

Conducta de elección bajo paradigma de autocontrol y desempeño académico en una situación grupal

Choice behavior under self-control paradigm and academic performance in a group situation

Yamile Andrea Gómez Delgado¹, Diana Marcela Muñoz Rosero¹, Juan Carlos Benavides Martínez¹, Edwin Gerardo Luna Tascón², Leonidas Alfonso Ortiz Delgado³

Universidad del Nariño, Colombia

Forma de citar: Gómez D., Y.A., Muñoz R., D. M., Benavidez M., J.C., Luna T., E.G. & Ortíz, L. (2013). Conducta de elección bajo paradigma de autocontrol y desempeño académico en una situación grupal. *Revista CES Psicología*, 6(2), 105-116.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue establecer la relación entre autocontrol y las variables: desempeño académico, grado escolar y sexo en 87 estudiantes de transición, segundo y cuarto grado de primaria. Para medir la variable autocontrol, se planteó una tarea de elección entre un reforzador inmediato de baja magnitud y un reforzador postergado de mayor proporción. Esta tarea se presentó de forma grupal simulando los eventos de elección que se presentan en la realidad. Los resultados indican que las variables desempeño académico y grado escolar se relacionaron de manera positiva con autocontrol, mostrando diferencias estadísticamente significativas. Adicionalmente se encontró que en términos de proporción las mujeres tienden a postergar el refuerzo en mayor medida en comparación con los hombres.

Palabras claves: Autocontrol, Desempeño Académico, Conducta de Elección, Reforzador Inmediato, Reforzador Demorado.

¹ Estudiantes de último semestre de pregrado, Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. andregomezdelgado@hotmail.com, dianamz2410@hotmail.com, juancarlosbenavidesmartinez@gmail.com

² Psicólogo de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia, Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Docente Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. lunaedwingerardo@gmail.com

³ Psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, Magister en Dificultades interpersonales relacionadas con dificultades de aprendizaje evolutivas en niños de quinto grado del centro de estudios del niño, Universidad de Ottawa, Canadá, Docente Departamento de Psicología, Universidad de Nariño. leortizdel@gmail.com

Abstract

The aim of this article was to establish the relation between self-control and a group of variables: academic performance, grade and gender, in 87 students of transition, second and fourth grade. To measure self-control, it was selected an election task between a delayed reinforcer and an immediate reinforce. This task was presented in a group activity simulating real election events. The results indicate that the academic performance and grade variables were associated positively with self-control, indicating statistically significant differences. In addition it was observed that women tend to delay the reinforcement at higher rates than men do.

Keywords: Self-control, Academic Performance, Academic Achievement, Choice Behavior, Immediate Reinforcer, Delayed Reinforcer, Reinforcement Delay.

Introducción

Desempeño académico

Definir desempeño académico de manera que queden representadas todas las aproximaciones formales al concepto, no es una tarea fácil, en tanto las posturas al respecto difieren significativamente unas de otras. Sin embargo, a pesar de esta diversidad de posturas, es posible identificar un elemento constante en ellas: la calificación o estimación cuantitativa o cualitativa que el docente hace del grado en que el estudiante ha logrado alcanzar los objetivos de aprendizaje (García & Zárate, 2010).

No obstante, no se debe pasar por alto que las calificaciones son un indicador de aquello que se define como desempeño académico y, en consecuencia, definir este último simplemente como las calificaciones que obtiene el estudiante en sus actividades escolares, configuraría un caso de circularidad en la explicación (*petitioprincipii*). En ese contexto, las calificaciones del estudiante constituyen una operacionalización de la variable desempeño académico, pero dichas calificaciones se asignan con base en un concepto integral de este constructo,

compartido explícita o implícitamente por la mayoría de educadores.

Específicamente para la investigación que sustenta el presente artículo, el desempeño académico se conceptúa como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno” (Vélez & Roa, 2005, p. 75). Adicionalmente, con base en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución a la que pertenecen los participantes, se puede decir que los objetivos de aprendizaje no se encuentran circunscritos únicamente al aprendizaje memorístico de elementos discursivos o algorítmicos, si no que integra igualmente el desarrollo de habilidades para adaptarse al contexto escolar y la articulación de los aprendizajes con la cotidianidad de su vida (Verlaine & Spinelli, 2007), el establecimiento de interacciones sociales funcionales (Aldana, Pérez & Rodríguez, 2010), el comportamiento creativo y de solución del problemas.

