

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PSICOLOGIA

82
PSI

LA FRUSTRACION COMO UN
PROBLEMA EXPERIMENTAL

TESIS QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
ARTURO MARTINEZ LARA

MEXICO, D.F.

1 9 6 9



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

COMITÉ DE ALTO COMANDO EN JEFE
EJERCITO EJERCITO GUATEMALTECO
CARRANZA, GUATEMALA



25053.08
UNDM.14
1969

M-161077

Apr. 125

A MI MADRE:

Cuya felicidad descansa en el
progreso y bienestar de sus hijos.

I. Ps. 483

A MIS HERMANOS Y TIOS
BLANCA, GABRIEL, MARICELA,
Y, FERNANDO Y EVA
and
me

A MI ABUELO CAYETANO
Y al resto de mis familiares

A TODOS MIS PROFESORES
ESPECIALMENTE AL PROF. HECTOR M. CAPELLO

INDICE

	Página
PREFACIO	1
CAPITULO I LA FRUSTRACION DENTRO DE LA TEORIA PSICOANALITICA	3
A) LA CONCEPCION PSICOANALITICA DE LA FRUSTRACION	4
CAPITULO II LA FRUSTRACION DENTRO DE LA TEORIA DEL CAMPO	9
A) CARACTERISTICAS BASICAS DE LA TEORIA DEL CAMPO	
B) DESCRIPCION CRITICA DEL EXPERIMENTO DE BARKER, DEMBO Y LEWIN	
CAPITULO III HACIA UNA TEORIA DE LA FRUSTRACION	26
A) LA CONSTRUCCION TEORICA	30
B) LAS VARIABLES INTERCURRENTES Y LAS CONSTRUCCIONES HIPOTETICAS	32
C) HULL Y EL METODO HIPOTETICO-DEDUCTIVO	34
CAPITULO IV.-LA CONCEPTUALIZACION NEO-HULLIANA DE LA FRUSTRACION	37
A) LAS PROPIEDADES MOTIVACIONALES DE LA FRUSTRACION	40
B) LA NO-RECOMPENSA EN LAS INTERPRETACIONES DEL REFORZAMIENTO PARCIAL	43
CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFIA	49

P R E F A C I O

Cuando una disciplina científica ha empezado a emerger, su desarrollo principia por evitar un vocabulario impreciso y ambiguo en sus conceptos. En esta tesis se intenta mostrar un aspecto del desarrollo del concepto científico de frustración dentro de la psicología.

En el primer capítulo, se describe el papel que tiene la -- frustración dentro de la teoría psicoanalítica, caracterizándose por ser una definición pre-científica, la cual no sugiere la investigación empírica en forma directa.

El carácter heurístico de la teoría psicoanalítica se reporta con el experimento de Barker, Dembo y Lewin (1941) el cual es descrito y analizado en el segundo capítulo.

El tratamiento experimental contemporáneo de la frustración sigue una orientación teórica, por lo que en el tercer capítulo se comenta sobre la justificación de las construcciones teóricas, en forma de construcciones hipotéticas o de variables intercurrentes. Se hace además, un breve resumen de la teoría de Clark Hull.

La teoría neo-Hulliana ha propuesto un concepto operacional de la frustración el cual será descrito, así como algunos experimentos representativos que tratan el problema en forma empírica, resolviéndose muchos de los obstáculos semánticos en el estudio de la frustración.

CAPITULO I

LA FRUSTRACION DENTRO DE LA TEORIA
PSICOANALITICA

I.- LA FRUSTRACION DENTRO DE LA TEORIA PSICOANALITICA

En psicología, la definición de frustración hace su aparición primeramente dentro de las escrituras psicoanalíticas, las cuales tienen mucho que decir, puesto que es un concepto central en su sistema. Se sabe que el psicoanálisis es ante todo una psicología médica, interesada en la enfermedad mental, y como tal, representa los procedimientos usados por aquellos adiestrados en él, así como la forma en que tratan a los pacientes que van por ayuda.

Las ciencias, durante sus primeras etapas, han trabajado con definiciones ambiguas e imprecisas, y en ausencia de investigación empírica. El concepto de frustración dentro del psicoanálisis, representa para la ciencia psicológica una definición pre-científica que no origina investigación experimental en forma directa, pero que puede tener un carácter eurístico.

A) LA CONCEPCION PSICOANALITICA DE LA FRUSTRACION.

El sistema psicoanalítico es demasiado complejo y está vagamente formulado, es difícil encontrar un tratamiento sistemático del concepto. Hay algunas afirmaciones que intentan definir los objetivos del psicoanálisis, en las que se encuentra la idea de frustración. -- Arieti nos escribe:

"La literatura psicoanalítica revela una considerable diversidad de direcciones, pero caen básicamente dentro de dos categorías: 1) Aquellas que incluyen investigaciones cuyo objetivo es extender el campo de la metapsicología, donde la estructura inconciente del super-ego, el material ganado por la hipnosis, y las frustraciones infantiles pregenitales son los principales tópicos" (5 p.10).

Se sabe, que su investigación, generalmente la realizan a través del método clínico, que admite informes de tipo "introspectivo"

los cuales fueron rechazados en una psicología empírica. Esta diferencia de aproximaciones es un resultado lógico, ya que el psicoanálisis en contraste con los psicólogos académicos, no ha estado interesado en los problemas de la metodología teórica.

La frustración tiene diversas funciones: es una experiencia inevitable que puede determinar factores anormales en el desarrollo de la personalidad, juega un papel positivo al incrementar la diferenciación del ego, en un sentido general se relaciona con el auto-desarrollo, es un factor precipitante en la enfermedad mental, se utiliza al definir el carácter y con la noción de la regresión.

Cameron al comentar sobre su carácter inevitable escribe:

"Todos los infantes deben experimentar inevitablemente el retraso, el conflicto y la frustración. Ninguna madre, sin importar que tan devota pueda ser, puede eliminar tales experiencias de la vida del niño" (9 p.173).

La inevitabilidad en el retraso de las demandas alimenticias y las diversas condiciones frustrativas sirven de base de mucha de la literatura que habla sobre las malformaciones de la personalidad y el origen psicogenético de la enfermedad mental. Sin embargo Cameron al comentar sobre ciertos niveles de frustración en las primeras etapas de formación dice:

"Un resultado menos obvio de la frustración es uno que es altamente significativo para el desarrollo y diferenciación del ego. Hay una internalización de alguna parte o aspecto de la persona frustrante o de la situación. Ellas pueden ser experimentadas como introyecciones (incorporaciones simbólicas) o como identificaciones. Tales internalizaciones aparecen también como síntomas en las depresiones psicóticas y en algunas esquizofrenias. Se cree que la frustración juega un papel líder en las introyecciones y en las identificaciones que estimulan la temprana formación del ego" (9 p. 175).

Se concluye, que cierto grado de frustración en las primeras etapas incrementa el desarrollo, dándole así un papel positivo en la formación de una estructuración psicológica sana. Fenichel parece completar la idea de la frustración en el desarrollo, enfatizando la nece

sidad del aprendizaje de la frustración:

"La frustración es algo que nos toca a todos, y es una condición esencial para el desarrollo normal. Es completamente necesario para el niño, aprender a soportar los retrasos, las amenazas, las oposiciones y las negativas, así como que aprenda a experimentar gratificaciones completas y apropiadas. No hay necesidad de introducir prematuramente al niño a las frustraciones o exponerlo a más de la que pueda manipular. El niño que no aprende con ayuda simpatética a soportar las frustraciones que encontrara, no puede crecer y ser un miembro adulto y sano de la sociedad". (12 p. 124).

Esto hace suponer, que la hipótesis que podría originarse de las consideraciones anteriores, consisten en que "el desarrollo normal de la personalidad ocurrirá cuando la frustración sea experimentada en un grado medio", en el sentido en que poca y mucha frustración (con -- sus referentes generales de calidad, intensidad y frecuencia), son factores que perturban y deforman el desarrollo normal del ego.

Otra idea, en cuanto a su relación con la frustración es manejada en una forma muy general, y se relaciona cerradamente con el -- concepto del Auto-desarrollo: Isidore Portnoy en su escrito sobre "Los estados de Ansiedad" comenta sobre este punto en la forma siguiente:

"El desarrollo neurótico no principia como consecuencia de -- la frustración de un particular impulso sexual pregenital, sino como -- una consecuencia de la frustración de las tendencias innatas del niño -- por ser él mismo y crecer en las formas que le son naturales a él, esto es su tendencia hacia la "Autorrealización" (19 p. 315).

A continuación nos comenta él mismo, la forma que la autorrealización puede ser obstruída:

"Si el niño experimenta su medio ambiente humano, predominantemente en términos de un rechazo manifiesto o encubierto con una rígida conformidad a lo estandar; si es amado sólomente cuando es el esta-- clase particular del niño; si él es explotado, glorificado en términos, de sus posibilidades, y humillado en términos de sus recursos y necesi-- dades actuales, si la dependencia y la sumisión son inconscientemente--

forzadas a través de la sobreprotección; si la hostilidad y la fricción son inhibidas, entonces la auto-realización es obstruída" (19 p. 315).

Debido a que el término auto-realización tiene aquí un significado muy amplio, de tal forma que al hablar de los factores que obstruyen la autorealización, así como su especificación se encuentra, que no dan detalles referentes y si existiendo una gran ambigüedad.

El papel de la frustración dentro del psicoanálisis tiene - todavía otro papel que se relaciona con la ruptura de los mecanismos de defensa originándose la neurosis u otra enfermedad. Cameron comenta respecto a la psicosis paranoica, en la forma siguiente:

"El factor interno más importante en la precipitación de las reacciones paranóicas es una facilidad para reaccionar con una descarga traumática proyectiva cuando la frustración provoca una sobre-excitación (10 p. 515).

Cameron nos comenta en forma más general:

"En la actualidad ninguno puede preguntarse seriamente, sobre la formulación de Freud sobre la regresión completa y la restitución subsecuente de las psicosis paranoicas. Alguna experiencia de - una frustración traumática, o una serie de experiencias tales, es generalmente aceptada como el factor precipitante, y la primera reacción es el alejamiento de las relaciones de objeto, y una substitución por otras que son menos maduras, menos determinadas por las circunstancias del presente, y más determinadas por deseos, odios, y amores irrealistas" (10 p. 533).

