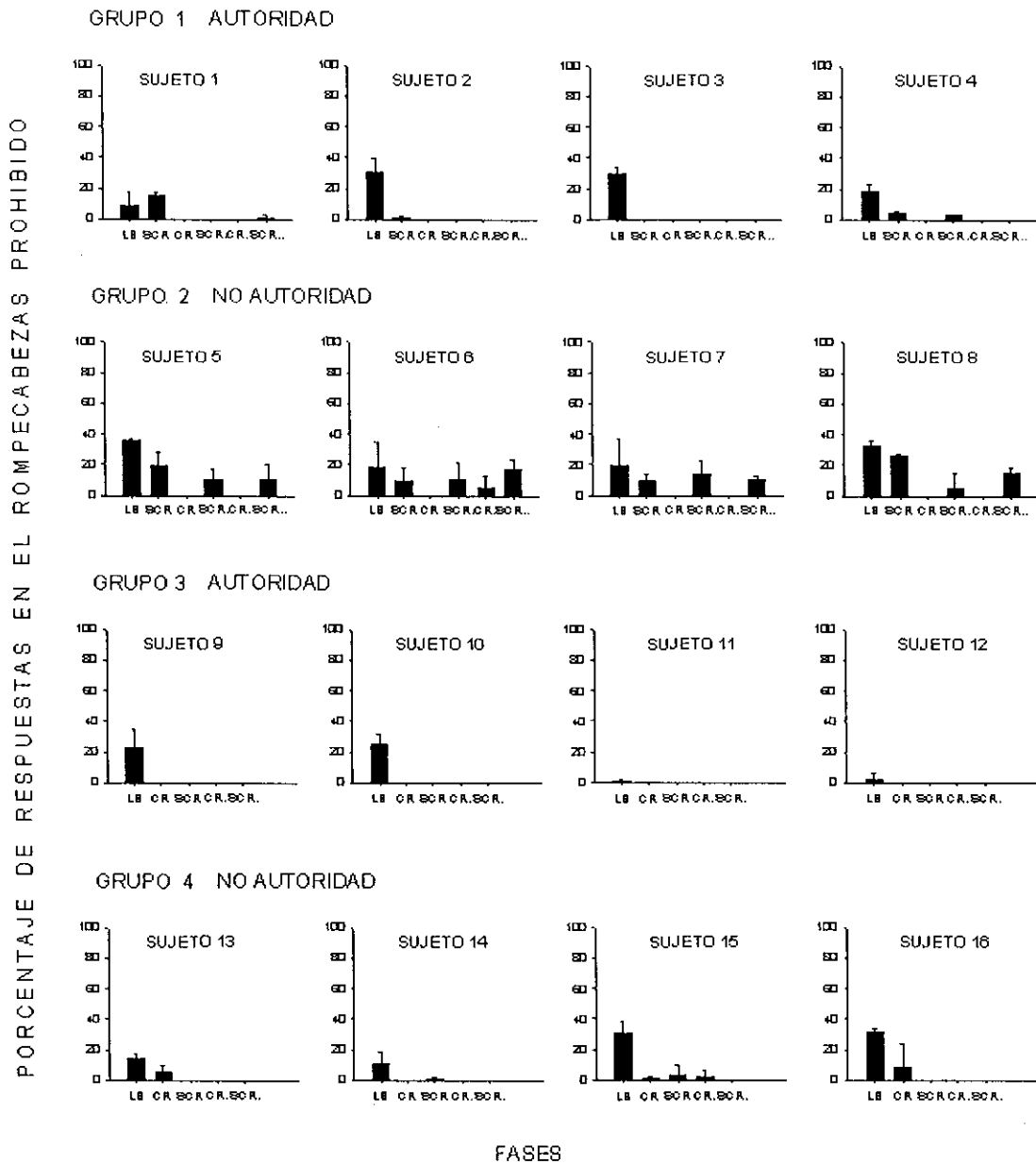


Figura 3. Porcentaje promedio por fase de respuestas por cada sujeto en el rompecabezas prohibido. Donde LB: Línea Base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

porcentajes, solo el Sujeto 16 alcanzó el 10% de estas respuestas. El Sujeto 15 del Grupo 4 siguió respondiendo alrededor del 5% en el rompecabezas prohibido en tres de las siguientes condiciones. De los grupos 1 y 3 que se expusieron a la condición pre-

experimental de autoridad, los sujetos del Grupo 1, que iniciaron bajo una fase SCR mostraron un porcentaje bajo de respuestas en el rompecabezas prohibido, el máximo que alcanzaron fue un 20% (Sujeto 1 en la primera fase SCR). Mientras que los sujetos del Grupo 3, que iniciaron bajo una fase de CR, no respondieron en el rompecabezas prohibido después de la línea base.

La Figura 4 muestra el número de respuestas de cada sujeto en el rompecabezas prohibido, durante o después de armar el rompecabezas permitido. En esta figura se observa que en la línea base, todos los sujetos realizaron respuestas prohibidas durante la realización del rompecabezas permitido. Los sujetos del Grupo 1, que fueron expuestos a una situación de autoridad y que iniciaron el tratamiento experimental bajo una fase SCR, realizaron pocas respuestas (menos de 10 respuestas) y las llevaron a cabo durante la realización del rompecabezas permitido. En cambio, los sujetos del Grupo 2, que fueron expuestos a una situación de no autoridad y que también iniciaron bajo la fase SCR, realizaron todas las respuestas prohibidas después de haber terminado el rompecabezas permitido. Por otro lado, los sujetos del Grupo 3, expuestos a una condición pre-experimental de autoridad e iniciaron con una fase CR, después de la línea base no respondieron en el rompecabezas prohibido, mientras que los sujetos del Grupo 4, que se expusieron a una condición de no autoridad y que también iniciaron el tratamiento con una condición CR realizaron muy pocas respuestas prohibidas, menos de 5 respuestas, y lo hicieron después de terminar el rompecabezas permitido. Sólo los sujetos 13 y 16 respondieron de esta manera durante la realización del rompecabezas permitido, y lo hicieron solamente en la primera fase experimental.

La Figura 5 muestra el promedio de puntos obtenidos por los sujetos en cada fase. Se puede observar que durante las condiciones CR, la mayoría de los sujetos obtuvieron

1500 puntos, que era el máximo posible de puntos -es decir, no realizaron respuestas prohibidas-, mientras que en las condiciones SCR, hubo sujetos que obtuvieron "puntos extras", más de 500 puntos, debido a las respuestas prohibidas que realizaron. Los sujetos que obtuvieron estos puntos extras fueron los sujetos 1 y 4 del Grupo 1, durante la primera condición SCR, todos los del Grupo 2 y los sujetos 14 y 15 del Grupo 4, que se expusieron a la fase pre-experimental de no Autoridad.

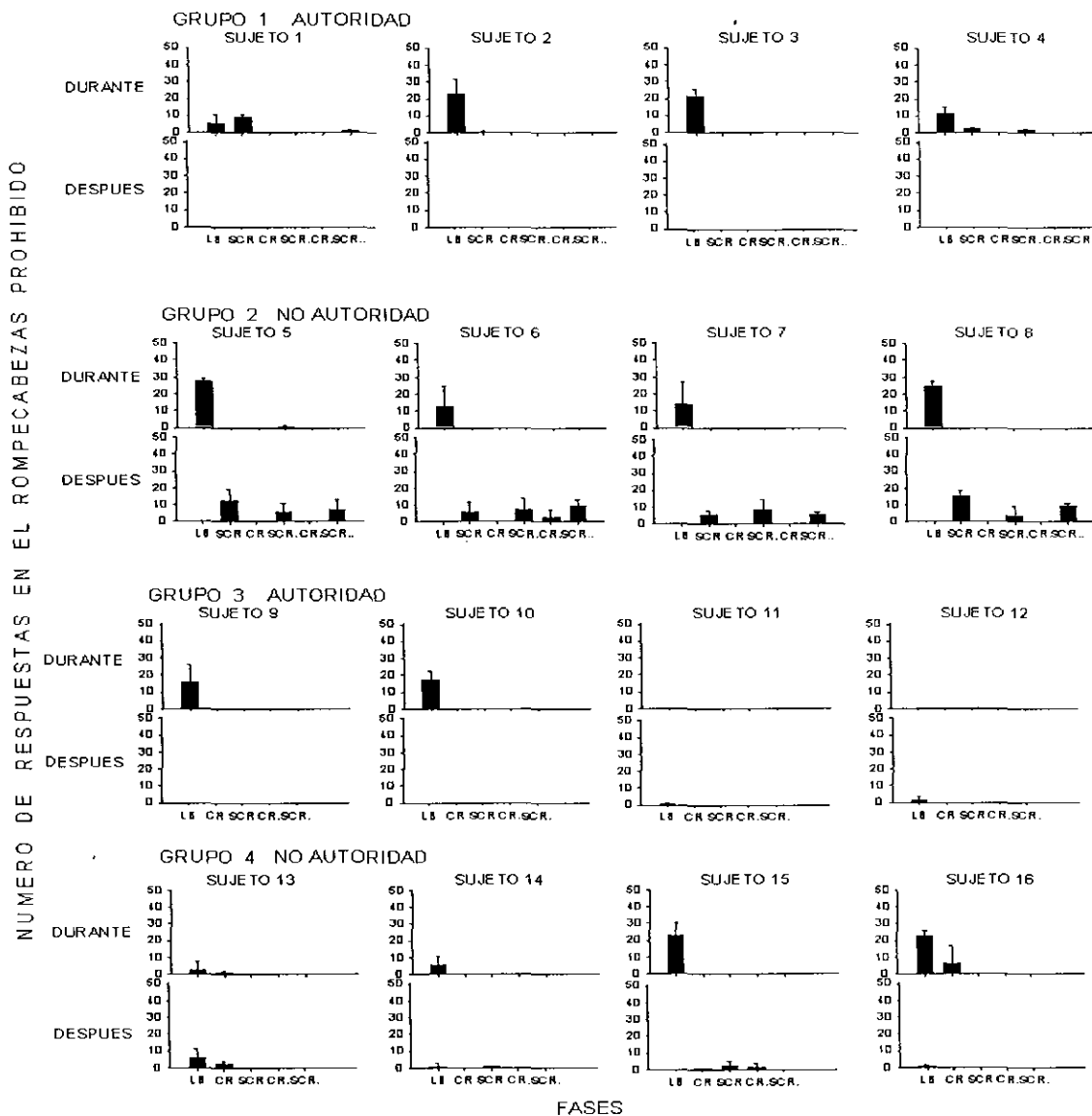


Figura 4. Promedio de respuestas de cada sujeto en el rompecabezas prohibido, durante o después de armar el rompecabezas permitido. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta; SCR: Condición sin costo de respuesta.