Autocontrol

El autocontrol popularmente se ha asociado con una capacidad interna definida mediante un constructo metafórico y ambiguo como “fuerza de voluntad”, que

supone una capacidad de origen y naturaleza poco claros. Sin embargo, para el análisis de la conducta, se considera una tendencia comportamental aprendida (Theler & Shefrin, 1981; Skinner, 1974 citado por Gómez & Luciano, 1991; Thoresen & Mahoney, 1974 citados por Montgomery, 2008) que se caracteriza por una situación de elección entre un reforzador inmediato de menor magnitud y uno de mayor magnitud pero demorado (Mazur, 2012). Para Gómez y Luciano (2000), el autocontrol implica “hacer algo cuyas consecuencias inmediatas no son relevantes e incluso pueden ser desagradables en favor de hacer algo relacionado verbalmente a la consecución de un resultado exitoso o valioso a más largo plazo”.

Las situaciones más comunes en las que se puede observar la tendencia comportamental descrita como autocontrol en una persona, según Martin y Pearl (2006), pueden clasificarse en cuatro situaciones de elección entre alternativas de reforzamiento, que suponen:

- Consecuencias inmediatas reforzantes de baja magnitud Vs. aquellas que implican reforzamiento demorado pero de mayor magnitud.
- Consecuencias inmediatas reforzantes de baja magnitud vinculadas a consecuencias aversivas pero solo significativas por acumulación Vs. evitar consecuencias aversivas acumuladas (de alta magnitud) en el mediano o largo plazo y perder reforzadores inmediatos de baja magnitud.
- Consecuencias inmediatas aversivas de baja magnitud vinculadas a consecuencias reforzantes pero solo significativas por acumulación Vs. perder consecuencias reforzantes acumuladas en el mediano o largo plazo y evitar

consecuencias aversivas inmediatas de baja magnitud.

- Consecuencias inmediatas reforzantes de baja magnitud Vs. consecuencias inmediatas aversivas de alta magnitud pero poco probables.

De las situaciones antes descritas, la primera de ellas (reforzamiento inmediato de baja magnitud Vs. reforzamiento demorado de mayor magnitud) es la que más atención ha recibido por parte de los investigadores (Mazur & Logue, 1978; Dixon & Tibbetts, 2009; Herruzo & Luciano, 1994).

En un estudio clásico, se realizó un experimento con un grupo de niños a través de un procedimiento simple y efectivo para poner a prueba la capacidad de los participantes para postergar el reforzamiento en función de obtener mayor magnitud del mismo, en otras palabras, para evidenciar autocontrol. En el procedimiento de este experimento un investigador le ofrecía a una niña de preescolar un plato con golosinas, explicándole que se ausentarían de la sala por unos minutos, no sin antes darle un par de opciones: si la niña esperaba hasta que el investigador regresara, podía tomar dos masmelos, pero si elegía no esperar, solamente tendría derecho a un masmelo en ese momento (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989).

Lo interesante de esta investigación es que los participantes fueron contactados nuevamente durante la adolescencia y la adultez, y después de aplicarles algunas pruebas se concluyó que aquellas personas que en el experimento de Mischel et al. (1989) habían elegido la recompensa demorada, eran calificados como personas con una mayor capacidad para planificar, manejar estrés y evidenciar autocontrol en diferentes situaciones (Weir, 2012).

En estudios posteriores realizados con niños, se ha encontrado que el autocontrol se relaciona con rendimiento académico, conductas sociales y comportamientos funcionales en diferentes contextos (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007 citados por Tarullo, Obradovic & Gunnar, 2009), así como también se ha evidenciado que niños pequeños que aún no desarrollan habilidades relacionadas con el lenguaje, tienden a elegir el reforzador inmediato de menor magnitud en una situación de elección, en contraste con niños de mayor edad y adultos, quienes eligen el reforzador de mayor magnitud pero demorado (Miller, Weinstein & Karniol, 1978 citados por Darcheville, Rivitre & Wearden, 1992).

Autores como Urquijo (2003) y Duckworth y Seligman (2005), han realizado estudios sobre la relación entre autocontrol y desempeño académico, en los que se han obtenido resultados que indican una relación significativa entre estas dos variables. Aquellos sujetos que presentaron mayor tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas pero significativas, mostraron también mejores resultados académicos.