Fenichel, en su teoría de la neurosis, dice que los factores precipitativos son experiencias frustrativas que disturbán el equilibrio entre los impulsos y las fuerzas resguardadas, equilibrio que es hasta aquí relativamente estable. El resultado es que se rompen las - defensas y se origina la neurosis.

Por otra parte, muchas de las definiciones de la conducta neurótica incluyen alguna referencia a frustraciones crónicas como síntomas de la neurosis, y algunas teorías de la conducta neurótica conside-

ran que las frustraciones pasadas, de ciertas clases tienen una función importante en la causación de la neurosis. En cierta medida, la psicoterapia puede ser considerada como un intento de ayudar a los pacientes a reconocer las fuentes de frustración del presente o del pasado y aprender a vivir con ellas.

Otro aspecto de la idea de la frustración se refiere a la definición del carácter. Michaels en su escrito sobre la estructura y los desórdenes del carácter comenta:

"El concepto de carácter, en su sentido general está involucrado con un juicio social evaluativo, que es el factor de control, el cual está asociado con la capacidad para tolerar la frustración, la ansiedad y la agresión, esto permite a la conducta estar en conformidad con las expectativas morales y sociales-- por lo que este factor es importante en su evaluación" (18 p. 366).

Por lo que dentro del psicoanálisis, el control, manifestado a través de una fuerte tolerancia a la frustración representa un rasgo central de la personalidad y del carácter.

Rosenzweig al referirse específicamente acerca de la relación de la fuerza del ego y la frustración escribe:

"Si una persona que sufre de hambre empieza a culpar a otra de su ambiente social, cuando la situación se había originado por factores sobre los cuales esta persona acusada no tuvo control, y si esta reacción estuviera basada en la baja tolerancia a la frustración del hambre de la persona-- el puede sentirla secretamente al no tener alimento, pero puede carecer de fuerza del ego para aceptar abiertamente este hecho-- entonces una reacción inadecuada hacia la frustración podría estar involucrada" (20 p. 67).

La frustración cuando es experimentada en gran intensidad, produce aún en las personas normales, componentes "anormales". Fenichel escribe:

"Después de una larga privación y frustración todo mundo -- tiende a estar apático, lento y retardado. Aparentemente, aún las personas normales necesitan ciertas cantidades de proveedores narcisistas externos. Los estados resultantes son modelos de "simples depre--

siones.

siones". Hay estados transitorios entre las depresiones de esta clase y las regresiones con alucinaciones, en las cuales las demandas no es tán dirigidas hacia el mundo real acompañado de una existencia vegetativa como la que se manifiesta en algunos estados catatónicos" (12 p. 389).

Como se comentó anteriormente, Freud en sus largas escrituras tuvo mucho que decir sobre la relación de la frustración y la regresión. Esta hipótesis fue formulada en términos objetivos susceptibles de prueba experimental por BARKER, DEMBO y LEWIN, experimento que será descrito en el siguiente capítulo.

Este breve análisis de ninguna manera cubre todas las ideas de la frustración que se hallan implícitas en la teoría Psicoanalítica, pero si puede proporcionar un conocimiento aproximado sobre el tipo de concepto frustrativo del que hace uso la teoría Psicoanalítica.

En general toda ciencia joven utiliza la observación naturalista durante sus primeras etapas de desarrollo. El Psicoanálisis representa dentro de la ciencia Psicológica tales primeras etapas, -- por otra parte su teoría tiene actualmente un papel puramente heurístico. Aunque, es posible que una reconstrucción de la teoría Psicoanalítica pueda ocurrir en un futuro, y tal reconstrucción podría involucrar cambios drásticos en su estructura. Como la teoría es tan grande los investigadores pueden seleccionar segmentos dentro de los cuales se trabaje con modelos que puedan estar cordinados con otros cuando la labor avance en forma relevante.

CAPITULO II

LA FRUSTRACION DENTRO DE LA
TEORIA DEL CAMPO

II LA FRUSTRACION DENTRO DE LA TEORIA DEL CAMPO.

En el capítulo anterior vimos que el "Sistema Psicoanalítico" podría sugerir, aunque en forma indirecta, una idea, que una vez afinada podría formularse experimentalmente. En este capítulo se -- describirá y analizará el experimento sobre "frustración y regresión", llevado a cabo por Kurt Lewin et Al (1941), el cual representa uno de los primeros intentos por tratar el problema de la frustración -- en forma experimental. Previamente se comentará brevemente la teoría del campo, especialmente aquellos aspectos que tengan una relación importante con el experimento.

LA TEORIA DEL CAMPO.

Esta teoría fue formulada por Kurt Lewin, y se puede considerar en cierta manera, como una variedad de la Psicología Gestaltista Alemana. El tipo especial de fórmula con la cual trabajó Lewin - es descrita de la siguiente manera:

$$B = F (P,E),$$

Donde la conducta es una función de la interacción de la --- persona y el medio ambiente. Lewin rechaza las ideas del asociacionismo y de la Teleología, como determinantes de la conducta.

"Las posibilidades de la teoría del Campo en el reino de la acción, de la emoción y de la personalidad están firmemente establecidas. Las afinaciones básicas de la teoría de Campo son las que:

a) La conducta tiene que ser derivada de la totalidad de -- los hechos coexistentes; b) Esos hechos coexistentes tienen el carácter de un campo dinámico, por lo que el estado de una parte de - este campo depende de toda la otra parte del campo.... De acuerdo a la teoría de campo, la conducta no depende ni del pasado, ni del fu turo, sino del campo presente.... Esto contrasta, tanto con la idea de la teleología, de que el futuro es la causa de la conducta; como la del asociacionismo, en que el pasado es la causa de la conducta"

(Citado -

por Woodworth, 23, p. 241).

Lewin se adhirió a la noción de la causación contemporánea-intentando comprender la conducta presente, para esto, formuló el concepto del ESPACIO VITAL.

ESPACIO VITAL PRESENTE. Este concepto es de gran importancia en el sistema de Lewin, y llega a ser su piedra angular. Es una construcción, como las otras construcciones científicas, que se planeó para explicar la situación psicológica en un momento dado. Representa la totalidad de hechos que determinan la conducta del individuo. Este espacio es psicológico, y no físico, ya que se habla como un espacio, en el que la persona se mueve y el cual puede ser representado por un diagrama.

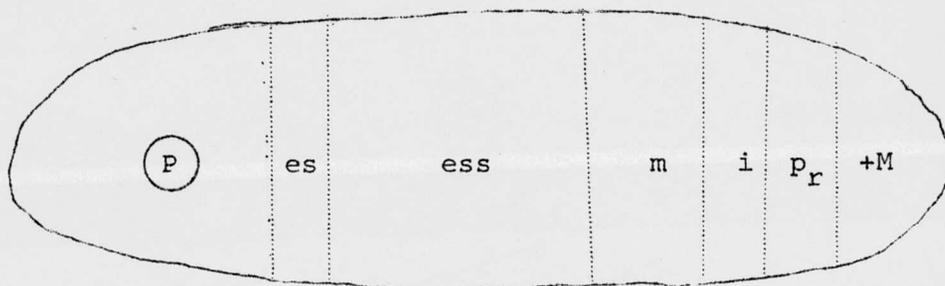


Figura 1.- El espacio vital.

La situación representada es la de un niño que quiere llegar a ser médico. La persona (P) está separada de la región-meta(+M) por varias regiones con límites entre ellas. Las regiones son: entrada a la escuela secundaria (es), la escuela secundaria superior(ess), la escuela de medicina (m), el internado (i) y el establecimiento en la práctica (pr). Mientras que el movimiento a través de estas regiones puede tener lugar en el futuro, están en el espacio vital presente como obstáculos para el alcanzamiento de la meta que está a la -- vista. De Kurt Lewin, Principles of topological psychology (1936) citado por Hilgard (13 p. 293).

Esto significa, por ejemplo que mi Espacio Vital, es el espacio en que vivo Psicológicamente, es decir, mi propio punto de vista con respecto a una situación. Una persona cuando se pone a formular planes para su vida futura, y deja correr su imaginación, se está moviendo en un mundo muy diferente, cuando éste se compara con el Espacio Físico, en que está situado. Muchos de los objetos percibi-

dos por la persona no son de su interés en ese momento. Otros objetos tienen una "valencia Positiva", si prometen satisfacer sus necesidades y motivaciones. Los objetos o situaciones con "valencia negativa", los repele y evita. Para Lewin, la atracción o repulsión es un "vector" que se dirige hacia el objeto o situación con Valencia Positiva, o que se aleja, en caso contrario. Así el vector produce una "Locomoción", hacia una cierta dirección. Usualmente la locomoción es impedida o bloqueada completamente por una "barrera"

PSICOLOGIA TOPOLOGICA.

Lewin tuvo que recurrir a algunos conceptos geométricos y dinámicos para poder representar la relación existente entre el Medio Ambiente y la persona.

La topología es definida como aquella parte de la geometría, la cual investiga las propiedades de las figuras, las cuales quedan inalterables bajo las continuas transformaciones. Hay relaciones de conexión y de posición que tiene propiedades de naturaleza cualitativa. (7 p. 239).

Siendo éstas las características adecuadas para el estudio Psicológico del Espacio Vital y sus regiones. Ya que la Topología investiga los aspectos nométricos del Espacio, particularmente las posibles conexiones entre las diferentes regiones espaciales. Lewin también habló de una Psicología dinámica y Hodología de las cuales se derivan el uso de los vectores, locomociones y barreras, los cuales representan adecuadamente las situaciones del conflicto y de frustración, así como su resolución.

TOPOLOGIA Y DINAMICA DE LA SITUACION DE FRUSTRACION.

La forma más simple de aproximarse a la situación de frustración es tratarla probablemente como un caso particular de un Espacio Limitado de libre movimiento (6 p. 175). El espacio de libre movimiento, por ejemplo, la totalidad de regiones accesibles, puede estar limitada, ya sea por una barrera "interior", o una "exterior", o por ambas. En el primer caso, una región meta (M, Fig. 1), con Valencia Positiva, es rodeada por una barrera (b), separán

dola del individuo (p) quien en otros respectos es libre. En el segundo caso, el individuo es rodeado por una barrera, y la meta está afuera de la barrera. (Fig. 2).