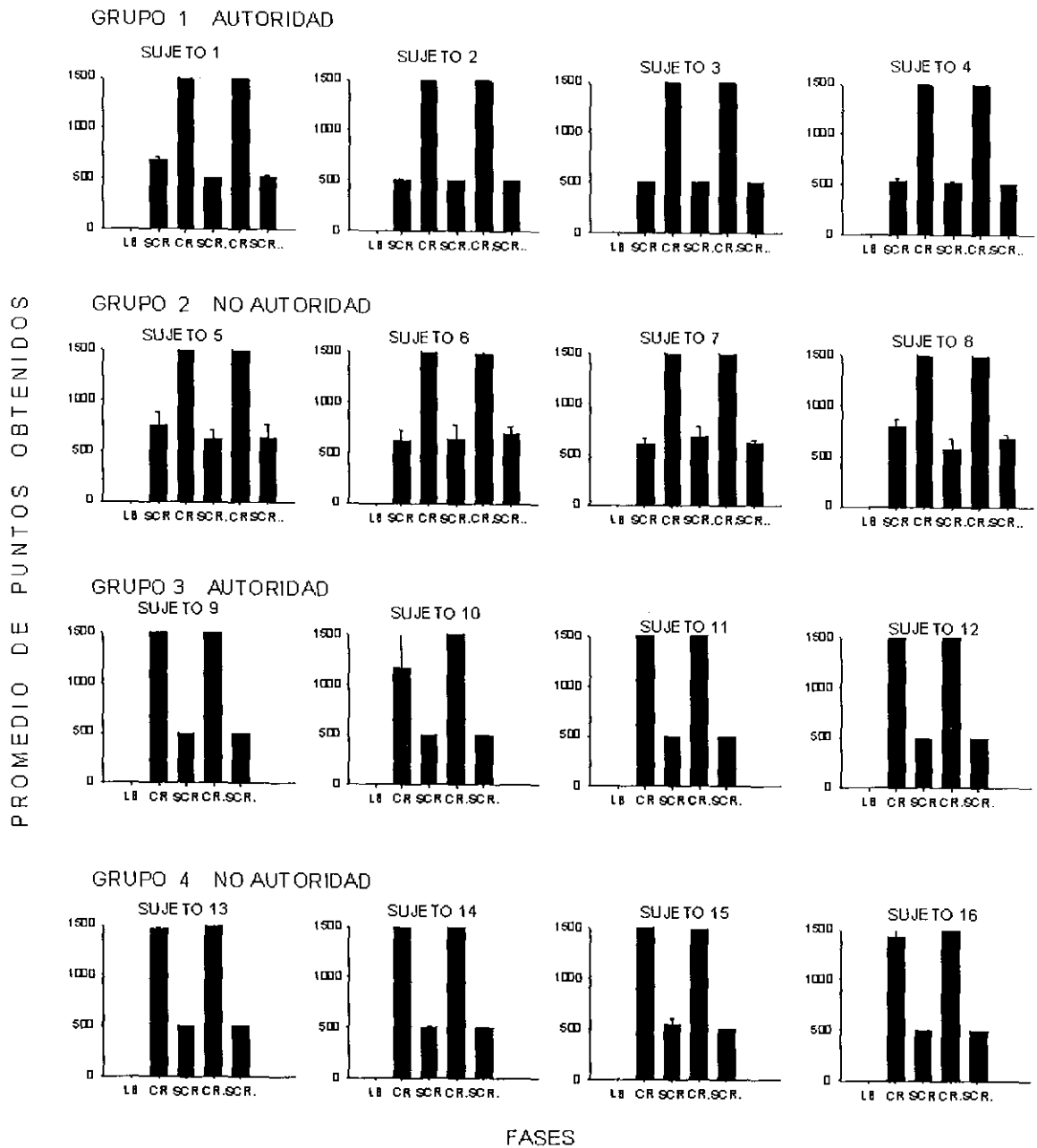


Figura 5. Muestra el promedio de puntos obtenidos por los sujetos en cada fase. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

La Figura 6 muestra el tiempo que tardó cada sujeto en resolver los rompecabezas. En las primeras sesiones experimentales, la mayoría de los sujetos en todos los grupos tardaban entre 18 y 25 minutos por sesión. Sólo los sujetos 9, 13 y 14, desde la fase de línea

base lograron terminar la sesión en aproximadamente 12 minutos, tiempo que tardaba la computadora en resolver el rompecabezas prohibido para el sujeto. Así se mantuvieron durante todo el experimento. El resto de los sujetos lograron resolver su rompecabezas en 12 minutos o menos hasta después de finalizar la primera fase; no obstante, la sesión terminaba hasta que los dos rompecabezas estaban resueltos.

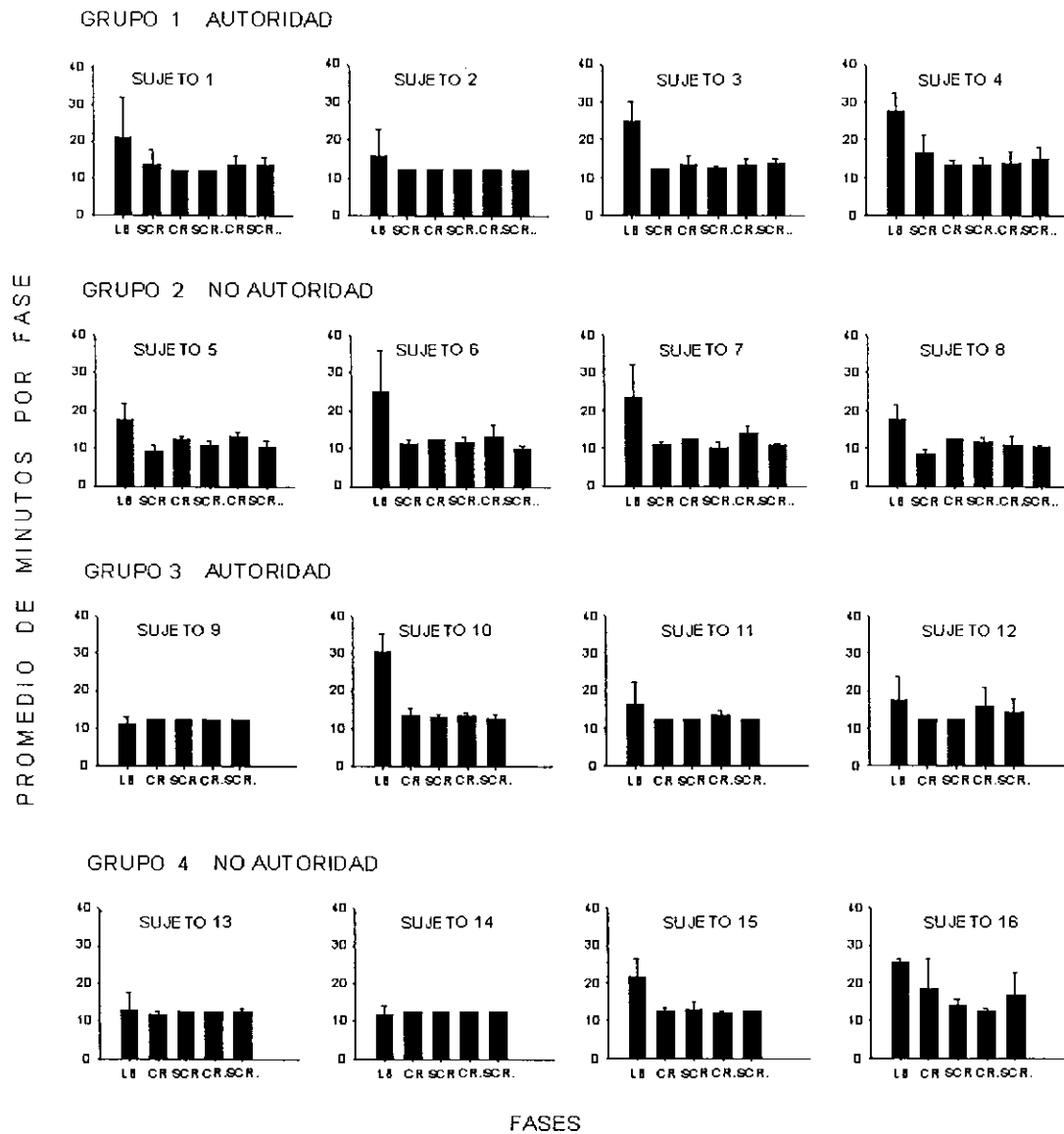


Figura 6. Muestra el tiempo promedio que tardó cada sujeto en resolver los rompecabezas. Donde LB: Línea Base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

Discusión del Experimento 1

Este primer estudio muestra un efecto tanto de la presencia de una figura de autoridad como de la implementación de un costo de respuesta en la situación. Como se mostró en los resultados, los sujetos expuestos a una situación con una figura de autoridad respondieron con menor frecuencia en el rompecabezas prohibido, acentuando más este efecto el hecho de iniciar el tratamiento experimental con una fase de CR. Estos datos apoyan la afirmación de Baron y Byrne (1982) de que dos aspectos que son fundamentales en la obediencia son: 1) la figura de autoridad en la situación, y 2) la habilidad que esta figura posee para administrar castigos fuertes a quienes desobedezcan. Cuando uno de estos aspectos no se cumplen, aparecen con frecuencia casos de desobediencia, como ocurrió con los sujetos que conformaron los grupos 2 y 4, en los cuales no había una figura de autoridad que castigara en la situación.

En el presente experimento, se pudo observar la pertinencia, en el estudio de la obediencia, de la tarea propuesta por Ribes (2001) para el estudio de la conducta social, además de observar efectos sobre la conducta obediente, tanto de la presencia vs la ausencia de una figura de autoridad en la situación, como de la introducción vs no introducción de un costo de respuesta en la misma. Sin embargo, no fue posible identificar claramente a la variable responsable de la conducta de los niños, debido al uso de las múltiples variables independientes en las condiciones experimentales, por ejemplo que no se mantuvieron constantes los valores de las piezas entre los dos rompecabezas, en el permitido y en el prohibido, además de que hubo diferencia entre condiciones con respecto a los puntos con los que los sujetos iniciaron las sesiones. En las condiciones SCR los contadores iniciaban la sesión con 0 puntos, mientras que en las condiciones CR, con el fin de evitar los puntos negativos por el costo de respuesta implementado, los contadores

iniciaban con 500 puntos. Esto propició que los sujetos incrementaran en gran medida la cantidad de puntos obtenidos en las fases CR ya que, además de tener la posibilidad de obtener el doble de puntos permitidos que en la condición SCR, los 500 puntos con que iniciaban los contadores elevaba la cantidad de puntos obtenidos por los sujetos.