Conformidad

Parte del interés en la presente investigación es observar como la tendencia a conformarse frente a la decisión de elegir el reforzador inmediato de menor magnitud al observar la elección de otros en ese mismo sentido, afecta la relación entre autocontrol y desempeño académico.

En investigaciones previas (Urquijo, 2003; Duckworth & Seligman, 2005; Mazur & Logue, 1978; Dixon & Tibbetts, 2009; Herruzo & Luciano, 1994), el autocontrol se ha evaluado mediante pruebas psicométricas o mediante situaciones experimentales, pero siempre libres de la

influencia de la conducta de otras personas que pudieran compartir las contingencias en las que se expresa el comportamiento autocontrolado.

Por ejemplo, en el experimento de Mischel el al. (1989) antes mencionado, los participantes elegían entre dos reforzadores de diferente magnitud de manera individual, es decir, sin observar la conducta de otros niños frente a esta misma situación de elección, lo que no suele ocurrir fuera del laboratorio. En la vida cotidiana, por ejemplo, un estudiante que elige hacer sus deberes escolares en función de un refuerzo (elogios e incentivos demorados pero significativos) en lugar de ver televisión y disfrutar inmediatamente de una situación agradable pero de baja magnitud, lo hace mientras observa que otras personas realizan dicha actividad agradable y obtienen consecuencias positivas de manera inmediata, aun cuando deben cumplir con los deberes.

El cambio en el comportamiento o en las reglas de una persona como resultado de la observación del comportamiento del grupo en el que se está inserto se designa bajo el término conformidad (Myers, 2000). La conformidad es un fenómeno que puede explicarse por los principios del aprendizaje social propuesto por Bandura (Bandura & Walter, 1974), pero que caracteriza de manera particular el contexto en el que tiene lugar el efecto del modelado en la propia conducta: el sujeto modifica su tendencia comportamental previa y/o las reglas que orientan su conducta, en función del comportamiento que observa en el grupo de personas –generalmente desconocidas- con las cuales comparte una situación contingencial, aún antes de observar las consecuencias que siguen a la conducta del grupo.

Se han realizado diversos estudios sobre conformidad en diferentes contextos que se

constituyen clásicos de la psicología social. Los pioneros y quizás los más representativos son los estudios realizados por Sherif (1935, 1937). En uno de sus experimentos, un grupo de personas estimaron en repetidas ocasiones la longitud del desplazamiento de un punto de luz en una sala completamente oscura, hasta que se observó un patrón más o menos estable (entre seis y diez pulgadas). Durante esta primera parte los participantes estaban solos en la sala.

Al día siguiente, el experimento se repetía con un movimiento idéntico del punto de luz, pero esta vez habían más personas en la sala a las que se les preguntaba primero sobre su estimación del movimiento. Todas ellas, que en realidad eran confederados con el investigador, expresaron abiertamente estimaciones mucho más bajas de la longitud del desplazamiento del punto de luz. Como resultado, cuando el participante debía expresar su propia estimación, ésta disminuía sustancialmente respecto al promedio de las realizadas el día anterior: el participante se conformaba.

Así mismo, en 1951, Solomon Asch (citado por Vargas, 2007) estudió el comportamiento social y su influencia en la toma de decisiones individuales, para este propósito llevó a cabo una actividad de conformidad social con diferentes sujetos, los cuales eran ubicados en una sala junto con varios individuos encubiertos que simulaban desconocer el objetivo de la actividad. La tarea consistió en comparar la longitud de una línea trazada en una hoja de papel con tres líneas dibujadas en otra, claramente dos de ellas diferían considerablemente en magnitud respecto a la tercera, haciendo de esto una actividad relativamente fácil. Posteriormente a cada persona se le solicitaba decir en voz alta la línea que más se asemejara a la línea muestra, sin embargo, los sujetos encubiertos debían elegir una opción

equivocada con el fin de observar su influencia en la elección individual del sujeto experimental.

En este experimento, Asch pudo observar que el grupo social influye de manera considerable en la toma de decisiones, aun cuando éstas no requieran de un análisis profundo por parte del sujeto. Específicamente, encontró que un tercio de los sujetos observados sucumbieron a las respuestas equivocadas del grupo encubierto, quienes en una encuesta posterior expresaron que a pesar de conocer la respuesta correcta, no querían sentirse diferentes a la mayoría (Vargas, 2007).