Para la mayoría de los sujetos del experimento, que a continuación será descrito, la figura 1a. parece representar adecuadamente los períodos iniciales de la situación de frustración.

Por ejemplo el sujeto se ve a sí mismo separado de los juguetes atractivos, de otra manera él se siente en una situación parecida a la de una prisión. Después la situación usualmente cambia, a los que es representado en la figura 1B, en la que él llega a estar aprisionado.

La barrera tiene para el niño el carácter, ya sea de un obstáculo físico "objetivo" o de un obstáculo, que es creado y mantenido por el experimentador, en forma de una barrera social. En realidad, frecuentemente es una combinación de ambas. Esta es la razón dice -- Lewin, por la que la acción sobre los juguetes inaccesibles toma --- usualmente la forma de un ataque físico sobre la barrera o una aproximación social al experimentador.

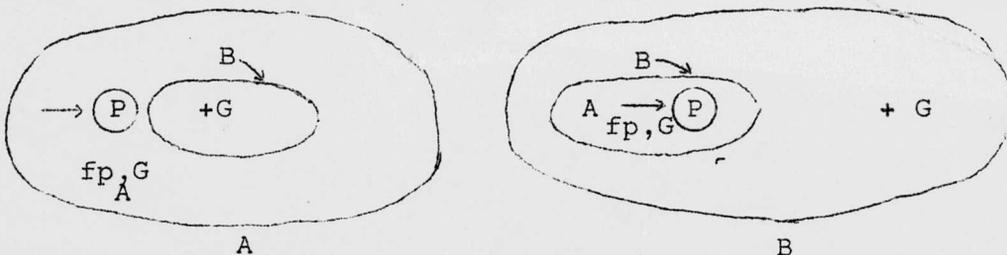


Figura 2. Topología de una situación de frustración. P. persona; G, meta; B, barrera; A, espacio de libre movimiento; fp,G, fuerza hacia la meta. (a) la barrera rodea a la meta; en otros respectos la persona es libre. (B) la barrera rodea a la persona (6 p. 176).

TEORIA DEL DESARROLLO.

Antes de describir el experimento sobre frustración de Lewin es necesario comentar sobre los conceptos de regresión y de desarrollo, los cuales están íntimamente relacionados. El desarrollo Psicológico tiene relación con el experimento, en que la regresión - puede ser vista como un desarrollo negativo.

Lewin describió las diversas características del estado de

la persona en los diferentes niveles del desarrollo.

Lewin distingue diferentes características conductuales en los diferentes niveles de edad. Las diferencias en la conducta en -- los diferentes niveles de edad pueden ser clasificados bajo los 5 si guientes aspectos: LA VARIEDAD DE LA CONDUCTA, SU ORGANIZACION, LA -- EXTENSION DE LAS AREAS DE ACTIVIDAD, LA INTERDEPENDENCIA DE LA CONDUCTA Y SU GRADO DE REALISMO. (16, p. 154).

VARIEDAD DE LA CONDUCTA.- Lewin deja entrever que hay en la variedad de la conducta un incremento, el cual corre paralelo con la edad. Es te incremento es manifestado en muchos tipos de actividad; el hablar, el caminar, el leer, etc... La conducta indiferenciada que se observa en el recién nacido llega a ser diferenciada paulatinamente, tanto en el campo emocional, en el de las necesidades (intereses y metas), en el campo del conocimiento, así como en la conducta social.

ORGANIZACION DE LA CONDUCTA. La organización de una secuencia de -- conducta va en aumento, al originarse y aprenderse la inmensa varie dad conductual de que es posible para el organismo; también existe un aumento en la organización, la cual consiste en que toda varie-- dad conductual es incluida en una sola unidad de acción. Una idea -- principal guía y controla las partes para alcanzar la meta. Cada -- unidad variará en cuanto a su complejidad conteniendo más subpartes. Un síntoma de una complejidad mayor en cuanto a la organización es la duración del juego continuo, el cual se incrementa. Además una -- unidad más inclusiva de conducta puede contener cierto número de ni veles jerárquicos, cada uno de los cuales está subordinado por el -- próximo anterior. Refiriéndose al número de niveles, Lewin habla -- de diferentes "grados de organización jerárquica" de una unidad con ductual. Existe una organización más complicada cuando se lleva a -- cabo exitosamente una actividad, a pesar de ser interrumpida varias veces. La conducta entrelazada es un ejemplo de la organización com plicada, que alcanza el individuo; consiste básicamente en que se -- llevan a cabo dos o más actividades en forma simultánea. Lewin llama a esta clase de actividad organizada, "juego secundario".

El niño de 6 meses que vive en la cuna, conoce pocas áreas geográficas que están alrededor de él, y las áreas de posible actividades son comparativamente pocas. Durante el desarrollo, tanto el espacio de libre movimiento y el espacio vital usualmente se incrementan. Una extensión similar de el espacio vital durante el desarrollo ocurre llamada "dimensión temporal Psicológica"), el cual se incrementa desde horas a días, meses y años. El niño vive en el inmediato presente, conforme el desarrollo ocurre, un pasado y futuro más distantes afectan la conducta presente.

Existe una diferenciación del individuo, la cual va paralela al desarrollo, esto puede tener dos significados; a) La variedad de la conducta se incrementa y la totalidad llegará a estar menos homogénea. El término diferenciación se refiere aquí a las relaciones similitud y disimilitud de la conducta, y significa "Especialización o Individualización"; y b) El término diferenciación puede referirse a -- las relaciones de dependencia e independencia entre las partes de la unidad dinámica. En este caso, la incansante diferenciación significa que el número de partes de la persona, las cuales pueden funcionar en una forma relativamente independiente, sufren un gran incremento, es decir, su grado de interdependencia aumenta.

Uno de los aspectos más significativos en el desarrollo Psicológico es el incremento del individuo en la capacidad de percibir el medio ambiente en una forma menos fantasiosa. Lo que es percibido está menos influenciado por los cambios de humor y las necesidades del individuo. Lewin nos dice que este incremento es especialmente notable en la percepción de las relaciones sociales. La realidad y la fantasía están más claramente distinguidas, conforme al crecimiento del individuo. Uno puede ver este aspecto del desarrollo como una expresión de una diferenciación incrementada del espacio vital, o un incremento en la "distancia" entre el ego y el medio ambiente, así --

también, como un incremento en la organización jerárquica.

CONSIDERACIONES BASICAS SOBRE EL EXPERIMENTO.

El experimento trata de estudiar los efectos de la frustración sobre la conducta de los niños en una situación de juego controlada. La frustración conduce a un estado de tensión bloqueada y ésta conduce a la regresión. Lewin et al definen la regresión como "una primitivización de la conducta, un "ir para atrás", a un estado menos maduro, el cual el individuo ha sobrecrecido". (6 p.168).

En realidad Lewin no considera a la regresión como una reactivación de cualquier respuesta específica, la cual ha sido previamente adquirida y entonces su respuesta por una última, más madura respuesta. Sino que se refiere a un retorno de un tipo de conducta característica de los estados previos de la historia de la vida de un individuo. Así, la conducta de un niño de cinco años, puede regresar, a la de un niño de 3 años debido a la frustración. Para tales efectos BDL⁺, utilizaron como principal criterio la productividad o creatividad de la conducta de juego. La constructividad de juego fue usada debido a las siguientes razones (a) fue supuesto -- que la constructividad de juego variaba de acuerdo con el estado de desarrollo del niño. (b) Pareció probable que, en una situación de libre juego, donde hay pequeña presión externa, la conducta podría revelar con particular sensibilidad el estado interno del niño. (c) la constructividad de juego pareció estar íntimamente relacionada a muchos aspectos del Espacio Vital del niño, particularmente, realidad y fantasía, alcance (extensión de áreas), y el grado de diferenciación (6 p. 171).

Además el uso de la condición de juego, pudo conducir a un razonable grado de cuantificación de la conducta, al mismo tiempo -- que es una situación natural en cuanto al interés del niño.

(+) BDL.- Barker, Dembo y Lewin.

S U J E T O S

Los Ss fueron 30 niños que asistían a unos laboratorios pre-escolares en el estado de Iowa. La tabla No. 1 muestra la edad mental, cronológica y su I.Q. A los 10 Ss más jóvenes se les aplicó el-Kuhlmann-Binet, a los 20 niños de más edad, el Stanford-Binnet

TABLA 1 DATOS DE EDAD CRONOLOGICA Y MENTAL PARA
LOS SUJETOS. (6 p.171)

	EDAD CRONOLO- GICA EN MESES	EDAD MENTAL EN MESES	I.Q.
Los 10 sujetos más jóvenes			
Rango	25--40	30-44	100-141
Media	32.3	36.9	114.8
Los 20 Ss con más edad			
Rango	42-61	49-82	110-157
Media	51.7	64.6	125.5
Media del Grupo Total	45.2	55.4	121.9

PROCEDIMIENTO

El experimento siguió los pasos siguientes:

1) UN PERIODO DE LIBRE JUEGO.

Este consistió en 30 minutos de juego con un conjunto de juguetes (st A). Se obtuvo una calificación media de la constructividad de cada niño, de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$\text{Medio de Constructividad} = \frac{\sum [\text{Cons}(u) \times \text{Dur.}(u)]}{\sum [\text{Dur.}(u)]}$$

Donde: Cons.(u) Proporción de la constructividad, de una unidad de juego.

Dur. (u) Duración de una unidad de juego

\sum [Dur. (u)] Duración total de juego.

La conducta del niño fue registrada por dos observadores, uno sentado en el cuarto, otro desde afuera observando a través de una -- pantalla. Para propósitos de análisis, los dos registros se combina-- ron en uno. Entonces se dividieron en unidades de acción, se combina-- ron, constituyendo un "episodio de conducta".

2) UN PERIODO DE FRUSTRACION.

El cual se subdivide en:

a) Período de Pre-frustración.

Al otro día se le volvió a dar al niño el set A, pero fue presentado con otros juguetes (St B), los cuales fueron -- más atractivos. Después, de 5 a 15 min. de juego, el pró-- ximo paso principió.

b) Período de frustración.

Los juguetes menos atractivos fueron trasladados a otra -- parte del cuarto, una pantalla de alambre en forma de ba-- rrera fue bajada del techo, de tal manera que los jugue-- tes, más atractivos no fueran disponibles, estando cla-- ramente visibles detrás de la barrera. Se le permitió al niño jugar con el Set A, durante 30 minutos. Se obtuvo -- una calificación media de la constructividad para cada -- niño.