Otra diferencia importante entre condiciones fue que, si los sujetos respondían en el rompecabezas prohibido en las condiciones SCR, ganaban puntos. Sin embargo, si respondían en este rompecabezas en las condiciones CR, perdían puntos que ya tenían ganados, y no obtenían ningún beneficio extra por responder en el rompecabezas prohibido, entonces ¿qué razón habría para que los sujetos respondieran en el rompecabezas prohibido, si podían ganar más puntos por responder en el permitido, además de que eso era lo que se les había pedido que hicieran? Los resultados de este estudio muestran que los sujetos no realizaron respuestas prohibidas durante las fases CR y si lo hicieron durante las fases SCR.

Debido a las variables no controladas se decidió concluir con este análisis, sin presentar los datos obtenidos en las condiciones pre-experimentales, y se planteó la necesidad de realizar un segundo estudio, en donde se mantuvieran constantes todos los componentes y sólo se manipulara la variable del costo de respuesta de una condición a la siguiente. En ambas condiciones, los contadores iniciarían la sesión con 0 puntos; y si los sujetos respondían en el rompecabezas prohibido en las condiciones SCR ganarían puntos, mientras que si respondían en este rompecabezas durante las condiciones CR perderían puntos aunque seguirían ganando más que por responder sólo en el rompecabezas permitido (ver Tabla 3).

TABLA 3
Muestra las diferencias entre las condiciones de los Experimentos 1 y 2.

| | Experimento 1 | | Experimento 2 | |
|---|----------------|---------------------------|----------------|---|
| | SCR | CR | SCR | CR |
| Puntos iniciales en contadores | 0 | 500 | 0 | 0 |
| Puntos por responder en el romp. prohibido | Ganaban puntos | Perdían puntos ya ganados | Ganaban puntos | Perdían puntos ganados pero ganaban más que por responder solo en el romp. permitido. |

EXPERIMENTO 2

Este segundo experimento se realizó para observar el efecto de introducir un costo de respuesta de una condición a otra, sin interferencia de otras variables que pudieran afectar los resultados.

METODO

Sujetos

Participaron dieciséis sujetos de quinto y sexto grado de primaria, 8 mujeres y 8 hombres, entre los 9 y los 13 años de edad a cambio de dulces, previamente elegidos por los niños.

Aparatos

Se utilizaron cuatro Lap Top Pentium 100 con monitor cromático, teclado y un *mouse* para responder. El resto de las características de este apartado fueron similares a las del Experimento 1.

Situación experimental

Las sesiones se llevaron a cabo en un salón de 4 x 5 m de un centro comunitario. En la habitación había cuatro mesas, cuatro sillas y diversos objetos que permitían hacer una división entre las mesas sobre las cuales, se colocaban los equipos de cómputo. Con esta división se trabajó con cuatro sujetos a la vez, evitando el contacto visual continuo y cualquier tipo de comunicación entre ellos. El experimentador se colocó en un punto que era visible para los cuatro sujetos todo el tiempo que duraba la sesión experimental. Durante la fase preexperimental, en el salón solo había una mesa, cuatro sillas y una sola computadora, el resto de los objetos se mantuvieron en el salón pero fuera del alcance de los sujetos. Las demás características de este apartado fueron similares a las del Experimento 1.

Diseño

El diseño de este experimento fue similar al del Experimento 1, sólo se cambiaron los puntos recibidos por pieza colocada durante las condiciones experimentales.

Procedimiento

Las condiciones preexperimentales y las de línea base fueron idénticas a las utilizadas en el Experimento 1. Como se mencionó, las fases preexperimentales fueron videograbadas con el fin de observar las conductas de los sujetos. A partir de la observación de algunos de los videos, se estableció una clasificación de los tipos de conducta que se observaron durante estas sesiones, para posteriormente registrar su ocurrencia durante el resto de la fase preexperimental en todos los grupos. La Tabla 4 muestra las categorías conductuales bajo

las cuales se registró la conducta de los sujetos. Con base en las categorías que aparecen en la Tabla 4, en la fase pre-experimental se llevó a cabo un registro de intervalo continuo de 60 segundos. Las conductas del mismo tipo que tuvieron más de una ocurrencia en un minuto, solo se registraron una vez. Si al iniciar el siguiente intervalo la conducta persistía, se volvía a registrar. Si se daban dos o más tipos de conducta dentro del mismo intervalo de tiempo, todas se registraron (para observar la hoja de registro ver el Apéndice 3).

Por otro lado, entre las dos condiciones experimentales de este segundo diseño, sólo se introdujo el costo de respuesta en una de ellas como a continuación se detalla.

Condición sin costo de respuesta

En esta condición, el sujeto tuvo la posibilidad de intervenir en cualquiera de los dos rompecabezas que aparecían en la pantalla. La computadora colocó cada 15 segundos una pieza en el rompecabezas bajo el título "Propio", por lo que aparecieron 10 puntos en el contador que decía "Puntos del compañero". Se le indicó a los sujetos que debían responder solamente en el rompecabezas del compañero, sin embargo obtenían 10 puntos por cada pieza que colocaban correctamente en el rompecabezas del compañero y 40 puntos por cada pieza que colocaban correctamente en el rompecabezas propio. El valor en el rompecabezas prohibido se estableció para compensar la velocidad con la que la máquina colocaba piezas en este mismo rompecabezas y, de alguna manera, tuviera un efecto en la respuesta prohibida o desobediente. Además, con esto se logró mantener los valores de las piezas constantes con respecto a la Condición 2. Los sujetos pudieron observar sus puntos en el contador que decía "mis puntos". También pudieron observar los puntos del compañero en el contador que decía "puntos del compañero".

| Categorías | Clave | Definiciones |
|----------------------------------|--------------|---|
| Ayudar | A | La respuesta verbal o motora de un sujeto ante la petición o expresión de incapacidad de otro sujeto, así como el ofrecimiento de la misma. Ej. ¿Te ayudo?, ¡Se le aprieta aquí! |
| Pedir Ayuda | PA | Expresión verbal de dudas acerca de la tarea, o reconocimiento explícito de incapacidad por resolver el problema. Ej. ¿Me ayudas? ¿Cómo se hace? |
| Tiempo | T | Expresiones verbales referidas al tiempo que cada participante leva jugando en la computadora, así como al tiempo ocurrido o restante en cada sesión experimental. Ej. ¡Te quedan 3 minutos!, ¡Llegamos a las 5:00 p.m.! |
| Tarea | TA | Expresiones verbales referidas a la computadora o a los juegos que se utilizan durante la sesión. ¿Cuál vas a jugar?, ¡Pon la "m", la "h"!, ¡Este juego me gusta más!, etc. |
| Recordar Reglas | RR | Cualquier conducta verbal o motora que haga referencia a las reglas que el experimentador impuso al inicio de la sesión pre-experimental. Ej. ¡Shh!, ¡Acuérdate que no se puede golpear ni nada de eso! |
| Gritar | G | Cualquier expresión verbal o sonido en la cual se incremente el volumen con respecto al volumen en el que hablan el resto de los sujetos. |
| Queja | Q | Cualquier expresión verbal por parte de un participante que indique a otro que deje de hacer lo que en ese momento está haciendo o que exprese descontento o inconformidad. ¡Ay Liliana ya! |
| Intrusión | I | Intrusión. La conducta motora de tomar el mouse o manipular el teclado por un sujeto sin que haya habido una petición por parte del sujeto que tiene el turno de juego para hacerlo. |
| Defender juego propio o de otros | D | Cualquier conducta verbal o motora que indique a un sujeto que no debe estar tomando el mouse o presionando el teclado en ese momento. Ej. ¡No es tu juego! |
| Agresión motora | Ag | Cualquier conducta motora que dañe al otro, como: golpear, jalar el cabello, morder, rasguñar, manotear... |
| Agresión verbal | Agv | Cualquier expresión verbal que ofenda a algún participante, así como la expresión de groserías. Ej. ¡Eres un menso! |
| Acusación | Ac | Cualquier expresión verbal o motora de un participante hacia el experimentador que indique que otro sujeto realizó una conducta indebida. Ej. ¡Mire maestra dijo una grosería! |
| Levantarse | L | Cualquier conducta que haga que un participante deje su silla sin previa autorización por parte del experimentador. |
| Señas a la cámara | SC | Cualquier conducta verbal o motora que sea dirigida a la cámara de video. Ej. ¡Esto es "Te Caché"! |
| Hablar en voz baja | H | Cualquier expresión verbal emitida en un volumen que no pueda ser registrado por la cámara de video. |
| Amenazar | Am | Cualquier conducta verbal que indique proximidad de agresión por parte de un participante a otro, o cualquier señalamiento de golpes. Ej. ¡Vas a ver! |
| Otras | O | Cualquier conducta verbal o motora que no tenga relevancia con la tarea de jugar en la computadora, Ej. ¿A qué hora te vienes de tu casa?, o tomar algún objeto que haya en el salón experimental, como el cable de la computadora. |

Tabla 4. Categorías conductuales bajo las cuales se registró la conducta de los sujetos.

Las instrucciones se presentaron de manera escrita y verbal a los sujetos. En el Apéndice 2 se muestran las instrucciones proporcionadas a los sujetos en ésta y en el resto de las condiciones de este experimento.

Condición con costo de respuesta

En esta condición, el sujeto también tuvo la posibilidad de intervenir en cualquiera de los dos rompecabezas que aparecieron en la pantalla. De la misma manera que en la condición anterior, la computadora colocó una pieza cada 15 segundos en el rompecabezas 'propio' y por cada pieza se agregaron 10 puntos en el contador que decía "puntos del compañero". Se le indicó a los sujetos que debían responder sólo en el rompecabezas del compañero. Por cada pieza que los sujetos colocaron en el rompecabezas del compañero obtuvieron 10 puntos, mientras que por cada pieza que colocaron correctamente en el rompecabezas propio ganaron 40 que aparecieron en el contador que decía "mis puntos". Como no estaba permitido responder en el rompecabezas propio, cada vez que los sujetos lo hicieron perdieron 20 puntos. Estos valores se asignaron con el fin de que, aunque responder en el rompecabezas prohibido tuviera un costo de respuesta, el sujeto siguiera ganando más puntos por desobedecer, pues si ganaba menos puntos al desobedecer, no aparecería la conducta prohibida. En esta condición se presentó una situación de contingencia demorada ya que al resolver la tarea, los sujetos solo pudieron observar los puntos que ganaron y no los que perdieron. Al final de la sesión el experimentador restó los 20 puntos por cada pieza colocada en el rompecabezas propio. Las instrucciones en esta fase se presentaron de manera escrita y verbal a los sujetos.

Resultados

Las Figuras 7 y 8 presentan los resultados de los sujetos en las fases preexperimentales. En el análisis de las fases preexperimentales se llevó a cabo un registro de intervalos continuos de 60". Con la participación de dos observadores se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 92% que se calculó dividiendo el número de acuerdos entre el número total de observaciones, es decir, el número de acuerdos más desacuerdos por 100 (Ribes, 1984; Aparicio, 2001).