Ahora bien, la idea de observar el comportamiento de autocontrol en una situación grupal, surge de los postulados antes mencionados, donde la toma de decisiones se ve afectada directamente por la observación del comportamiento grupal y las consecuencias que se derivan de esto.

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación de la conducta de elección bajo paradigma de autocontrol y las variables: desempeño académico, grado escolar y sexo, en una situación grupal.

Método

Participantes

En el estudio participaron 87 estudiantes de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto que cursan transición, segundo y cuarto grado, con un promedio de edad de 5,6 años, 7,7 años y 10,2 años, respectivamente.

La elección de los grupos de estudio se realizó al azar entre los diferentes cursos de cada nivel existentes en la Institución

Educativa. Una vez elegidos, se solicitó el consentimiento informado de los responsables de los niños.

Instrumentos

Para el proceso de recolección de datos, se utilizó una tabla con el nombre de cada participante, para consignar datos referentes a al tipo de reforzador elegido por cada uno de ellos (i.e. inmediato o postergado) (Pérez, 1994).

Para el acceso al promedio de las calificaciones, previa autorización de directivos de la Institución, se recurrió al "Sistema Administrador de Procesos Educativos" (SAPRED) de la misma. Ésta es una herramienta en línea, utilizada por los docentes para la sistematización de los indicadores cuantitativos del proceso formativo de los estudiantes. Para este estudio se tomó como referente del desempeño académico, el promedio general de calificaciones en todas las asignaturas, incluida la valoración de la disciplina o ajuste a normas de convivencia escolar. SAPRED ofrecía a los investigadores una hoja de cálculo con información de identificación de cada estudiante, su edad, grado, grupo y el promedio general en el segundo periodo.

Procedimiento

Fase 1. Evaluación de autocontrol. Para esta fase se planteó una actividad análoga al comportamiento de autocontrol en la que el sujeto tenía que elegir entre un reforzador inmediato de menor magnitud y uno demorado de mayor magnitud. La estructura de esta tarea corresponde a una réplica del procedimiento utilizado por Mischel et al. (1989) para medir autocontrol.

Esta tarea incluía las características de elección de una opción de reforzamiento,

que podía ser reforzamiento inmediato de baja magnitud o demorado pero de mayor magnitud, en este caso dicho reforzador consistía en golosinas (chocolates).

El procedimiento se llevó a cabo en la Institución Educativa durante la jornada escolar y en el salón de clases de cada grado. Un investigador ingresó al salón y les planteó a los participantes un "juego" llamado "El juego de los chocolates", el cual consistía en una elección entre dos opciones, un chocolate de manera inmediata (i.e. al finalizar la instrucción del investigador) o tres después de dos horas. Para plantear la actividad el investigador dió la siguiente instrucción:

"Niños hoy vamos a jugar el juego de los chocolates, ustedes eligen, pueden tomar un chocolate en este momento, o si esperan, después de dos horas pueden tomar tres chocolates. Es decir, a quién quiera le regalo en este momento un chocolate, pero a quien espere dos horas le regalo tres. ¿Entendieron? (si alguien decía que no, el experimentador volvía a repetir la instrucción) Después decía: Entonces levanten la mano quienes quieren el chocolate en este momento".

Al finalizar la instrucción el investigador proporcionó el refuerzo correspondiente de manera inmediata a aquellos que eligieron esta opción y se retiró del salón, llevando un registro de aquellas personas que habían elegido la opción demorada. Después de dos horas, el investigador regresó al salón de clases y entregó el refuerzo correspondiente a quienes eligieron esperar.

Fase 2. Evaluación de rendimiento académico. Para obtener los datos acerca del rendimiento académico de cada uno de los participantes, se solicitó a la Institución Educativa un permiso para acceder a los datos de SAPRED. A través de éste se obtuvo un informe referente al promedio

general de calificaciones del segundo periodo del año escolar en curso en todas las asignaturas, incluida la valoración de la disciplina o ajuste a normas de convivencia escolar.

Fase 3. Análisis de datos. Como estrategia se recurrió a la comparación de heterogeneidad entre las calificaciones de las dos muestras conformadas por los niños que eligieron el reforzador inmediato y por aquellos que eligieron el reforzador demorado. Para esto se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney (después de comprobar que no se cumplían supuestos de normalidad en las distribuciones). Para determinar la asociación entre las variables: sexo y momento en que los sujetos recibieron el refuerzo y elección del reforzador y grado escolar, se utilizó el estadístico Chi cuadrado. El proceso de

análisis de datos se realizó mediante el programa “*Statistical Product and Service Solutions*” (SPSS) versión 20.