TIPOS DE ACTIVIDADES OBSERVADAS.

Tanto en la situación de libre juego, y en la de frustra-- ción se produjeron dos clases de conducta:

- a) Actividades con metas accesibles, (Actividades Libres)
- b) Conducta en la dirección de metas inaccesibles (Conduc-- ta de barrera y de escape)

ACTIVIDADES LIBRES:

Se incluye aquí el juego con los juguetes accesibles y las diversiones con los objetos que no son juguetes.

- a) Actividades con el experimentador. Tomó la forma de con-- versación con el experimentador, jugar con él y ayudar-- le con sus lecciones, pero, no aquella conducta social-- que sea un intento de alcanzar los juguetes inaccesi---

- sibles o el escapar de la situación experimental.
- b) Actividades en la ventana. Tales como saltar en el antepecho de la ventana, y mirar hacia afuera.
 - c) Conducta de "isla", en que la atención del niño estuvo sobre algunos objetos indiferentes del cuarto, como el apagar la luz, etc...
 - d) Mirando y vagando.
 - e) Distracciones. Fueron las reacciones a los ruidos de afuera, fallos en la luz, etc...

CONDUCTA DE BARRERA Y DE ESCAPE.

Se incluyen los intentos de obtener acceso a los juguetes del set B y los de dejar la situación experimental. Es decir, los acercamientos físicos a las regiones inaccesibles, saltando, trepando o --- golpeando la puerta; los intentos sociales a través de súplicas, coerciones y amenazas para que alzara la barrera o abriera la puerta. Además, la conducta pasiva de mirar o hablar acerca de los juguetes - inaccesibles o de los lugares de afuera.

ACTIVIDADES MEZCLADAS.

El niño estuvo involucrado en más de una actividad simultáneamente. Lewin habla de regiones de actividad mezcladas, y una de especial importancia es cuando la actividad de juego y la de no juego se mezclan; llamándole "juego secundario". El juego primario es en el que el sujeto le da al juego su completa atención.

PROMEDIOS DE ACTIVIDADES EN EL LIBRE JUEGO Y EN LA FRUSTRACION.- En la tabla II se muestra que hay un incremento significativo en la conducta de barrera y de escape, así como un decremento en el juego primario durante la frustración.

ACTIVIDAD	Media de Tiempo			Diferencia
	Libre Juego	Frustracion	Diferencia	G dif.
Conducta de barrera	19.50	510.50	+ 491.00	11.47
Juego Primario	1144.17	569.83	- 574.34	8.88
Juego Secundario	33.12	128.16	+ 95.04	4.00
Conducta de escape	49.67	112.67	+ 63.00	2.68
Diversiones	177.17	204.17	+ 27.00	?

TABLA II. Promedio de tiempo en segundos ocupado por las diferentes-actividades en el libre juego y en la frustración (6 p.181)

Para algunos niños, la inaccesibilidad a los juguetes más - atractivos fue de verdad frustrativa; para otros no fue nada. Dos gru pos fueron formados y definidos objetivamente por la cantidad de tiem po empleado en la conducta de barrera y de escape. Un niño que presen tó un cambio grande en tal conducta en la situación de frustración, - comparada con la del libre juego fue llamado "sujeto con fuerte frus tración" y viceversa.

La Tabla 3, indica que cuando solo la constructividad del jue go primario es considerada, hay un decremento significativo para el - grupo "fuerte" pero no para el grupo débil.

Media de Constructividad	Libre Juego	Frustración	C.R.
Frustración débil	4.66	4.54	0.25
Frustración fuerte	5.36	4.25	4.97

Tabla III. Constructividad del juego primario para los grupos con - fuerte y débil frustración. (25 p. 120).

REINTERPRETACION TEORICA DEL EXPERIMENTO.

En la actualidad, dentro de la ciencia psicológica es muy factible que se hagan diferentes interpretaciones con respecto a los "hechos" o "datos" psicológicos que existen. Muchos teóricos de la psicología juzgan como aventurado suscribirse a un sistema final, debido a que los datos están en constante revisión. Lewin percatándose de la situación escribe:

"Es una característica esencial de una teoría empírica fructífera, que dé nacimiento a nuevo conocimiento, el cual es entonces independiente de su ancestro teórico. Los nuevos datos en una ciencia empírica, aunque descubiertos por la teoría son algo en ellos mismos, los cuales cualquiera es libre de interpretarlos en su propia forma teórica o aceptarlos como meros hechos" (6 p. 186).

Child y Waterhouse formularon explicaciones alternativas sobre los descubrimientos de BDL. Ellos rechazan la interpretación de que la "regresión o la baja constructividad de juego es la principal consecuencia de la frustración. Sugieren que la cualidad de la ejecución es la principal variable dependiente en el experimento de BDL.

El aspecto más significativo de la reinterpretación que ofrecen, es que sugieren que la frustración no es el único antecedente conductual que causa la regresión o la baja constructividad de juego, sino que son casos especiales de determinantes bien conocidos. CyW (+) especifican el concepto de la interferencia:

"Nosotros ofrecemos la hipótesis de que la frustración de una actividad efectúa una baja cualidad de la ejecución en una segunda actividad, en la medida en que da origen a respuestas competitivas, las cuales interfieren con las respuestas involucradas en la segunda actividad" (11 p. 195).

Como el concepto de la "cualidad de ejecución" es sugerido por el de regresión, así no solo se estará interesado con este fenómeno, sino con su opuesto. Se investigará que conduce a que la conducta sea menos organizada o sea contrariamente más organizada. CyW, creen que la baja constructividad de juego encontrada en el expe-

(+) Child y Waterhouse

rimento se explica adecuadamente por las respuestas de interferencia (respuestas hechas en continuación de la actividad frustrada y las evocadas más específicamente por la frustración en si misma, llamándoseles respuestas ego-defensivas, y son la ansiedad, la ira y las respuestas agresivas, etc.) con las otras respuestas de jugar con los juguetes disponibles del set A durante el período de frustración. Analizando la situación experimental a que fueron sujetos los niños C y W concluyen que el juego de los niños durante el período de frustración estuvo interferido, ya que se evocaron conductas las cuales compitieron con las respuestas de jugar con el Set A.

Si uno se pregunta en qué medida el juego fue interferido con otra conducta manifiesta en cada período, C y W contestan a la pregunta, argumentando las diferencias en el tiempo dedicado al juego y a las otras actividades, así como la de la proporción del "juego secundario" durante la situación de frustración, manifiestan el incremento en la interferencia.

El promedio de la cantidad de tiempo dedicado al juego primario en el período de frustración fue casi la mitad del que fue en el período de libre juego-- 570 contra 1144 segundos. La cantidad de tiempo dedicado a las otras actividades registradas fue tres veces más grande en el período de frustración, que en el período de libre juego, 827 contra 246 segundos. C y W dan otra respuesta computando el tiempo del "juego secundario". En el período de libre juego es el 2.3% del tiempo; mientras que en el período de Frustración es el 8.9%. Se concluye que otras tendencias interfirieron con el juego más durante el período de frustración que en el de libre juego.

La interferencia, tiene otra fuente de evidencia que se deriva de los datos del período de frustración solo, y consiste en que las variaciones en la cualidad de la ejecución estuvieron correlacionadas con las variaciones en la medida en que las respuestas de interferencia están siendo hechas. Esta evidencia proviene de tres fuentes específicas:

A) Comparando el juego primario y el secundario durante el período de frustración, se encuentra que los porcentajes de constructividad fueron más altos para el juego primario que para el juego --

secundario en forma altamente significativa ($t=4.72$, d. f.=19).

B) En el análisis de las diferencias individuales BDL dividieron a los Ss en dos grupos; 10 débilmente frustrados y 20 fuertemente frustrados, C y W reportan que las diferencias no son significativas estadísticamente y sugieren que los Ss "fuertemente frustrados", pudieron ser llamados Ss "con fuertes tendencias de interferencia", y los Ss "débilmente frustrados", llamados Ss "con débiles tendencias de interferencia".

C y W se preguntan si estas diferencias no tuvieron significancia estadística debido a la considerable variabilidad introducida en sus datos por el rango de edad de los Ss, ya que la constructividad del juego está íntimamente relacionada con la edad. Respondiendo haciendo un análisis de las correlaciones entre la constructividad de juego y el tiempo empleado en la conducta de barrera y de escape durante el período de frustración, el cual es -0.33 . Pero cuando los efectos de la edad cronológica y mental son parcialmente sacados, esta correlación se incrementa a -0.72 , que es una relación altamente significativa en la dirección predicha (11 p. 199).

C) BDL hacen un análisis de los episodios de juego que es similar al usado para las diferencias individuales. Para cada episodio la constructividad de juego es computada y se obtiene una medida del grado de frustración. C y W miden la frustración por la proporción que el sujeto emplea en todas las otras respuestas registradas (conducta de barrera de escape y de "isla", actividades con el experimentador, y en la ventana, y mirando y vagando) durante el episodio. Hay una evidencia consistente de que la constructividad de juego para los episodios específicos, varía inversamente con la proporción del tiempo dedicado para esas otras actividades.

C y W encontraron una correlación significativa entre la interferencia y la cualidad de ejecución en el período de libre juego. Como se recordará, la hipótesis general que sugieren es que la cualidad de la ejecución disminuye en la medida que las tendencias de respuestas interferentes están presentes; esta hipótesis, que es más --

general, conduce a predicciones de la conducta del sujeto durante el período de libre juego. Se compararon el juego primario y el secundario, se encontró una correlación significativa entre la constructividad y el tiempo empleado en las cuatro categorías de actividad antes mencionadas. La diferencia en la constructividad entre el juego primario y secundario es altamente significativa $t=5.03$, d.f.=12. La correlación entre la constructividad y el tiempo empleado en las cuatro actividades es $-.06$; cuando los efectos de la edad mental y cronológica son parcialmente sacados, se eleva a $-.83$ que es altamente significativa.

UNA RE-EVALUACION METODOLOGICA DEL EXPERIMENTO.

1.- DEFICIENCIAS METODOLOGICAS.