En las Figuras 7 y 8, se puede observar un patrón similar de conductas durante las fases pre-experimentales en todos los grupos durante las tres sesiones pre-experimentales, ya que se observó la mayor frecuencia de conductas en la categoría "referencia a la tarea", aunque con diferencias de ocurrencia entre los grupos. Los sujetos de los grupos 2 y 4 que se expusieron a una fase pre-experimental de no autoridad mostraron las frecuencias más altas de este tipo de conductas, registrando entre 20 y 60 ocurrencias, mientras que los sujetos de los grupos 1 y 3, expuestos a una fase de autoridad mostraron menos de 40 ocurrencias. Otro tipo de conducta que se registró en todos los grupos, fueron las que pertenecían a la categoría "ayudar". En el Grupo 2 se observó una frecuencia mayor de este tipo de conductas, hasta 30 ocurrencias en el Sujeto 5 en la segunda sesión. En algunas ocasiones, los sujetos ayudaban a sus compañeros sin que se solicitara su ayuda lo que fue registrado bajo la categoría de "intrusión" que se registró varias veces en todos los grupos. En la categoría "otras" también se registraron ocurrencias en todos los grupos durante las tres sesiones. La frecuencia de conductas en el resto de las categorías fue muy variable dentro de cada grupo, sin embargo, en todas se registró más de una ocurrencia. Algunas conductas que se registraron con una frecuencia baja, pero que son significativas debido a que fueron las conductas que se prohibieron al inicio de estas

sesiones son: los sujetos del Grupo 4 durante la primera sesión registraron conductas de "agresión", los sujetos 13 y 15 lo hicieron en más de 5 ocasiones. En estos dos sujetos también se registró conducta en la categoría "gritar" en más de dos ocasiones durante la primera sesión. En este mismo grupo, el Sujeto 15 se levantó de su lugar, durante las tres sesiones, en más de una ocasión. En el Grupo 2, el Sujeto 7 se estuvo levantando de su lugar en las tres sesiones preexperimentales.

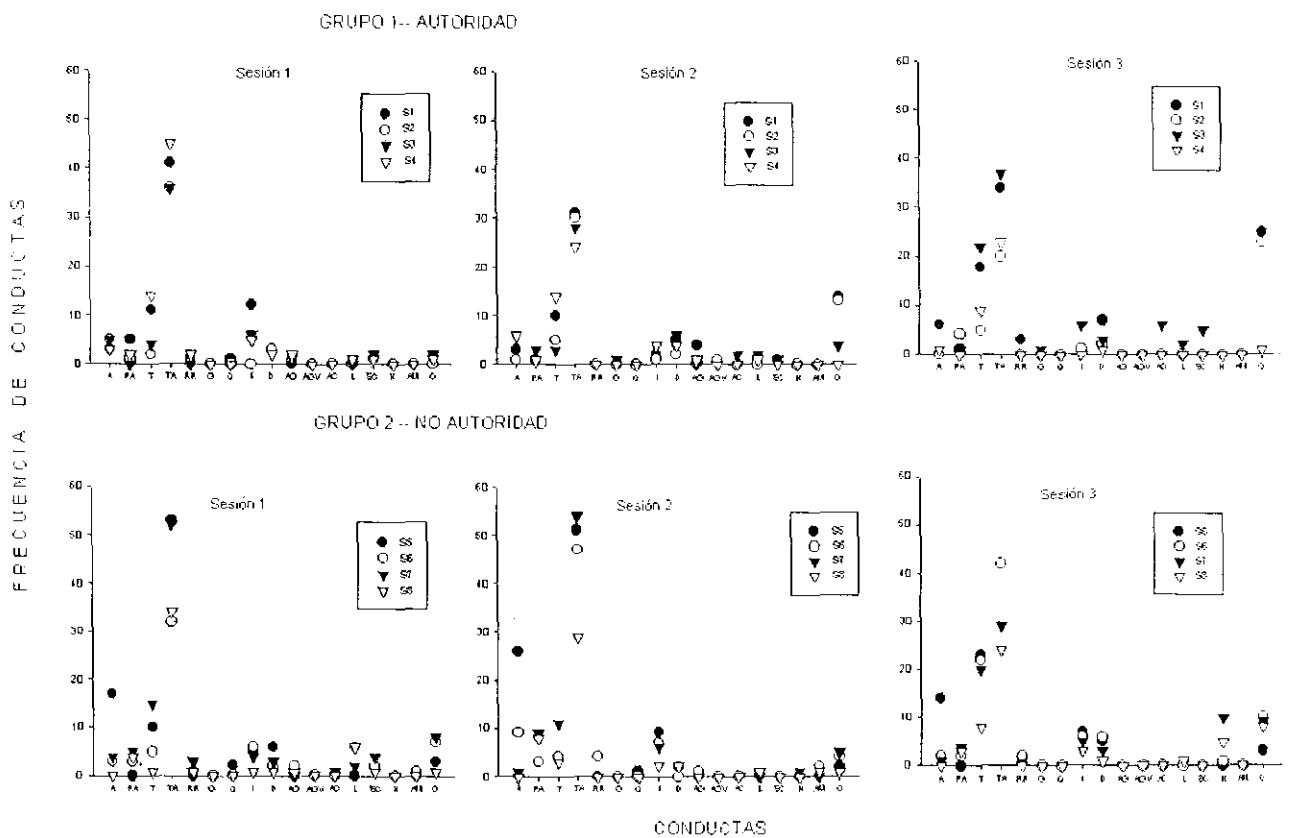


Figura 7. Frecuencia de las conductas durante la fase preexperimental de los Grupos 1 y 2. Donde A. Ayudar, PA. Pedir ayuda, T. Tiempo, TA. Tarea, RR. Recordar reglas, G. Guitar, Q. Dueja, I. Intusión, D. Defender juego propio o de otros, AG. Agresión motora, AGV. Agresión verbal, AC. Acusación, L. Levantarse, SC. Señas a la cámara, H. Hablar en voz baja, AM. Amenazar, O. Otras.

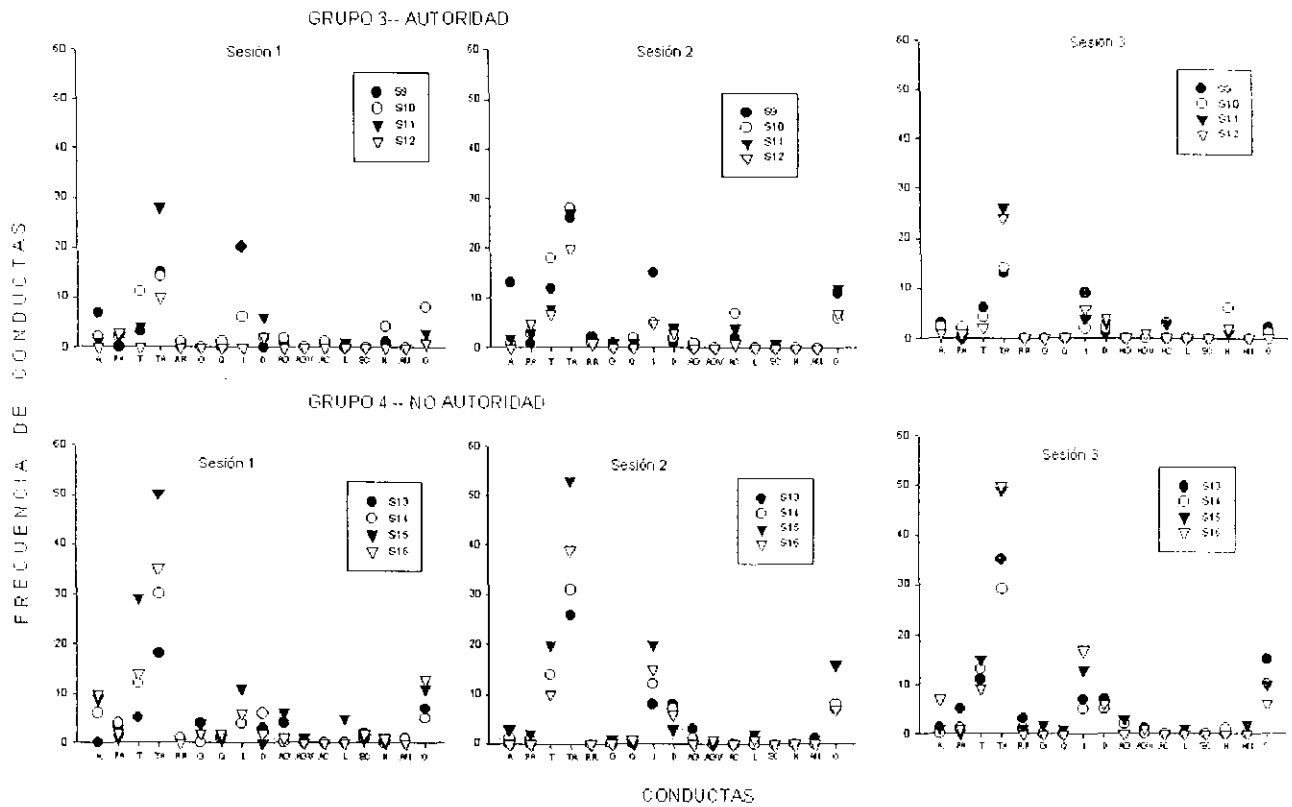


Figura 8. Frecuencia de las conductas durante la fase preexperimental de los Grupos 3 y 4. Donde A: Ayudar, PA: Pedir ayuda, T: Tiempo, TA: Tarea, RR: Recordar reglas, G: Gritar, Q: Queja, I: Intrusión, D: Defender juego propio o de otros, AG: Agresión motora, AGV: Agresión verbal, AC: Acusación, L: Levantarse, SC: Señas a la cámara, H: Hablar en voz baja, AM: Amenazar, O: Otras

El resto de las figuras presentan el promedio de cada fase experimental. Cada fase experimental constó de 3 sesiones. Las variaciones intrafase se representan por medio de su desviación estándar.