Resultados

Se analizó la relación entre las variables desempeño académico y elección de refuerzo (i.e. inmediato de menor magnitud o postergado de mayor magnitud), aludiendo con este último al grado de autocontrol. Después de encontrar que las variables no cumplían supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza, se decidió utilizar el estadístico U de Mann Whitney para estimar la diferencia entre medias, observándose diferencias significativas entre las variables ($p. < 0.01$) (Ver Tabla.1).

Tabla 1 Contingencia: Promedio Académico - Elección de reforzador

Relación Promedio Académico-Momento del Refuerzo	Promedio
U de Mann-Whitney	504,5
W de Wilcoxon	1134,5
Z	-3,52
Sig. asintót. (bilateral)	0,00

a. Variable de agrupación: Momento en que pide el chocolate

Posteriormente, se analizó la relación entre las variables sexo y momento en que los sujetos recibieron el refuerzo, utilizando el estadístico Chi cuadrado. Los datos no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p. 0.079$), sin embargo, el valor de $p.$ solo se aleja dos puntos del criterio de significancia normalmente aceptado. No obstante, en términos de porcentajes se observó que las mujeres

tendían a postergar el refuerzo en mayor proporción que los hombres. Específicamente, del total de las mujeres, el 29,3% eligieron el refuerzo de manera inmediata y el 70,7% prefirió esperar dos horas para recibir el refuerzo de mayor magnitud. En el caso de los hombres el 50% de ellos eligieron el reforzador inmediato, y el otro 50% postergaron el refuerzo dos horas (Ver Tabla 2).

Tabla 2 Contingencia: Sexo - Elección de Reforzador

Sexo		Elección de refuerzo		Total
		Inmediato	Postergado	
Mujeres	Número	12	29	41
	Porcentaje	29,3%	70,7%	100%
Hombres	Número	23	23	46
	Porcentaje	50%	50%	100%
Total	Número	35	52	87
	Porcentaje	40,2%	59,8%	100%

La asociación entre la elección del reforzador y el grado escolar se estimó mediante la aplicación de la prueba Chi cuadrado, identificando una asociación significativa ($p < 0,05$). Los datos indicaron que los participantes de transición (T) tuvieron más dificultad a la hora de postergar el refuerzo en comparación con los participantes de segundo y cuarto

grado. Específicamente se encontró que el 72% de los estudiantes de preescolar eligieron el reforzador inmediato y el 28% prefirió esperar dos horas hasta recibirlo. En contraste, en los grados segundo y cuarto, la mayoría de estudiantes postergaron el refuerzo, observándose porcentajes del 75,9% y 69,7% respectivamente (Ver Tabla 3).

Tabla 3 Contingencia: Grado - Momento en que recibe el refuerzo

Grado		Elección de refuerzo		Total
		Inmediato	Postergado	
T	Número	18	7	25
	Porcentaje	72%	28%	100%
2	Número	7	22	29
	Porcentaje	24.1%	75.9%	100%
4	Número	10	23	33
	Porcentaje	30%	69.7%	100%
Total	Número	35	52	87
	Grado	40.2	59.8	100

Discusión

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre la conducta de elección bajo paradigma de autocontrol y el desempeño académico en estudiantes de transición, segundo y cuarto grado de una Institución Educativa de la ciudad de San Juan de Pasto, en una situación grupal. Los resultados indicaron una asociación estadísticamente significativa respecto a estas variables.

Dicho resultado es coherente con lo planteado por Urquijo (2003) y Duckworth y

Seligman (2005), quienes en sus estudios han evidenciado que los sujetos con mayor tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas, muestran mejores resultados académicos, así como también mayor compromiso con la realización de deberes escolares. De igual forma, autores como Tarullo et al. (2009), afirman que esta tendencia es un predictor del éxito en el ámbito escolar, reflejado en el alto rendimiento académico y competencia social.

En este estudio se evaluó el autocontrol en un contexto de grupo, planteando una

situación de elección análoga a las que suelen presentarse en la vida real, en la que la elección se realiza públicamente, en el grupo en el que se está inserto. A diferencia de esto, investigaciones previas realizadas en torno al autocontrol, se han basado en situaciones de elección libres de la influencia de otras personas (Gómez & Luciano, 2000).