Para que los resultados de cualquier experimento sean considerados como válidos, y que tengan una consideración significativa dentro de su marco teórico o como datos empíricos Psicológicos, se deben salvar y realizar ciertos requisitos metodológicos.

Específicamente, el experimento de Lewin presenta serias debilidades, que sugieren precaución en aceptar los resultados.

A) Una proposición básica en el experimento y que es de gran importancia, es la aceptación de la constructividad del juego como un índice del desarrollo maduracional. Lewin et al, dan por hecho que la medida de la constructividad es válida y confiable así como su estandarización para los niveles de edad apropiados.

B) El número total de niños fue de 30 solamente y llegó a ser más pequeño cuando fueron divididos en 3 subgrupos; 10 de 2 a 3 años, 12 de 3 a 4 años y 8 de 4 a 5 años. Los cambios en la constructividad, basados en grupos tan pequeños, deben ser considerados cautelosamente.

C) La contaminación en la obtención de los registros pudo haber ocurrido, ya que se conocían las medias de juego requeridas.

D) Hubo un grupo experimental, pero no un grupo control. La disminución en la constructividad de juego durante el período de frustración pudo haber ocurrido, no debido a la frustración sino a la saciedad, - como un resultado meramente de la exposición continua a la misma situación. Ya que este concepto podría haber predicho crudamente un decremento en la constructividad. Por lo que un grupo que no hubiera-- tenido el período de frustración se hizo necesario.

CAPITULO III

HACIA UNA TEORIA DE LA FRUSTRACION

III HACIA UNA TEORIA DE LA FRUSTRACION

Desde hace algunos años, se ha realizado una gran labor experimental sobre la "No recompensa frustrativa" dentro del marco Neohulliano, y que ha tenido como objeto la formulación de una teoría de la frustración, o la creación de un "Sistema miniatura". Antes de comentar tales intentos (los cuales serán hechos en el próximo capítulo) es conveniente describir lo que es una "Construcción Teórica", las diferencias entre una Construcción hipotética y una variable participante, y el método hipotético-deductivo, tal como fue ejemplificado en Psicología por Clark Hull.

OBSERVACION Y TEORIA.

La firme creencia en el determinismo, y una labor de investigación, pueden caracterizar a la actividad científica. En cierta manera se estará de acuerdo en que el objetivo de la ciencia es la directa medición empírica, en forma de datos verificables; una gran cantidad de conocimientos está siendo acumulado en ésta forma. Aunque existe siempre un balance entre observación y experimentación, en realidad no siempre se puede avanzar en comprensión y entendimiento del fenómeno, a través de una aproximación puramente empírica. Se sabe que mucho del fenómeno natural en cuanto a su existencia parece estar usualmente relacionada en forma débil a las variables definidas operacionalmente. Además, dentro de la Psicología, hay factores orgánicos importantes entre la variable independiente y dependiente. Por lo que la construcción teórica en Psicología está plenamente justificada.

DEFINICION DE LA TEORIA.

Aunque existen muchos y diferentes significados para la teoría, se mencionarán cuatro formas principales en los que se ha usado dentro de la ciencia (Marx, 17):

a) En su forma más general, la teoría se ha usado para referirse ampliamente a cualquier aspecto formal o conceptual de los procesos de la ciencia, cuando se contrastan con los aspectos estricta-

mente empíricos u observacionales. En este sentido, se refiere a los procesos conceptuales e inferenciales, que intentan organizar y ordenar los datos empíricos.

b) También se usa para referirse a cualquier principio general explicatorio, y que consiste en una afirmación de una relación funcional entre variables, especialmente cuando las variables tienden a ser más abstractas y menos directamente empíricas.

Las hipótesis, siendo proposiciones de explicaciones provisionales, pueden relacionarse con esta idea de teoría, aunque se distinguen porque la teoría tiene más posibilidad de confirmación o de aceptabilidad científica.

c) Se refiere a un grupo de leyes organizadas y relacionadas en forma lógicamente deductiva. Este concepto de la teoría tiene un significado muy similar al concepto de sistema, tan frecuentemente usado en las ciencias con alto grado de desarrollo, como la física. Los sistemas miniaturas tan apremiantes y útiles en la ciencia psicológica tienen parecido con este concepto de teoría.

d) En su sentido más restringido, la teoría se refiere meramente a un conjunto de afirmaciones que dan orden en forma esencialmente descriptiva a un grupo de leyes que han sido desarrolladas empíricamente dentro de un campo de estudio. Las características del positivismo y del empirismo radical, con un mínimo de inferencia y postulación, son afines a este concepto de teoría.

LA TEORIA COMO UNA HERRAMIENTA Y UN OBJETIVO EN SI MISMO.

Las teorías siempre principian por lo que ha estado siendo observado e informado, en este sentido principia en una fase inductiva, después son guiadas y controladas, en cierta manera, por lo que es conocido. Cuando se dice que la teoría es un objetivo en sí mismo, se entiende que a través de ella se salvan problemas que no pueden ser resueltos debido a las limitaciones de la observación directa, y se intenta también generalizar más allá de los datos inmediatos. Las teorías tienen como objetivo la explicación y el entendimiento del fenómeno, lo que significa el establecimiento de relaciones funcionales -

entre variables. El propósito de la explicación es tratar con el mayor número de hechos u observaciones, con el número más pequeño de principios o afirmaciones.

Una buena teoría es aquella que puede indagar suposiciones útiles y predictivas concernientes a eventos empíricos dentro de su dominio. Es claro que dependiendo de la naturaleza de la teoría, estas suposiciones pueden ser muy generales o completamente específicas. Pero en ambos casos, existen reglas para la interacción sistemática entre las suposiciones y sus conceptos implícitos. Para permitir el proceso de derivación lógica, estas relaciones internas deben estar claras, es decir, que sin tal especificación sería difícil extraer consecuencias empíricas de la teoría.

Otra importante función de la teoría, es aquella que permite la incorporación de descubrimientos empíricos dentro de una simple estructura, en forma razonable, y lógicamente consistente. Así la teoría cumple el papel de organizar e integrar todo lo que es conocido y que concierne a un conjunto relacionado de eventos. Un científico idea las teorías para entender mejor lo que observa. El no se encarga de teorizar meramente para satisfacer alguna curiosidad científica. A través del uso del razonamiento lógico, formula y deduce postulados con base al conocimiento presente, a través de los cuales los rasgos comunes y las relaciones o los principios fundamentales y las leyes pueden ser descubiertas, proporcionando más entendimiento del fenómeno que está investigando.

La teoría funciona como una herramienta, al conducir a la colección u observación de relaciones empíricas relevantes, que todavía no son observadas. Debe dirigir la expansión sistemática del conocimiento del fenómeno de interés; esta expansión idealmente debe ser mediada o estimulada en proposiciones empíricas específicas. Se adelanta y fomenta el proceso del descubrimiento de las relaciones empíricas estables entre los eventos y las variables. La teoría en sí misma es propuesta, y su aceptación, o rechazo es determinado por su utilidad; pero se pueden distinguir dos componentes: LA VERIFICABILIDAD Y LA COMPENSIBILIDAD.

La verificabilidad se refiere a la capacidad de la teoría -

para generar predicciones que son confirmadas cuando los datos empíricos relevantes son coleccionados. Idealmente la teoría debe conducir a predicciones exactas, las cuales tratan exclusivamente o generalmente con los eventos empíricos, los cuales la teoría se propone abarcar.

La comprensibilidad de la teoría se refiere al alcance y -- perfeccionamiento de sus derivaciones. Puede existir una teoría que genera consecuencias que fueron confirmadas, pero que solo trata - con pocos aspectos de los fenómenos de interés y tener así poca com comprensibilidad.

LAS CONSTRUCCIONES TEORICAS.

ORIGEN.

Desde un punto de vista histórico, las construcciones al -- igual que las hipótesis y los problemas científicos se originaron en base de reflexiones de sentido común realizadas por el hombre láico. Algunas formulaciones verbales han sufrido un proceso de refinamiento el cual incrementa en alguna forma el valor semántico del concepto. Tales refinamientos son hechos típicamente dentro de la Filosofía, teología, política y campos similares. Tales formulaciones pre-científicas dentro de la psicología están representadas por la teoría psicoanalítica. Estas definiciones animistas pueden pasar a ser construcciones teóricas cuando se les da un componente operacional a las condiciones antecedentes que tienen una íntima relación con - tales circunstancias.

La formación de efectivas construcciones científicas es en realidad difícil, ya que los problemas con respecto a la terminología son inevitables, pero es muy razonable creer que este problema-esté más acentuado durante las fases primarias del desarrollo.

LA NECESIDAD DE CONSTRUCCIONES TEORICAS.

Se ha dicho que la utilización de las construcciones dentro de la ciencia psicológica se debe a que es común observar el hecho-

de que el organismo no es un sistema de transmisión lineal. Su "output", que es la conducta medida no está relacionada en una forma lineal al "input", del medio ambiente. Este hecho sugiere que el sistema de transmisión entre estímulo y respuesta no muestra una proporción de uno-a-uno. Una función de la teoría, es sugerir cuáles son los procesos que se modifican y más precisamente como éstos se modifican. Esto puede ser especificado en términos psicológicos o puede ser establecido en términos estrictamente psicológicos sin ningún mecanismo fisiológico-implicado.

La función de la teoría es considerada por Spence de la manera siguiente:

"Las construcciones teóricas son producidas... En una forma de suposición de que otras variables además de las controladas en el experimento son las que determinan la respuesta" (21 p. 51).

Al especificar tal idea nos sigue diciendo:

"Si bajo una condición ambiental X_1 la respuesta medida R_1 , es siempre la misma (dentro del error de medida) entonces no tenemos necesidad de teoría.

Sabiendo que la condición X_1 existe, sabemos siempre predecir la respuesta. De igual modo si la variación sistemática de la variable X_1 encuentran una relación funcional entre los valores X y los correspondientes valores R_1 , tampoco tenemos problema y podemos establecer la ley que los relacione. Desgraciadamente las cosas no son tan simples como esta, particularmente en psicología.

En una segunda ocasión de la presentación X_1 , el sujeto es muy probable que muestre una magnitud diferente de respuesta, o como en el segundo ejemplo no pudiera haber una curva discernible entre los dos conjuntos de valores experimentales. Es en este punto, en que las construcciones hipotéticas son introducidas y que la variable respuesta se dice que es determinada en parte por X y en parte por un factor o factores adicionales!". (21 p.51).