La Figura 9 presenta los porcentajes promedio por fase de respuestas en el rompecabezas propio o prohibido. Durante la línea base todos los sujetos de los Grupos 1 y 2 respondieron entre el 10% y el 35% en el rompecabezas propio. Mientras que los sujetos 10 y 11 del Grupo 3, y todos los sujetos del Grupo 4, respondieron por abajo del 10% en el rompecabezas propio.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS EN EL ROMPECABEZAS PROHIBIDO

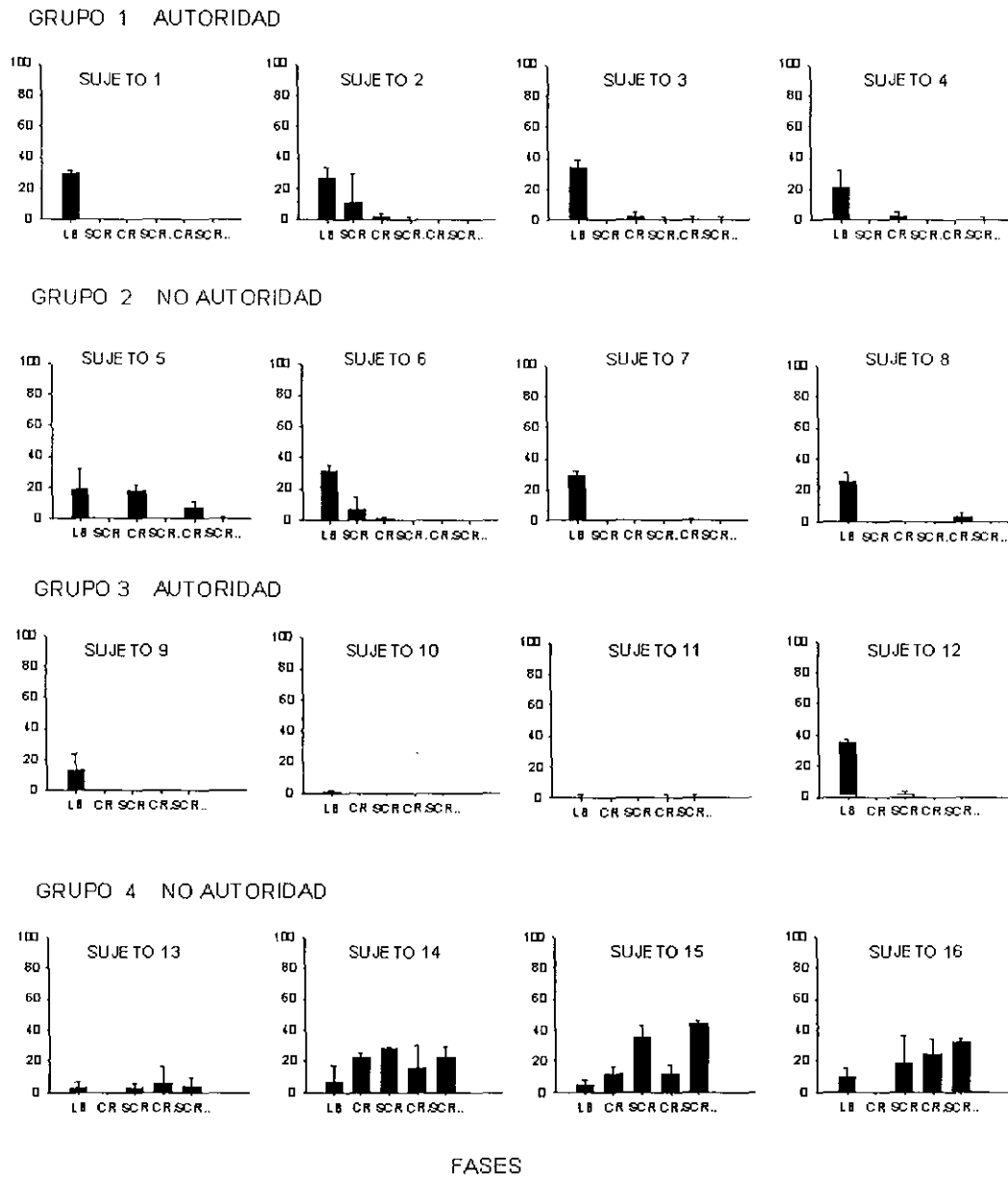


Figura 9. Porcentaje promedio por fase de respuestas por los sujetos en el rompecabezas prohibido. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

Los sujetos expuestos a una situación pre-experimental de autoridad (Grupos 1 y 3), después de la línea base respondieron por abajo del 5% en el rompecabezas prohibido. Incluso, los sujetos 1, 9 y 10 no volvieron a responder en este rompecabezas después de la línea base. El resto de los sujetos expuestos a la situación de autoridad, independientemente

de la fase con la que hayan iniciado el tratamiento, (SCR o CR) respondieron en el rompecabezas prohibido en un porcentaje menor al 2% en algunas fases. Por otro lado, todos los sujetos expuestos a una situación preexperimental de no autoridad (Grupos 2 y 4) siguieron respondiendo en el rompecabezas prohibido en porcentajes cercanos al 20%. Incluso los sujetos 14, 15 y 16 respondieron cerca del 40% en algunas fases.

La Figura 10 muestra el número de respuestas de cada sujeto en el rompecabezas prohibido, durante o después de armar el rompecabezas permitido. En esta figura se observa que todos los sujetos, excepto el Sujeto 13, respondieron en el rompecabezas prohibido durante la realización del rompecabezas permitido. Aunque la mayoría de los sujetos, por lo menos en una ocasión y en alguna fase, siguieron respondiendo en el rompecabezas prohibido después de terminar el rompecabezas prohibido.

La Figura 11 muestra el promedio de puntos obtenidos en cada fase. Debido a que los sujetos sólo pudieron obtener 500 puntos por responder en el rompecabezas permitido, el que algunos de los sujetos obtuvieran más de 500 puntos en cualquier sesión experimental, significa que los sujetos realizaron respuestas en el rompecabezas prohibido. En los Grupos 1 y 3, bajo la situación de autoridad, los Sujetos 1, 9 y 10 obtuvieron 500 puntos durante todas las condiciones experimentales; los otros sujetos de estos dos grupos, se mantuvieron muy cercanos a los 500 puntos, excepto el Sujeto 2 del Grupo 1, que inició el tratamiento bajo una condición SCR, en la primera condición SCR que obtuvo una cantidad cercana a los 1000 puntos. En los Grupos 2 y 4 sometidos a una situación de no autoridad, los sujetos obtuvieron más de 500 puntos durante algunas fases experimentales, excepto los sujetos 7 y 8 del Grupo 2 que se mantuvieron cercanos a los 500 puntos. Todos los sujetos del Grupo 4, a pesar de que inició el tratamiento experimental bajo una fase de

CR obtuvieron un puntaje mayor al permitido, sobre todo en las condiciones SCR, en las cuales los Sujetos 14, 15 y 16 llegaron a obtener hasta 1500 puntos.

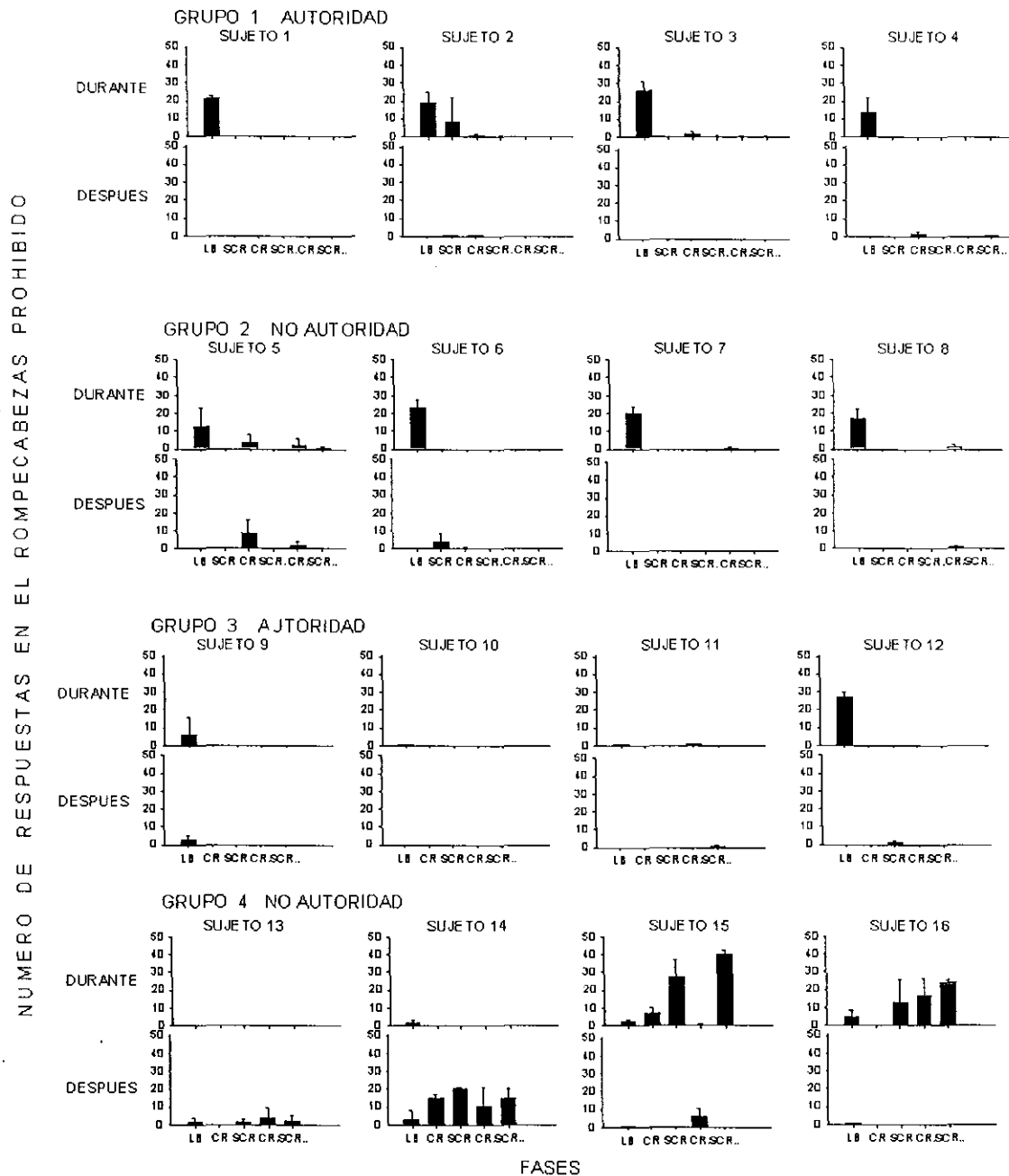


Figura 10. Muestra el número promedio de respuestas de los sujetos en el rompecabezas prohibido, durante o después de armar el rompecabezas permitido. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