En el procedimiento desarrollado para esta investigación, los sujetos realizaron la elección mientras observaron la decisión de otros estudiantes con los que compartían la misma situación contingencial. Durante la fase referente a la evaluación de autocontrol, el investigador proporcionó el reforzador inmediato a aquellos sujetos que eligieron esta opción, en el grupo en el que se encontraban, esperando que la conducta de elección funcionara como un instigador, y llevara a otros sujetos a escoger el reforzador inmediato.

El que bajo estas circunstancias se haya observado relación significativa entre autocontrol y desempeño académico, indica que la tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas se presenta aún en situaciones en las que la decisión individual puede estar afectada por la presión grupal. Por lo tanto, los resultados sugieren que es probable que la tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas, sea relativamente resistente a la presión social entendida como la disposición a disminuir la probabilidad del rechazo social por presentar diferencias respecto al grupo en el cual se encuentra inmerso, ajustando sus opiniones o conducta a la observada en los otros (Rook, 2007).

Adicionalmente, como lo sugieren los estudios de Londoño y Valencia (2010), las personas que tienden a imitar el comportamiento grupal o que prefieren seguir los mandos colectivos sin hacer

previo análisis de la situación, son más propensos a experimentar problemas de autocontrol (consumo de sustancias psicoactivas) que las personas que analizan las consecuencias de sus actos antes de seguir a la mayoría. Los resultados del presente estudio son coherentes con los resultados de estos trabajos, en tanto los estudiantes que eligieron el reforzador postergado también tuvieron que resistirse a tomar una decisión en la misma dirección que la observada en muchos de los niños del grupo escolar.

Por otra parte, con respecto a la edad de los participantes, la cual es proporcional al grado escolar, se observó que la tendencia a postergar el reforzador se relaciona con el incremento de la edad. Concretamente, los estudiantes de transición preferían recibir el reforzador de manera inmediata, en contraste con los participantes de los grados segundo y cuarto, en los que se evidenció una mayor tendencia a postergar el reforzador.

Estos datos respaldan los planteamientos que sugieren que el autocontrol está afectado por el desarrollo del lenguaje y la adquisición de habilidades verbales con las que los niños desarrollan un mejor dominio de su entorno, expresando sus ideas sin tener que ejecutarlas y utilizando el lenguaje para dirigir su comportamiento (Ribes, 2007).

En el mismo sentido, García (2012) plantea que en el transcurso del proceso de interacción y el desarrollo de habilidades sociales, se empiezan a consolidar progresivamente los primeros comportamientos relacionados con el autocontrol. Sin embargo, se debe señalar una particularidad de los resultados que sugiere que esta progresión en la adquisición de comportamiento autocontrolado no está solamente en función de la edad: la proporción de sujetos

que eligió el reforzador postergado fue levemente mayor en el grado segundo (75.9%) que en grado cuarto (69.7%).

Es posible que estos resultados estén relacionados con que el grado cuarto participante del estudio, según el seguimiento disciplinario de la oficina de coordinación de la Institución, presentaba el índice más elevado de problemas de comportamiento con respecto a los demás cursos en ese mismo nivel. Esto puede estar asociado con particularidades del contexto familiar y cultural del que provienen los estudiantes, que entrarán a interactuar con sus procesos de maduración en la explicación de su tendencia a comportarse en función de consecuencias a largo o corto plazo.

Finalmente, se observó que las mujeres eligieron en mayor proporción el reforzador postergado en comparación con los hombres, lo que puede estar relacionado

con la interacción de factores genéticos y culturales relacionados con el sexo de los participantes, frente a los cuales no se conocen antecedentes.

Limitaciones y recomendaciones

En futuros estudios se debería contar con una medición previa de la conducta de elección bajo paradigma de autocontrol en una situación donde el sujeto esté libre de la influencia de otras personas al momento de realizar la elección. Posteriormente, lo observado podría compararse con la elección realizada por los mismos sujetos cuando están rodeados de otras personas que enfrentan la misma situación y que eligen al mismo tiempo. Solo de esta manera podría recolectarse datos que informen claramente sobre resistencia a la presión grupal indirecta, de la tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas.