DEFINICION DE LAS CONSTRUCCIONES TEORICAS.

Es una clase especial de concepto que representa las relaciones entre las cosas y/o, los eventos y sus propiedades. Ejemplos de tales construcciones son las variables intercurrentes y las construcciones hipotéticas. Ambas son entidades mediatorias entre las variables independientes y dependientes.

VARIABLES INTERCURRENTES Y LAS CONSTRUCCIONES HIPOTETICAS.

Existe una diferencia básica entre estos dos tipos de construcciones.

Una distinción fue hecha por MacCorquodale y Meehl (1948), entre estas dos clases de intermediarios simbólicos y que consisten en que una variable intercurrente es una formulación conveniente al hacer el sistema, y que no tiene propiedades o dimensiones adicionales que son especificadas en las ecuaciones que la definen.

Las variables intercurrentes no necesitan tener más propiedades, que las expresadas en las unidades de medidas, es decir, no necesitan tener existencia independiente, fuera de las relaciones que se especifican. Se utilizan para describir una construcción cuantificada, la cual es definida matemáticamente.

Muchos teóricos del aprendizaje han encontrado las similitudes, entre el hambre, el dolor y una variedad de otras construcciones hipotéticas (ninguna puede ser directamente observable). Tal similitud está basada en que tienden a producir un incremento en la actividad, así como cambios fisiológicos característicos. Todas han sido clasificados como IMPULSIONES, este concepto nos proporciona una INTEGRACION TEORICA. Conceptos teóricos de esta clase son las variables intercurrentes.

Su gran flexibilidad como herramienta metodológica, la hace muy útil, especialmente en los estados exploratorios de la investigación científica, cuando las construcciones teóricas necesitan estar progresivamente separándose de la ambigüedad pre-científica.

LAS CONSTRUCCIONES HIPOTÉTICAS.

A diferencia de las variables intercurrentes, existen otro tipo de intermediarios que son concretos, palpables y con características propias. Una construcción hipotética es una entidad con propiedades que están más allá de las especificadas en las ecuaciones funcionales en las cuales aparece. Las respuestas meta (Rg) de Hull son un ejemplo de construcción hipotética; tiene todas las propiedades de una respuesta muscular, la cual da origen a un estímulo propioceptivo (Sg), teniendo además todas sus propiedades.

En el próximo capítulo en la teoría de La Frustración de Am- sel, se intentará demostrar que el valor científico más obvio que se deriva del uso de las construcciones hipotéticas, es que involucran sugerencias para la investigación empírica.

Hilgard (1966) a la clasificación y utilidad de las variables intercurrentes y las construcciones hipotéticas escribe:

"La distinción hecha por MacCorquodale y Meehl es útil, pero es equivocado saltar a la conclusión (que no sugieren) que uno de los tipos de intermediarios es invariablemente preferible al otro. Posiblemente lo que necesitamos es una especificación más clara de las reglas bajo las cuales cada una debe usarse". (14 p.219).

Estos dos tipos de intermediarios son dos construcciones -- que caen en una sola dimensión, en la que cada tipo tiene utilidad en el desarrollo de la teoría, sin que un tipo operacional quede -- como último objetivo teórico. Es justificado su uso suplementario, ya que ambas se aplican a problemas conductuales y se relacionan --- con la estructura metodológica de la ciencia psicológica.

LA TEORIA DE CLARK HULL.

RASGOS GENERALES.

Clark L. Hull (1884-1952) realizó una larga cantidad de estudios teóricos y experimentales que, constituyen el ejemplo más representativo en cuanto a la creación de un sistema Hipotético-Deductivo hasta ahora formulado en la ciencia psicológica. Su sistema es un e-

un conductismo mecanicista, que hace del concepto del hábito su piedra angular. Hull integró los descubrimientos de los experimentos -- sobre el condicionamiento, así como la ley del efecto de Thorndike. Puede decirse que su teoría ha sido la más influenciada entre ---- 1930 y 1950, de acuerdo con los estudios experimentales y teóricos-- engendrados por ella, ya sea en su defensa, en su enmienda, o en su refutación.

CARACTERISTICAS DE UN SISTEMA DEDUCTIVO.

Este trabajo se debe principiar con el uso de términos adecuadamente definidos, y formular pocos postulados básicos, tan pocos como sea posible. Se relacionan las variables participantes mediante estricta lógica y ecuaciones matemáticas cuantificables; se relacionan las variables intercurrentes con los hechos ambientales, en forma que se generen predicciones verificables, siendo estas, -- los corolarios y teoremas del sistema. El progreso de la ciencia -- estriba en la verificación experimental de los teoremas. Cuando se encuentra acuerdo, el sistema de postulados que ha generado el teorema, se mantiene en marcha, pero cuando el teorema no es probado, se busca el postulado imperfecto y se le revisa. Posible es que si no se encuentra alguno imperfecto, pueda agregarse uno. De esta manera el sistema es auto-correctivo, y solo subsisten aquellas características que hallan resistido el escudriñamiento de una minuciosa verificación experimental.

Los sistemas de esta clase se inician con un sistema Miniatura, los que abarcan, al principio un conjunto limitado de datos; los pasos siguientes consisten en tratar de asegurar un mejor ajuste entre la teoría y los datos adicionales, pudiéndose incorporar -- otros, mediante extensiones del sistema. Dos sistemas miniaturas se pueden combinar cuando se establecen "puentes" en forma de conceptos en relación.

LAS VARIABLES PARTICIPANTES son utilizadas dentro del sistema. Hull está de acuerdo en que lo que ocurra dentro del organismo tenemos--

que inferirlo, surgiendo así las construcciones teóricas, y es ésta la base lógica del sistema.

La teoría del reforzamiento de Hull, postula que la condición principal para la formación del hábito en forma de aprendizaje, es que exista un reforzamiento primario, la reducción de la impulsión como en la satisfacción de una necesidad, o en la reducción del estímulo-impulsión, como en la satisfacción de un anhelo más que de una necesidad.

En la postulación de las respuestas fraccionales anticipatorias a la meta, Hull propuso varios mecanismos intermedios, derivables de su sistema, que tienen una aplicabilidad muy amplia.

Estas respuestas fraccionales, en su papel de guías de la conducta, dan nacimiento a estímulos (eM). Así r_m es un acto que produce un estímulo que mantiene un papel directivo en la conducta.

Los (em) son importantes en el reforzamiento secundario, permitiendo que el reforzamiento debido a la comida, que se encontró, por ejemplo al final del laberinto, retroceda y refuerza comportamientos lejanos a la meta. Además los (em) son los que originan el Gradiente de reforzamiento y la Jerarquía de familia-hábitos, que son otros mecanismos intermediarios importantes en el sistema de Hull.

Otro componente importante de la teoría de Hull fue la Impulsión, ya que es un factor activo en la generación de la conducta, -- Hull se refiere a ella diciendo:

"A) Una impulsión primaria (por lo menos la resultante de la privación de alimentos) consiste en dos componentes: 1) La propia im pulsión, que aumenta con el número de horas de privación de alimentos, y 2) un componente de inanición que reduce la impulsión mientras la inanición continúa.

B) Cada condición de impulsión genera un estímulo-impulsión característico (Eim), que es una función creciente de la condición de impulsión.

C) Ciertas condiciones de impulsión pueden motivar en la acción hábitos organizados sobre la base de diferentes condiciones de impulsión. (13 p.153).

EL CONCEPTO DE INHIBICION.

Hull trabajó con la forma clásica de la inhibición, que está representada por la extinción experimental y que es la disminución en la respuesta debida al no reforzamiento repetido. Pero Hull, también se adhirió a la idea de que la extinción es un resultado de tendencias de respuesta en competencia, debido a la existencia de dos potenciales inhibitorios: Habla de la Inhibición reactiva (Ir)- y la inhibición condicionada (EIR), las cuales actúan como potenciales de reacción negativos, y que compiten o pueden neutralizar al potencial de reacción positivo.

El potencial de reacción es una variable intercurrente que está determinada por la impulsión, el dinamismo de la intensidad del estímulo (V), el reforzamiento del incentivo (K) y la fuerza del hábito. (p.154).

El potencial de reacción tiene un umbral de respuesta, y es una función de la latencia de la reacción, de la amplitud de la reacción, y del número de respuestas totales a la extinción.

CAPITULO IV

LA CONCEPTUALIZACION NEO-HULLIANA DE LA
FRUSTRACION.

IV.- LA CONCEPTUALIZACION NEO-HULLIANA DE LA FRUSTRACION.

En el capítulo anterior, en su parte última se comentó sobre algunos aspectos de la teoría Hulliana. En este capítulo se describirá el concepto de frustración dentro de la teoría neo-Hulliana, así como algunos experimentos representativos de las propiedades motivacionales de la frustración. El rasgo fundamental de este tipo de definición (la norecompensa frustrativa) es que intenta relacionar el fenómeno de la frustración a una teoría general de la conducta, específicamente a la teoría Hulliana.

EL CONCEPTO FRUSTRATIVO.

En la teoría de Hull de 1943, la cual tuvo una fuerte influencia dentro de la teoría del aprendizaje, la no-recompensa o el no-reforzamiento era un evento sin ningún efecto motivacional o inhibitorio directo. Ya antes, Miller y Stevenson (1936) habían hablado de los efectos motivacionales-emocionales de la no-recompensa y su relación con el aprendizaje. Le atribuían a la conducta agitada de la rata, durante la extinción, los efectos del no-reforzamiento; éste es un ejemplo de una concepción motivacional activa de la no-recompensa. (Citado por Ansel, 2).

Rorher (1949) habló de la extinción en términos de un "drive de la frustración" lo que expresaba el deseo de darle al no-reforzamiento un papel más activo en la extinción. Se refirió a la frustración, como la operación específica del no-reforzamiento, -- sin describir ningún mecanismo de la inhibición frustrativa (Citado por Amsek, 2).

Hull en su último libro (1952) se refirió a la frustración e indicó su reconocimiento sobre tal evento en el corolario 17; "una repentina interrupción de un reforzamiento continuo, producirá en un principio un ligero incremento inicial en el potencial de redacción debido a la emoción (D)"(Capítulo 5).(Citado por Ansel, 2).