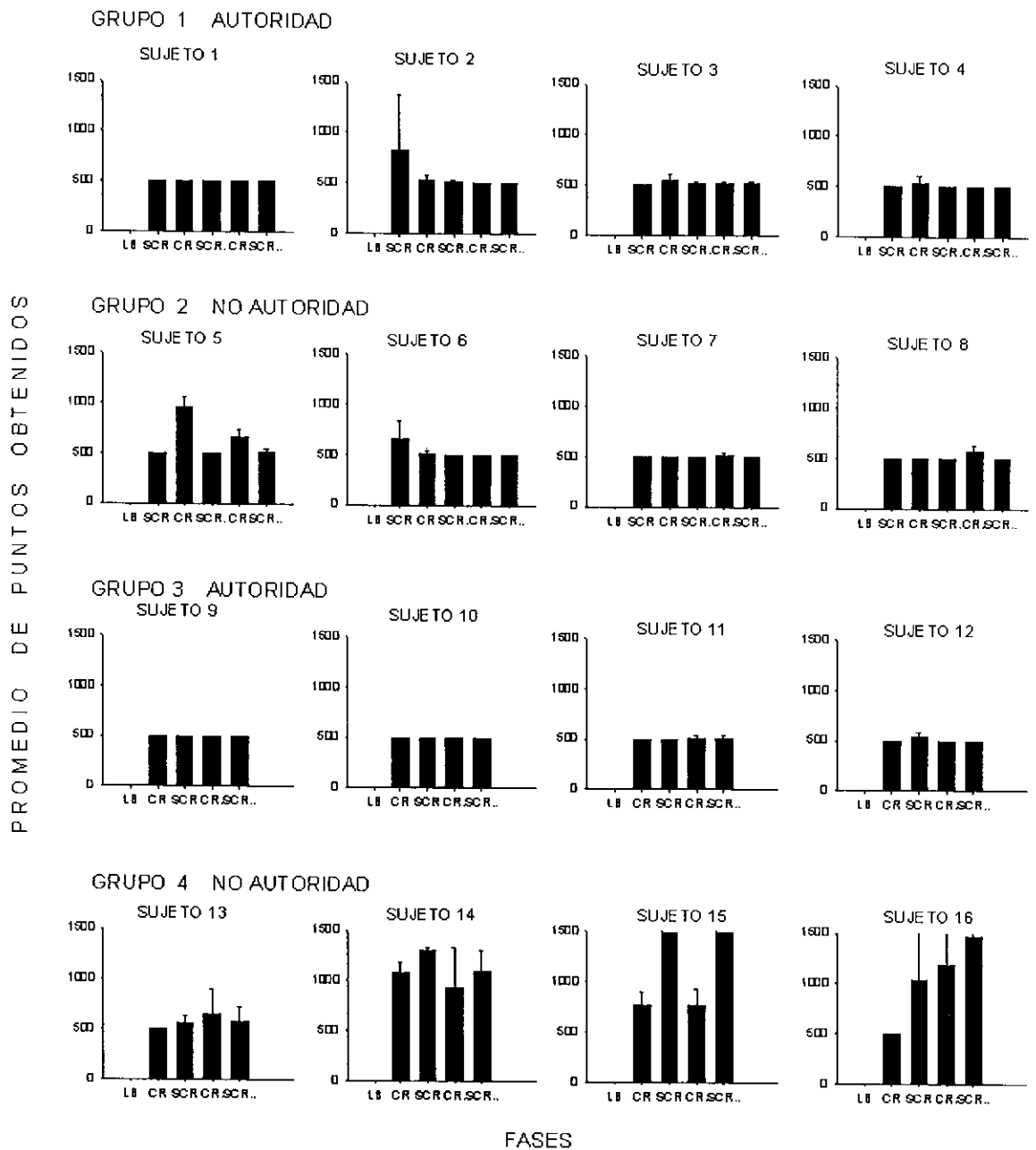


Figura 11. Muestra el promedio de puntos obtenidos por los sujetos en cada fase. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

La Figura 12 muestra el tiempo que tardó cada sujeto en resolver los rompecabezas. En las primeras sesiones experimentales, todos los sujetos tardaron entre 15 y 38 minutos por sesión. Después de la línea base, todos los sujetos lograron terminar las sesiones en un

tiempo menor a los 18 minutos. Sólo el Sujeto 14 logró ejecuciones con una duración menor a los 10 minutos.

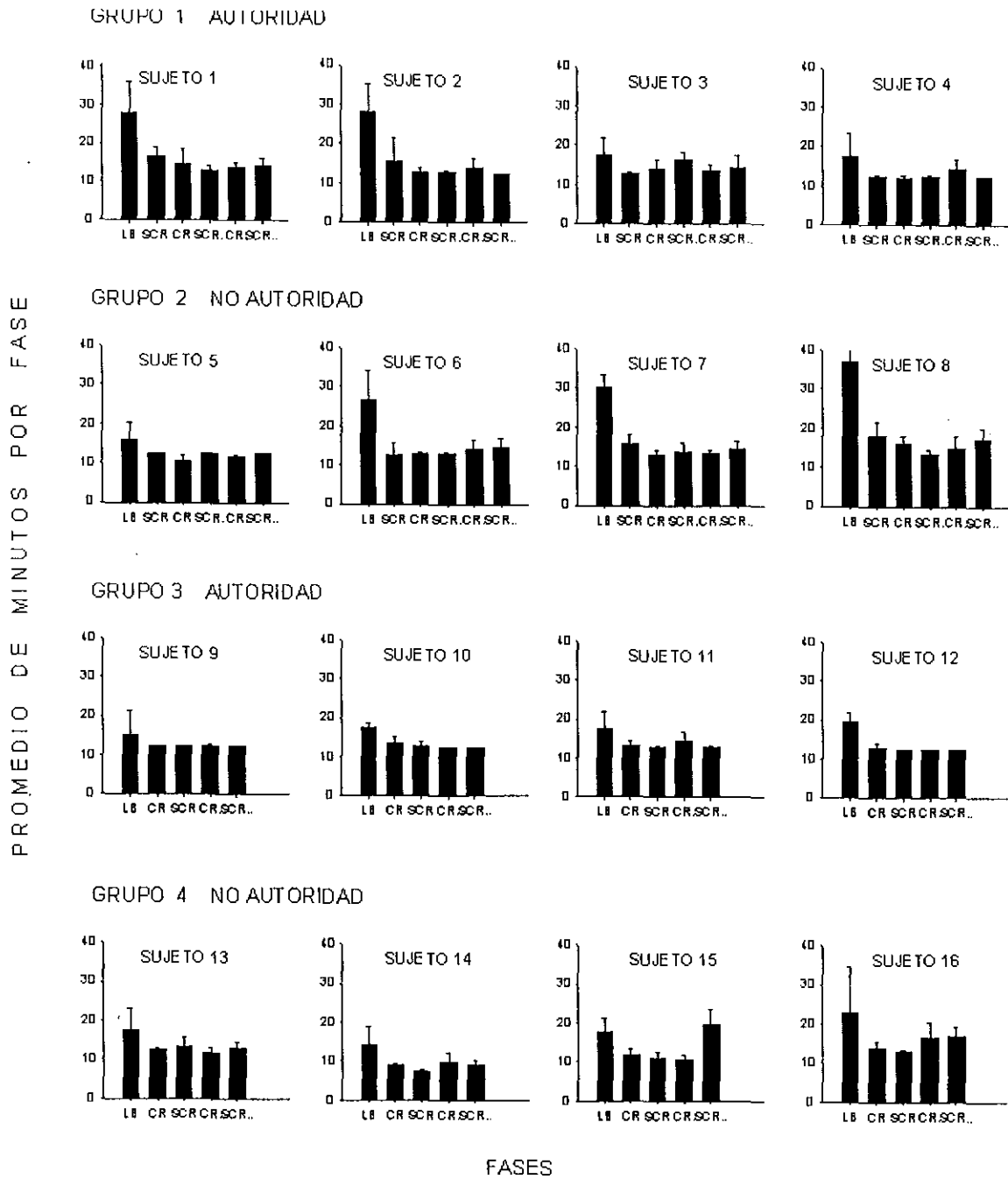


Figura 12. Muestra el tiempo promedio que tardó cada sujeto en resolver los rompecabezas. Donde LB: Línea base, CR: Condición con costo de respuesta, SCR: Condición sin costo de respuesta.

Discusión del Experimento 2

Los resultados de este experimento muestran que, durante las condiciones pre-experimentales los sujetos expuestos a una situación de no autoridad llevaron a cabo el mayor número de conductas disruptivas durante la fase preexperimental y, de la misma forma, fueron los que presentaron un mayor porcentaje de respuestas en el rompecabezas prohibido.

Los sujetos que no respondieron en el rompecabezas prohibido (sujetos 1, 9 y 10) se expusieron a la situación pre-experimental de autoridad y dos de ellos, iniciaron el tratamiento experimental bajo una fase de CR. De la misma manera que en el Experimento 1, se siguen confirmando los dos aspectos que Baron y Byrne (1982) consideran fundamentales en la adquisición y mantenimiento de la obediencia.

Un dato interesante encontrado en este estudio es el que los sujetos respondieron en el rompecabezas prohibido durante la realización del rompecabezas permitido, y en raras ocasiones lo hicieron después de terminar el permitido. Esto podría sugerir que los sujetos no realizaron la respuesta prohibida porque les sobraba tiempo en la sesión experimental al terminar el rompecabezas permitido, como fue encontrado en los estudios de Ribes y cols. en los cuales la mayoría de los sujetos respondían en el rompecabezas del compañero hasta después de haber terminado el rompecabezas propio (2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002) sino porque abiertamente decidieron desobedecer. Una pregunta que estaría quedando sin resolver con los datos de este experimento es ¿qué es lo que hacía que los sujetos desobedecieran, el que hubiera una prohibición presente o el deseo de obtener más puntos por responder en el rompecabezas prohibido?

Otra pregunta sin respuesta que plantean los resultados de este estudio es ¿el que los sujetos del Grupo 4 presentaran un mayor número de conductas disruptivas durante las

sesiones pre-experimentales tendría un efecto directo sobre la alta frecuencia con que estos sujetos respondieron en el rompecabezas prohibido durante el tratamiento experimental?

Un dato para reflexionar es que los sujetos de los grupos expuestos a una situación de autoridad mostraron una frecuencia menor de respuestas en el rompecabezas prohibido, una frecuencia menor de conductas disruptivas durante la fase pre-experimental, pero también mostraron una frecuencia menor en categorías conductuales como ayudar, pedir ayuda, tarea, que los sujetos expuestos a una condición de no autoridad.

Discusión General

Es importante señalar que en ambos experimentos, durante las condiciones pre-experimentales, ningún sujeto realizó en más de dos ocasiones conductas disruptivas, por lo que no fue necesario retirar a ningún sujeto de la situación experimental. Aunque no se presentan los datos del Experimento 1 en las fases pre-experimentales, igual que en el Experimento 2, no se hubo necesidad de aplicar el procedimiento de tiempo fuera a ningún sujeto. Quizá esto se debió a un buen establecimiento de las normas que regularon la situación, función que forma parte de la dimensión funcional de poder que se mencionó. Sin embargo, también es importante señalar que, en los dos experimentos hubo casos de sujetos que desobedecieron las órdenes de la figura de autoridad aún en la condición en la que se presentaban sanciones por hacerlo, lo que se puede atribuir a que al no aplicar el tiempo-fuera en la condición pre-experimental, se pudo debilitar la función de la autoridad en la situación.