Referencias

- Aldana, K., Pérez, R. & Rodríguez, A. (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. *Revista Compendium*, 13 (24), 5-22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3424052>
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Darcheville, J., Rivitre, V. & Wearden, J. (1992). Fixed-Interval performance and Self-Control in children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 57 (2), 187-199. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1323121/pdf/jeabehav00011-0061.pdf>
- Dixon, M. & Tibbetts, P. (2009). The effects of choice on self-control. *Journal of applied behavior analysis*, 42 (2), 243-252. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2695329/>

- Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *American Psychological Society*, 16 (12), 939-944. Recuperado de: <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/PsychologicalScienceDec2005.pdf>
- García, C. (2012, enero). Impulsividad y Autocontrol. *Revista digital de la Universidad de padres online*, 16. Recuperado de: http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1216&Itemid=1163
- García, L & Zárate, Z. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Revista Archivos en Medicina a Familiar*, 12 (1), 25-31. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2010/amf101d.pdf>
- Gómez, I. & Luciano, C. (1991). Autocontrol en niños: un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. *Psicothema*, 3 (1), 25-44. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=2002>
- Gómez, I. & Luciano, C. (2000). Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Psicothema*, 12 (003), 418-425. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72712314>
- Herruzo, J. & Luciano, C. (1994). Procedimientos para establecer la "correspondencia decir-hacer". Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2 (2), 192-218. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18293>
- Mazur, J. & Logue, A. (1978). Choice in a "self-control" paradigm: effects of a fading procedure. *Journal of Experimental Analysis Behavior*, 30 (1), 11-17. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1332727/>
- Mazur, J. (2012). Effects of Pre-Trial Response Requirements on Self-Control Choices by rats and pigeons. *Journal of the Experimental Analysis Of Behavior*, 97 (2), 215-230. Recuperado de: <http://seab.envmmed.rochester.edu/jeab/articles/2012/jeab-97-02-0215.pdf>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodríguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244 (4907), 933-938. Recuperado de: <http://pages.uoregon.edu/harbaugh/Readings/Time/Mischel%201989%20Science.%20Delay%20of%20Gratification.pdf>
- Montgomery, W. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Psicothema*, 11 (2), 215-225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n2/a13v11n2.pdf>
- Myers, D. (2000). *Psicología social*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Rook, L. (2007). Un enfoque económico psicológico del comportamiento del rebaño. *Cuadernos de Economía*, 26 (46), 202-233. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282121961008>
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of psychology*, 27 (187), 1-60. Recuperado de: http://www.brocku.ca/MeadProject/Sherif/Sherif_1935a/Sherif_1935a_3.html

- Sherif, M. (1937). An experimental aproximación to the estudy of actitudes. *Sociometry*, 1, 1-98. Recuperado de: http://www.brocku.ca/MeadProject/Sherif/Sherif_1937a.html
- Tarullo, A., Obradovic, J. & Gunnar, M. (2009). Self- Control and the Developing Brain. *Zero to three*. Recuperado de: [http://www.stanford.edu/group/sparklab/pdf/Tarullo.%20Obradovic.%20Gunnar%20\(2009.%200-3\)%20Self-Control%20and%20the%20Developing%20Brain.pdf](http://www.stanford.edu/group/sparklab/pdf/Tarullo.%20Obradovic.%20Gunnar%20(2009.%200-3)%20Self-Control%20and%20the%20Developing%20Brain.pdf)
- Theler, R. & Shefrin, H. (1981). An economic theory of self-control. *Journal of Political Economy*, 89 (2), 392-406. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1833317?uid=3737808&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101153672451>
- Urquijo, S. (2003, marzo). *Factores Psicológicos y desempeño académico*. Ponencia en el Primer Congreso Marplatense de Psicología. Mar de Plata, Argentina.
- Vargas, J. (2007). *Psicología Social Basada en el Enfoque de Berkowitz*. Asociación Oaxaqueña de Psicología. Recuperado de: http://www.conductitlan.net/psicologia_social.pdf
- Vélez, A. & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Educación Médica*, 8 (2), 24-32. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>
- Verlaine, M. & Spinelli, S. (2007). *Reforzadores positivos o negativos, verbales o físicos de la familia de los niños de primer grado de la escuela república del Japón, de la colonia la verbena zona 7 y su influencia en el rendimiento escolar*. Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2458.pdf
- Weir, K. (2012). *Lo que se necesita saber acerca de la fuerza de voluntad: la ciencia psicológica del autocontrol*. Sitio Web de la American Psychological Association. Recuperado de: <http://www.apa.org/helpcenter/willpower-spanish.pdf>

Recibido: Julio 8-2013 Revisado: Septiembre 23-2013 Aceptado: Septiembre 30-2013