Sheffield (1949, 1950) llevó a cabo dos interesantes expe-

rimentos, en los que relacionó la adquisición con el reforzamiento parcial, y los efectos de la extinción con el espaciamiento de los ensayos, expresando importantes sugerencias acerca del "drive" -- frustrativo (Aspecto motivacional) así como de la inhibición frustrativa. Ya aquí el evento frustrativo es un factor motivacional e inhibitorio (citado por Ansel, 2).

Subsecuentemente, la aceptación de la noción de la frustración conceptualizada como una variable intercurrente dentro del -- sistema neo-Hulliano, adquirió mayor fuerza. Brown y Farber (1951) -- argumentaron que la introducción de la frustración como una variable intercurrente involucraba tres principales trabajos:

1) La denotación de las condiciones antecedentes que se -- supone conducen a la frustración;

a) La especificación de las relaciones funcionales que se establecen entre la frustración y esas condiciones;

3) La denotación de las formas en las cuales el estado de frustración postulado puede afectar significativamente la conducta.

Amsel (1952) refiriéndose al concepto de frustración dice:

"En este experimento, se define a la frustración como un es tado que se origina del no-reforzamiento de una respuesta instrumenta l, la cual había sido previamente reforzada consistentemente. Decir que la frustración puede ser definida en ésta forma, naturalmente no excluye otras posibilidades, tal como bloquear una secuencia-instrumental, fuertemente aprendida mediante una barrera física" -- (4 p.108).

Desde el punto de vista histórico, esta definición representa un gran adelanto en la resolución de los problemas semánticos -- que han existido en el estudio del fenómeno de la frustración, ya -- que una sola operación básica es considerada en la teoría neo-Hulliana.

Se han realizado algunos experimentos centrados sobre el tó pico de la no-recompensa frustrativa que intentan demostrar los efectos motivacionales de la no-recompensa frustrativa, por ejemplo el efecto energizante de la no-recompensa sobre el vigor de la --

conducta que le sigue inmediatamente. A esto se le ha llamado el efecto de la frustración (EF), (Amsel y Roussel, 1952; Amsel y Hancock, 1957; Wagner, 1959).

PROPIEDADES MOTIVACIONALES DE LA FRUSTRACION.

Hay algunos experimentos que evidencian los efectos motivacionales de la no-recompensa frustrativa. En todos, se ha utilizado un aparato que consiste en una caja inicial, de la cual sigue el primer corredor (1) y una primera caja-meta (M1), después de un segundo corredor(2), y una segunda caja-meta(M2). El aparato puede ser en forma de línea recta o en forma de L, y fue diseñado en --- concordancia con la definición que hace Amsel de la frustración. = Permite la diferenciación de los efectos motivacionales y energéticos (EF), de las propiedades inhibitorias especificadas por el mecanismo de la frustración fraccional anticipatoria (rF).

En este estudio, el tiempo del recorrido o la velocidad en el corredor 2 es la variable dependiente; las manipulaciones de recompensa y no-recompensa en metal, y ciertas variaciones en las propiedades de los estímulos del corredor (1) son las variables independientes.

En el experimento de Amsel y Roussel (1952) se entrenaron 18 ratas bajo la motivación del hambre, a correr el corredor 1, para encontrar alimento en (M 1), y después al corredor 2 para encontrar alimento otra vez en M2. Se midió el tiempo en atravesar el corredor d2 durante el período preliminar, una vez que el tiempo del recorrido se estabilizó solamente un 50% del recorrido del pasillo-1 fue recompensado en M 1. Los resultados indicaron que, después ~~de~~ que el tiempo en pasillo 2 se había estabilizado, la no-recompensa de la respuesta dada en el pasillo 1 era seguida por tiempos de carrera más cortos en el pasillo 2 (velocidades más altas), que -- aquéllos tiempos que se encontraban después de la RECOMPENSA de la respuesta en el pasillo 1. Se concluye que el efecto de la frustración determina la diferencia encontrada en el vigor de la ejecución.

En 1957 Amsel y Hancock realizaron otro experimento, pero en este se trató de encontrar apoyo acerca de la relación entre las respuestas anticipatorias de la recompensa (r_R) y los efectos de la frustración (EF), lo mismo que la forma en que se encuentran relacionadas.

Se utilizó el mismo aparato de Amsel y Roussel. Una variable importante fue la semejanza física entre el corredor 1 y la caja-meta 1, definiéndose de esta manera la r_R , deduciéndose que bajo estas condiciones de similitud, los efectos de la frustración serían mayores. Es decir que a mayor semejanza física entre pasillo 1 y M 1 menores serán los tiempos de carrera en el pasillo 2. Se encontraron estos resultados en dos experimentos, en uno existió un reforzamiento continuo (100%) en la caja-meta 1 antes de la no-recompensa, mientras que en el otro, se procedió con sólo un 50% de recompensas en M 1 desde el principio del entrenamiento.

Seward et al (1957) criticaron la interpretación dada por Amsel y Hancock a sus resultados, argumentando que el incremento en la velocidad encontrado en el recorrido del corredor 2 que siguió a la no-recompensa, NO se debió a un incremento en el "Drive" (como lo interpretaron Amsel y Hancock) debido a la no-recompensa frustrativa, sino simplemente al hecho de que la no-recompensa no reduce temporalmente el "Drive", como lo hacen los ensayos recompensados. De acuerdo con Seward se invalidan la interpretación de los efectos de la frustración, aceptando la explicación alternativa que ofrecen (citado por Amsel 2).

Wagner (1959) con el propósito de invalidar la explicación ofrecida por Seward llevó a cabo un interesante experimento con el rasgo adicional de un grupo control y al referirse al mismo nos comenta:

"De acuerdo con la hipótesis de la frustración, puesto que estos sujetos control nunca son recompensados en caja-meta 1, el No-reforzamiento NO debería ser frustrativo. En este caso se debería esperar que los Ss control corrieran más despacio en el pasillo 2, cuando se comparan con los Ss experimentales siguiendo la no-recompensa frustrativa". (22 p. 190).

En este experimento, Wagner utilizó 45 ratas, las cuales fueron divididas en tres grupos de 15. El grupo P. fue reforzado solamente el 50% de principio a fin durante los 108 ensayos. El grupo C fue reforzado en la caja-meta 1, en cada ensayo (100%) hasta el No. 77, -- después del cual se reforzó solo el 50% de los ensayos. El grupo control N, nunca fue recompensado en Caja-Meta 1. Todos los grupos fueron siempre reforzados en Caja-meta 2.

El análisis de la ejecución en el corredor 2, posterior al reforzamiento y al no reforzamiento en meta 1, indicó que EF no estuvo presente en los ensayos iniciales para el grupo P. pero se desarrolló en los ensayos posteriores del entrenamiento. Cuando se realizaron los ensayos no reforzantes para el grupo C (los últimos 32 ensayos), se observó EF en los ensayos iniciales y persistió con una diferencia no significativa en magnitud del que ocurrió en el grupo P.

La ejecución del grupo N_s, en los últimos ensayos no fue significativamente diferente de la ejecución de los grupos P y C, posterior al reforzamiento en la caja-meta 1. En los mismos ensayos, el grupo N mostró una ejecución significativamente inferior a las realizadas por los grupos P y C después del no-reforzamiento en caja-meta 1. La ejecución del grupo N, con respecto a las de los otros grupos se consideró como apoyo a la hipótesis de la frustración (incremento en la motivación), y como una refutación de las explicaciones realizadas por --- Seward, de la depresión de la respuesta.

LA NO-RECOMPENSA EN LAS INTERPRETACIONES DEL REFORZAMIENTO PARCIAL

La proposición básica que ofrece la teoría de los Efectos del Reforzamiento Parcial (P R E), es que el reforzamiento parcial o intermitente en el aprendizaje conduce a una mayor resistencia a la extinción, que la que origina el reforzamiento continuo.

Se han dado dos interpretaciones para los PRE, la Entre-ensayo, y la Intra-ensayo. Las explicaciones Entre-ensayo le adjudican e en alguna forma al PRE las huellas de la estimulación inmediatamente llevadas de un ensayo a otro durante la adquisición; y es en base en tales huellas que la adquisición es distinguida más claramente de la extinción por los sujetos continuamente reforzados que los parcialmente reforzados.

Las explicaciones Intra-ensayo le atribuyen al PRE un mecanismo que es aprendido y que se desarrolla sobre los ensayos durante la adquisición, y que tiene sus efectos en forma asociativa en la extinción.

La principal explicación Entre-ensayo fue la hipótesis Hull-Sheffield. Pero la demostración de Weinstock (1954) en la que, los efectos del reforzamiento parcial no fueron eliminados, aún cuando los ensayos estuvieron separados por 24 horas, refutan los resultados de Sheffield (1949) en cuanto a su explicación, y proporcionan la base para construir una explicación Intra-ensayo (Citado por Amsel, 2).

Jenkins (1961), y Theios (1962) (Ver Amsel, 2) han encontrado fuerte evidencia en contra de la hipótesis de la discriminación, y que consistió en que el PRE es sostenido cuando un largo número de reforzamientos continuos son interpolados entre un ensayo de reforzamiento parcial discreto y la extinción, lo que significa que un número largo de reforzamientos continuos antes de la extinción y siguiendo reforzamiento parcial, no neutraliza el efecto del reforzamiento parcial. Debido a que las bases para la adquisición de la extinción son ahora las mismas para los sujetos parcialmente y continuamente reforzados, y el PRE persiste, una interpretación es requerida como-

Theios indica, en términos de "Los efectos del no reforzamiento relativamente permanentes que pueden ser sostenidos a través de bloques - de forzamiento continuo.

Las explicaciones Intra-ensayo del PRE se interesan en alguna forma con los procesos seguidos de la no recompensa. Las hipóte--sis neo-Hullianas podrían ser llamadas "condicionamiento de la expectancia" del PRE. Se basan en el tipo de construcciones de la respuesta anticipatoria a la meta, que representan las respuestas que se desarrollan en fuerza dentro de los ensayos. Una interpretación neo-Hulliana es la que le atribuye al PRE la evocación de la frustración por la no-recompensa en el reforzamiento parcial, al condicionamiento de la frustración anticipatoria (Rf - Sf) a los que en la secuencia-instrumental, y a la asociación de Sf con las respuestas de aproximación en la adquisición Spence (1960, apoya la interpretación que emplea la construcción de Rf para explicar el fenómeno de la adquisi--ción en el reforzamiento parcial. Por lo que la posición del condi--cionamiento de la expectativa, que identifica la frustración fraccional anticipatoria, así como la recompensa fraccional anticipatoria - es plenamente una interpretación neo-Hulliana con un grupo de hipótesis identificadas (Ver Amsel, 2).