Un efecto interesante que se observó en ambos experimentos, es que los grupos que se expusieron a una condición pre-experimental de no autoridad presentaron la frecuencia más alta de conductas disruptivas, y durante las condiciones experimentales también presentaron el mayor porcentaje de respuestas en el rompecabezas prohibido. Quizá esto

tenga que ver con uno de los efectos reportados por Milgram (1963, en Blass, 1991), acerca de que los sujetos desobedecían más cuando no estaba presente en la situación una figura de autoridad. Probablemente el que sea precisamente en estos grupos en los que se presentó una mayor cantidad de conductas disruptivas, permitió un decremento en el nivel de poder y autoridad que el experimentador hubiera podido tener al inicio del experimento, y que se fue diluyendo debido a la falta de consecuencias negativas por presentar el tipo de conductas que en un principio se habían descrito como prohibidas. Mientras que en los grupos expuestos a la fase pre-experimental de autoridad, este poder se fue fortaleciendo a medida que se iban presentando sanciones en la situación.

En los dos experimentos, el Grupo 2 se expuso a una condición de no autoridad e inició el tratamiento experimental bajo una condición SCR, mientras que el Grupo 4 se expuso a una condición de no autoridad iniciando el tratamiento bajo una condición CR. En el Experimento 1, el Grupo 2 fue el que realizó un mayor número de respuestas en el rompecabezas prohibido, mientras que en el Experimento 2, los sujetos del Grupo 4 fueron los que realizaron un mayor número de este tipo de respuestas. Probablemente esto tenga que ver directamente con el arreglo de la condición CR, puesto que en el Experimento 1, como ya se mencionó los sujetos no obtenían ningún beneficio al responder en el rompecabezas prohibido, solamente perdían puntos, mientras que en el Experimento 2, durante la condición CR, aún con la implementación del costo de respuesta, los sujetos ganaban una mayor cantidad de puntos si respondían en el rompecabezas prohibido en comparación con los que obtenían si permanecían respondiendo solamente en el rompecabezas del compañero.

Por ejemplo, el Sujeto 5 del Experimento 2, durante las fases SCR, mencionó que en estos rompecabezas (los que conformaban las fases SCR) no podía responder en el

rompecabezas prohibido, pero que en los otros, refiriéndose a los que conformaban las fases de CR, si podía hacerlo porque aunque le decían que no debía hacerlo al final le quitaban 20 puntos por cada pieza que él colocaba. Este es un efecto que podría estar relacionado con un procedimiento de restitución (Azrin y Wesolowski, 1974; Carey y Bucher, 1981) en donde se requiere que el sujeto que toma algo que no es suyo, lo devuelva. Aunque Azrin y Wesolowski (1974), por un lado, y Carey y Bucher (1981), por otro, encontraron que la restitución es un procedimiento que provoca una disminución en la frecuencia de conductas indeseables; parece que en el caso del S5, este procedimiento funcionó de manera contraria, ya que, como mencionó, él colocaba piezas en el rompecabezas prohibido porque de cualquier manera, al final de la sesión, le quitarían 20 puntos. Es decir, justificó su comportamiento desobediente en la restitución forzada que tendría que hacer al finalizar la sesión.

Sin embargo, un punto de consideración es el valor de la restitución en la situación, pues, aunque en las fases de CR un sujeto perdía 20 puntos por una respuesta desobediente, había ganado ya 40 puntos por llevarla a cabo. Probablemente, al incrementar este valor retributivo los sujetos llevarían a cabo menos respuestas prohibidas.

Los datos observados en estos experimentos, en parte pudieron deberse, a la existencia de una demora en la aplicación del costo de cada respuesta en el rompecabezas prohibido, pues los puntos se restaban hasta el final de la sesión en el caso del Experimento 2, lo que pudo propiciar la desobediencia en los niños bajo esta condición. Esto podría ser evaluado en un estudio en donde el costo de respuesta se aplique inmediatamente después de cada respuesta en el rompecabezas prohibido. Por otra parte, los niños de ambos experimentos, siempre preguntaban por la posibilidad de acumular sus puntos hasta el final de la sesión y así poder intercambiarlos por los premios más grandes. Ante la negativa del

experimentador, ellos empezaron a responder en el rompecabezas prohibido. Quizá, si los niños tuvieran la oportunidad de acumular sus puntos hasta el final de cada fase, el nivel de obediencia de los niños aumentaría, tanto en situaciones con una figura de autoridad como de no autoridad.

En resumen, los resultados encontrados en ambos estudios son consistentes con los que reportó Milgram (1963, en Blass, 1991) acerca de que los sujetos que están ante la presencia de una figura de autoridad obedecen más que aquellos que no lo están. Cómo se puede observar también en los resultados de los experimentos reportados en esta investigación, se confirma la importancia de la figura de autoridad en el fenómeno de la obediencia (Baron y Byrne, 1982).

Los dos experimentos que conforman esta tesis se plantearon con el objetivo de estudiar el fenómeno de la obediencia, así como las variables que mantienen o debilitan su presencia. Aunque es un fenómeno que ha sido clasificado en la literatura tradicional como un tipo de influencia social (Baron y Byrne, 1982) se mencionará por qué el presente trabajo no puede ser considerado como un estudio de conformidad o cumplimiento; sencillamente, porque en las situaciones a las que se enfrentan los sujetos experimentales, en ambos experimentos, deben actuar de determinada manera, ya que de no hacerlo, se enfrentarían a sanciones impuestas por la figura de autoridad. Los sujetos no se apegan voluntariamente a estas conductas como en el caso de la conformidad, ni hay peticiones en la situación como en el caso del cumplimiento, lo que hay son órdenes.

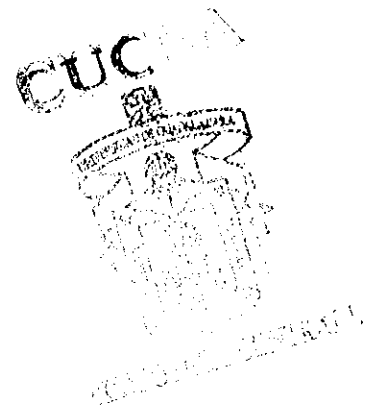
El procedimiento utilizado en estos experimentos es considerado de tipo experimental/observacional debido a que busca identificar las variables que intervienen en la adquisición y mantenimiento de la conducta obediente, así como la eliminación de la conducta desobediente. Por lo tanto, en este trabajo, se manipularon variables que

permitieron establecer o eliminar de la situación a la figura de autoridad. Los efectos de estas manipulaciones se evaluaron a través de las acciones de los sujetos frente al experimentador, que en algunos casos tenía un papel de autoridad, mientras que en otros casos no lo tenía. En este aspecto, el presente trabajo se aparta de la literatura tradicional en autoridad y en poder en la que estos fenómenos son analizados en términos de las concepciones que los sujetos experimentales tienen de los individuos que los poseen, haciendo este análisis subjetivo y variable de acuerdo a las características personales de los sujetos evaluados (Fulligni, 1998, Laupa, 1991, Laupa y Turiel, 1993, Smetana, 1995, y Smetana y Bitz, 1996).

En cuanto a los tipos de poder señalados por French y Raven (1959 en Secord y Backman, 1976), en la presente tesis se manipuló el poder coercitivo que está basado en la percepción que tienen los sujetos de que la autoridad puede castigarlos y el poder de recompensa, que es el que está basado en la percepción de los sujetos de que la autoridad tiene la posibilidad de recompensarlos. Sin embargo, este trabajo, va un paso más allá que esta clasificación, ya que no evalúa el poder de acuerdo a las concepciones que tienen los individuos, sino a través de las conductas que tienen estos con respecto a la figura de autoridad.

La principal aportación de esta tesis, es iniciar el estudio experimental de la conducta obediente manipulando variables que permitirán identificar los factores involucrados en este tipo de conducta, y que a largo plazo, como es una de las metas de los estudios experimentales, una vez que se tengan identificadas las variables que toman lugar en la obediencia, poder implementarlas en las prácticas educativas y prevenir así, una alta frecuencia de conductas desobedientes en niños.

De acuerdo al modelo de las Dimensiones Funcionales de la Conducta Social (Ribes, 2001) en los estudios de esta tesis, la figura de autoridad pudo prescribir y establecer las regulaciones impuestas en la situación, así como administrar, monitorear y aún más sancionar las interacciones de los sujetos. Quizá sería interesante observar qué pasa cuando se separan estas funciones en distintas personas dentro de la situación experimental. En el caso de los experimentos llevados a cabo en esta tesis, la figura de autoridad también sancionó la conducta de los individuos. Se podría continuar con este trabajo, evaluando: a) el efecto en la conducta obediente de los sujetos experimentales cuando una figura de autoridad prescribe, regula, administra y monitorea las interacciones de los sujetos, pero alguien externo a la situación sanciona la conducta; 2) una de autoridad que sólo prescriba y regule, y otra que administre y monitoree; 3) un experimentador que prescriba, regule, administre, incluso sancione las interacciones, y que un segundo experimentador sea el encargado de monitorear las interacciones entre los individuos en la situación experimental; 4) evaluar el efecto de un experimentador que sanciona cierto tipo de conductas sin haber prescrito y regulado con anterioridad la situación experimental. Como se puede observar, el área de la obediencia y del poder bajo el modelo de las dimensiones funcionales de la conducta social, es un campo en el que se pueden llevar a cabo una gran variedad de manipulaciones, que permitirían lograr un mejor entendimiento de las variables que intervienen en la conducta obediente en niños.



REFERENCIAS

- Adams, J.S. y Romney, K. (1959). A functional analysis of authority. Psychological Review, 66 (4): 234-251.
- Aparicio Naranjo, C.F. (2001). Manual para la observación y registro del comportamiento. México: Universidad de Guadalajara.
- Ayala, H. E., Téllez, S. G. y Gutiérrez, M. (1994). Análisis y establecimiento de estilos instruccionales en padres de familia como estrategia de intervención en problemática conductual infantil. Revista Mexicana de Psicología, 11, (1): 7-18.
- Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E. y Barragán, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 27 (1): 1-34.
- Azrin, N.H. y Wesolowski, M.D. (1974). Theft reversal: An overcorrection procedure for eliminating stealing by retarded persons. Journal of Applied Behavior Analysis, 7 (4): 577-581.
- Baron, R.A. y Byrne, D. (1982). Exploring Social Psychology. 2nd. Edition. New York: Allyn and Bacon, Inc.
- Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment. The role of personality, situations an their interactions. Journal of Personality and Social Psychology, 60, (3): 398-413.
- Blass, T. (1996). Attribution of responsibility and trust in the Milgram obedience experiment. Journal of Applied Social Psychology, 26, (17): 1529-1535.
- Brant, W. D. (1980). The effects of race and social distance on obedience. Journal of Social Psychology, 112 (2):229-235.

Buskist, W. y Gerbing, D.W. (1990). Psychology: boundaries and Frontiers. USA: Scott, Foresman and Company.

Carey, R.G., Bucher, B. (1981). Identifying the educative and suppressive effects of positive practice and restitutional overcorrection. Journal of Applied Behavior Analysis, 14 (1): 71-80.

Fulgini, A.J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino and European backgrounds. Developmental Psychology, 34 (4): 782-792.

Jones, R.N., Sloane, H.N. y Roberts, M.W. (1992). Limitations of "Don't" instructional control. Behavior Therapy, 23, (1): 131-140.

Kazdin, A.E. (1990). Conduct disorders. En A.S. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (Eds). International Handbook of behavior modification and therapy (pp. 669-706). NY: Plenum Press.

Lara Tapia, L., Gómez Alegría, P. y Fuentes, R. (1992). Cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: un estudio en relación con el cambio social. Revista Mexicana de Psicología, 9, (1): 21-26.

Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. Developmental psychology, 27 (2): 321-329.

Laupa, M. y Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. Journal of Educational Psychology, 85 (1): 191-197.

Marlow, A.G., Tinstrom, D.H., Olmi, D.J. y Edwards, R.P. (1997). The effects of classroom-based time-in/time-out on compliance rates in children with speech/language disabilities. Child & Family behavior therapy, 19 (2): 1-15.

Meyers, S.A. (1996). Consequences of interpersonal relationships between teaching assistants and supervising faculty. Psychological Reports, 78 (3): 755-762.

Nissani, M. (1990). A cognitive reinterpretation of Stanley Milgram's observations on obedience to authority. American Psychologist, 45(12): 1384-1385.

· Ribes Iñesta, E. (1984). Técnicas de modificación de conducta. Segunda Edición. México: Trillas.

Ribes-Iñesta, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 27, 284-305.

Ribes, E. y Rangel, N. (2002). A comparison of choice between individual and shared social contingencies in children and young adults using a new experimental preparation. European Journal of Behavior Analysis, 3: 61-73.

Ribes, E., Rangel, N., Juárez, A., Contreras, S. y García, R. (2000). Interacción social bajo contingencias de elección y forzadas. Documento presentado en el V Congreso Internacional sobre el Conductismo y las Ciencias de la Conducta, celebrado en Xalapa, Veracruz, del 5 al 8 de Octubre de 2000.

Ribes, E., Rangel, N., García, R., Contreras, S. y Juárez, A. (2001a). Altruismo bajo contingencias de elección y forzadas en niños. Documento presentado en el XV Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, celebrado en Toluca, Estado de México, del 18 al 21 de Julio.

Ribes, E., Rangel, N., García, R., Contreras, S. y Juárez, A. (2001b). Altruismo bajo contingencias de elección y forzadas en adultos. Documento presentado en el XV Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, celebrado en Toluca, Estado de México, del 18 al 21 de Julio.

Ribes, E., Rangel, N., García, R., Contreras, S. y Juárez, A. (2001c). Competencia bajo contingencias de elección y forzadas en niños. Documento presentado en el XV Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, celebrado en Toluca, Estado de México, del 18 al 21 de Julio.

Richman, G.S., Hagopian, L.P., Harrison, K. Birk, D., Oimerod, A., Brierley-Bowers, P. y Mann, L. (1994). Assessing parental response patterns in the treatment of non-compliance in children. Child & Family Behavior Therapy, 16 (1): 29-42.

Roberts, M.W., Hatzenbuehler, L.C. y Bean, A.W. (1981). The effects of differential attention and time out on child noncompliance. Behavior Therapy, 12: 93-99.

Robinson, K.E. y Sheridan, S.M. (2000). Using the mystery motivator to improve child bedtime compliance. Child & Family Behavior Therapy, 22 (1): 29-49.

Secord, P.F. y Backman, C.W. (1976). Psicología Social. México: Mc Graw Hill.

Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. Child Development, 66 (2): 299-316.

Smetana, J.G. y Bitz, B.A. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. Child Development, 67 (3): 1153-1172.

Schmitt, D.R. (1998). Social Behavior. In K.A.. Lattal y M. Perone (Eds.), Handbook of research methods in human operant behavior, (pp. 471-508). New York: Plenum Press.

Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.

Skinner, B.F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton Century Crofts.

Yeager, C. y MacLaughing, T.F. (1995). The use of a time-out-ribbon and precision requests to improve child compliance in the classroom: a case study. Child & Family Behavior Therapy, 17 (4): 1-9.

Apéndice 1. Instrucciones presentadas a los sujetos en cada condición del Experimento 1.

Condición preexperimental de Autoridad.

Enfrente de ustedes tienen una computadora en la que podrán jugar por 15 minutos cada uno de ustedes, solo que cada cinco minutos tendrán que dejar que juegue su compañero, después de que éste haya jugado, tendrá que dejar jugar a su otro compañero. Cada cinco minutos tendrán que dejar jugar al siguiente compañero. Cuando ustedes estén jugando no se permite gritar, levantarse de sus lugares, decir malas palabras, golpearse, lastimarse o decirse cosas desagradables y groserías. Si alguno de ustedes es sorprendido haciendo esto más de una vez, tendrá que retirarse del juego.

Condición preexperimental de No Autoridad

Enfrente de ustedes tienen una computadora en la que podrán jugar por 15 minutos cada uno de ustedes, solo que cada cinco minutos tendrán que dejar que juegue su compañero, después de que éste haya jugado tendrá que dejar jugar a su otro compañero. Cada cinco minutos tendrán que dejar jugar al siguiente compañero. Cuando ustedes estén jugando no se permite gritar, levantarse de sus lugares, decir malas palabras, golpearse, lastimarse o decirse cosas desagradables y groserías.

Línea Base o Evaluación Pre-tratamiento.

En la pantalla aparecerán dos rompecabezas: el PROPIO y el DEL COMPAÑERO. Cada uno tiene una imagen de un mismo rompecabezas que se deben resolver, por ambos, en el menor tiempo posible con el menor número de errores. Tú y tu

compañero podrán colocar piezas en CUALQUIERA de los dos rompecabezas. Antes de empezar tienes un minuto para que te fijas muy bien en el dibujo que vas a armar. Cada pieza la vas a mover con el ratón. Coloca la flechita sobre la pieza que quieras presionando continuamente el botón izquierdo del ratón hasta que lo coloques en el lugar que deseas. Prueba una vez antes de iniciar. Suerte y adelante!

Entrenamiento

Condición sin costo de respuesta

En la pantalla aparecerán dos rompecabezas: el PROPIO y el DEL COMPAÑERO. Cada uno tiene una imagen de un mismo rompecabezas que se deben resolver, por ambos, en el menor tiempo posible con el menor número de errores. Debes responder sólo en el rompecabezas de tu compañero. Si tú colocas piezas en tu rompecabezas podrías ganar el doble de puntos, sin embargo eso no está permitido. Debes colocar piezas solo en el rompecabezas de tu compañero aunque ahí ganes menos puntos. Antes de empezar tienes un minuto para que te fijas muy bien en el dibujo que vas a armar. Al acabar el juego podrás intercambiar los puntos obtenidos por premios.

Condición con costo de respuesta

En la pantalla aparecerán dos rompecabezas: el PROPIO y el DEL COMPAÑERO. Cada uno tiene una imagen de un mismo rompecabezas que se deben resolver, por ambos, en el menor tiempo posible con el menor número de errores. Debes responder sólo en el rompecabezas de tu compañero. Por cada pieza correcta que coloques en el rompecabezas de tu compañero obtendrás 20 puntos, por cada pieza

correcta que coloques en tu rompecabezas perderás 10 puntos. Antes de empezar tienes un minuto para que te fijas muy bien en el dibujo que vas a armar. Al acabar el juego podrás intercambiar los puntos obtenidos por premios.

Apéndice 2. Instrucciones presentadas a los sujetos en cada condición del Experimento 2

Condición preexperimental de Autoridad.

Las mismas instrucciones que en el Experimento 1.

Condición preexperimental de No Autoridad

Las mismas instrucciones que en el Experimento 1.

Línea Base o Evaluación Pre-tratamiento.

Las mismas instrucciones que en el Experimento 1.

Entrenamiento

Condición sin costo de respuesta

En la pantalla aparecerán dos rompecabezas: el PROPIO y el DEL COMPAÑERO

En un salón aparte hay otro niño que va a jugar contigo desde su computadora.

Cada uno de ustedes tiene una imagen de un mismo rompecabezas que se deben resolver, por ambos, en el menor tiempo posible con el menor número de errores.

Debes responder sólo en el rompecabezas de tu compañero al que debes ayudar.

Por cada pieza que coloques correctamente en el rompecabezas de tu compañero obtendrás 10 puntos, por cada pieza que coloques correctamente en tu rompecabezas obtendrás 40 puntos. Sin embargo, no tienes permitido colocar piezas en tu rompecabezas. Debes colocar piezas sólo en el rompecabezas de tu compañero aunque ahí ganes menos puntos. Podrás observar tus puntos en el contador que dice "Mis puntos". Tu compañero deberá hacer lo mismo y sus puntos

aparecerán en el contador que dice "puntos del compañero". Antes de empezar tienes un minuto para que te fijes muy bien en el dibujo que vas a armar. Al acabar el juego podrás intercambiar los puntos obtenidos por premios.

Condición con costo de respuesta

En la pantalla aparecerán dos rompecabezas: el PROPIO y el DEL COMPAÑERO. En un salón aparte hay otro niño que va a jugar contigo desde su computadora. Cada uno de ustedes tiene una imagen de un mismo rompecabezas que se deben resolver, por ambos, en el menor tiempo posible con el menor número de errores. Debes responder sólo en el rompecabezas de tu compañero al que debes ayudar. Por cada pieza que coloques correctamente en el rompecabezas de tu compañero obtendrás 10 puntos, por cada pieza que coloques correctamente en tu rompecabezas obtendrás 40 puntos. Sin embargo, no tienes permitido colocar piezas en tu rompecabezas. Debes colocar piezas sólo en el rompecabezas de tu compañero por lo que cada vez que coloques una pieza en tu rompecabezas perderás 20 puntos. Podrás observar tus puntos en el contador que dice "mis puntos". En tu contador solo aparecerán los puntos que ganas, no los que pierdes. Al final del juego yo te voy a restar los 20 puntos por cada pieza que tengas colocada en tu rompecabezas. Tu compañero deberá hacer lo mismo y sus puntos aparecerán en el contador que dice "puntos del compañero". Antes de empezar tienes un minuto para que te fijes muy bien en el dibujo que vas a armar. Al acabar el juego podrás intercambiar los puntos obtenidos por premios.