La secuencia de las hipótesis en términos de los cinco estados de práctica es como sigue:

1.- En el estado 1, Rr- Sr se desarrolla en el callejón 1 con las recompensas iniciales, la no-recompensa (en G1) no tiene un efecto particular cuando es medido en el callejón 2 por el FE.

2.- Después de la formación de Rr-Sr para la respuesta del - callejón 1, las no-recompensas extraen la frustración, medida por el FE en el callejón 2.

3.- Cuando las no-recompensas extraen la frustración, los -- cues en el callejón 1 que previamente evocaba Rr, ahora principian - a evocar Rf también. En estado 3, estas tendencias de respuesta anticipatorias a la meta están temporalmente en competencia.

4.- Debido a que Rr y Rf no pueden ser extraídas separadamente por cues diferenciales, como ellas pueden en los últimos estados del aprendizaje discriminativo, y debido a que el conflicto temporal -- durante el adiestramiento de recompensa parcial, es resuelto a favor del recorrido a la caja meta intermitentemente reforzante, el Sf se llegará a asociar con la respuesta instrumental de aproximación en el estado 4 del adiestramiento del reforzamiento parcial, Cuando la extinción es realizada, los Ss parcialmente reforzados han estado -- siendo enseñados a responder (aproximación en la presencia del estímulo anticipatorio que produce la frustración), mientras que los Ss consistentemente reforzados no. En las situaciones de discriminación hay base para una extracción diferencial de la aproximación y la -- evitación por Sr y Sf respectivamente en el estado 4.

5.- Siguiendo la discriminación, cuando r_F Consistentemente precede a la no-recompensa, el FE siguiendo la no recompensa debe de bilitarse, ya que la no recompensa es definida como frustrante sólo en la presencia de Rr.

Amsel se pregunta si la inclusión de los conceptos Rr y Rf-- dentro del análisis del reforzamiento parcial y del aprendizaje discriminativo nos proporciona con fuerza explicativa un análisis más -- parsimonioso de aproximación-evitación y que si este tipo de análi-- sis de los efectos de la no recompensa nos proporciona una fuerte -- predicción, la cual un tratamiento cognitivo de la no recompensa pue de hacer.

Se contesta afirmativamente presentando dos aspectos: A) Algunos datos que llevan predicciones ya hechas en base a este tipo de análisis, el cual no puede ser reducido a un lenguaje aproximación-evitación más parsimonioso. B) Amsel ofrece una teoría de la no-recompensa frustrativa que genera predicciones acerca de la naturaleza del curso del aprendizaje discriminativo seguido de varias experiencias de prediscriminación con recompensa parcial y continua.

PAPEL DE LA NO RECOMPENSA FRUSTRATIVA EN EL APRENDIZAJE DISCRIMINATIVA

La mayoría de los experimentos sobre el aprendizaje discriminativo principian con algún entrenamiento de discriminación de los Ss -- (para que respondan en la misma situación de discriminación) a uno o -- ambos de los estímulos subsecuentemente usados en el estudio mismo de discriminación. Amsel identifica tres aspectos cruciales del entrena-- miento de discriminación:

1) Ya sea que el estímulo en el pre-entrenamiento sea positivo, o que sea negativo o ambos; 2) que el pre-entrenamiento involucre re-- forzamiento continuo o intermitente; y 3) cuantos ensayos de pre-entre-- namiento son dados. Muchas predicciones son hechas para el caso de la discriminación correcta (estímulo presentado en un ensayo dado) de la combinación de esos factores.

Amsel argumenta que la condición (3) interacciona con la condi-- ción (2) cuando el pre-entrenamiento es por reforzamiento intermitente. En este caso tanto la aproximación anticipatoria como la frustración - anticipatoria (evitación) están siendo desarrolladas. En un principio durante el entrenamiento, solamente la aproximación anticipatoria es - desarrollada. Durante un estado intermedio, la frustración anticipa-- toria también principia a desarrollarse, causando conflicto en las ten-- dencias de aproximación y las de evitación.

Si el pre-entrenamiento continúa largamente, el estímulo de la frustración anticipatoria llega a condicionarse a la respuesta misma - de aproximación.

Si el pre-entrenamiento es por reforzamiento continuo entonces el efecto primario es energetizar el efecto de la frustración que ocurre en los ensayos no recompensados durante el problema de la discrimi-- nación misma.

La condición (1) interacciona con los otros dos factores en -- forma que los métodos diferentes de presentación del estímulo afectan el grado de generalización de las tendencias, tanto de aproximación - como de evitación al estímulo cuando se involucraron en el caso de --- discriminación.

Las diferentes interacciones de las condiciones (2) y (3) se-- generalizan diferentemente de acuerdo al método de pre-entrenamiento-

en la presentación del estímulo.

Amsel, esencialmente está tomando la posición de que el aprendizaje discriminativo es una compleja clase de aprendizaje de aproximación y de evitación con un componente de evitación que se origina - debido a la reacción de la frustración anticipatoria. En otras palabras continúa con su concepto de un papel "activo" para la no-recompensa, en contraste con un papel "pasivo" dado a él, en algunas teorías del aprendizaje discriminativo (Ver Lawson, 15, p. 158).

CONCLUSIONES

- 1.- Las formulaciones Psicoanalíticas con respecto a la frustración son consideradas precientíficas y representan el primer concepto de la frustración dentro de la Psicología.
- 2.- El experimento de Barker, Dembo y Lewin, es un intento inicial de aproximación experimental al problema de la frustración.
- 3.- El concepto de interferencia propuesto por Child y Waterhouse, es una reinterpretación de los resultados de BDL que relaciona la frustración a los cambios en la impulsión, tópico que es independiente del estudio Lewiniano de la frustración.
- 4.- El concepto de frustración propuesto por Amsel significa una gran contribución en el desarrollo de la conceptualización de el problema experimental de la frustración.
- 5.- La No recompensa frustrativa es un concepto que sugiere investigación experimental directamente y que resuelve muchos problemas semánticos que han existido en este campo de estudio.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Amsel, A. The Role of frustrative nonreward in noncontinuous-reward situations. Psychol. Bull., 1958, 55, 102-119
- 2.- Amsel, A., Frustrative Nonreward in partial Reinforcement and - Discrimination Learning: Some Recent History and a Theoretical-Extension. Psychol. Bull, 1962, 69, 306-328
- 3.- Amsel, A. & Hancock, W. Motivational Properties of frustration: III. Relation of frustration effect to antecedent goal factors. J. exp. Psychol, 1957, 53, 126-131.
- 4.- Amsel A. and Rousel J. Motivational Properties of frustration, in Motivation by Bindra D. and Stewart J.; Penguin Modern Psychology (1966) (p.108-116).
- 5.- Arieti S. American Handbook of Psychiatry. Vol. I New York, Basic Books, 1959.
- 6.- Barker R.G., Tamara Dembo, and Kurt Lewin, Frustration and Regression in E.A. Southwell and M. Merbaum (Ed.), Personality: Readings in theory and Research; Belmont, California, Wadsworth. 1964.
- 7.- Brown, J.F., Topology and Homological Space. In (Ed.) Marx M.H. Psychological Theory. Contemporary readings, New York. Mac Millan (1951).
- 8.- Brown, J.S., & Farber, I.E. Emotions Conceptualized as Intervening Variables. in Lawson R., (Ed.), Frustration; The development of a Scientific concept, New York. Macmillan, 1965.
- 9.- Cameron, N. Personality Development and Psychopathology. A. Dynamic approach. Houghton Mifflin Company, Boston, 1963.

- 10.- Cameron, N., Paranoid Conditions and Paranoid; in Arieti, S. (ED.) American Handbook of Psychiatry. Vol. 1, Basic books, 1959.
- 11.- Child I. L., and Waterhouse I.K., A. critic of the Barker-Dembo-Lewin experiment, in, South well E.A. and Merbaum M. (ED.) Personality: Readings in theory and research; Belmont, California, Wadsworth, 1964.
- 12.- Fenichel, O. The Psychoanalytic theory of Neurosis, W.W. Norton & Company, Inc. New York, N.Y. 1945.
- 13.- Hilgard E.R., Teorias del aprendizaje. Fondo de Cultura Económica (1956).
- 14.- Hilgard E.R., Bower G.H. Theories of Learning; by Appleton-Century Crofts, Inc. New York (1966).
- 15.- Lawson R., Frustration. The development of a Scientific Concept New York., Mac Millan (1965).
- 16.- Lewin K., Regression, Retrogression, and Development, in E.A. Southwell and M. Merbaum (E.D.), Personality: Readings in theory and Research; Belmont California, Wadsworth. 1964.
- 17.- Marx. M.H. The General Nature of Theory Construction. Inc. Marx-M.H. (Ed.) Theories in Contemporary Psychology. New York Mac Millan, 1963.
- 18.- Michaels, J.J., Character Structure and Character Disorders, in Arieti, S. (Ed.), American Handbook of psychiatry, Vol. I. New York Basic, Books. 1959.
- 19.- Portnoy. I. The anxiety States. in Arieti S. (ED.), American Handbook of Psychiatry. Vol. I, New York, Basic Books, 1959.

- 20.- Rosensweig, S., A. General Outline of Frustration; in Lawson - R. (ED.), Frustration, the development of a Scientific Concept, New York Macmillan, 1965.
- 21.- Spence K.W., Types of Constructs in Psychology; in Marx M.H., -- (ED), Theories in Contemporary Psychology, New York, MacMillan-1963.
- 22.- Wagner R.A. The Role of Reinforcement and non reinforcement in an "Apparent Frustration Effect". in Yates J.A. (ED.) Frustra--tion and Conflict; Princeton, New YJersey, D. Van Nostrand, --1965 (188-197).
- 23.- Woodworth, R.S. Contemporary Schools of Psychology, New York, - Ronald press. 1964.
- 24.- Yates. J.A. Frustration and Conflict; New York, Wiley, 1962.

