



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS  
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA

**LA CAPACIDAD PARA POSTERGAR LA GRATIFICACIÓN  
EN UN GRUPO DE PREESCOLARES LIMEÑOS**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología  
con mención en Psicología Clínica  
que presenta la Bachiller:

**MARIA LAURA PALACIO ROVEGNO**

ASESORA: LUPE JARA CASTRO

LIMA – 2013

## Agradecimientos

A mi hermana, que me permitió compartir los altos y bajos de este proceso. A mi mamá, por sus detalles, ocurrencias y su confianza. A mi papá, por el tiempo y energía dedicados a conversar de estos temas.

A Lupe, por sus comentarios y oportunas correcciones, por creer en el proyecto en todo momento y, sobre todo, por la sabiduría de identificar los aspectos que requerían consulta.

A Charlie, Juan Carlos y Arturo, por su buena disposición y paciencia para resolver mis continuas dudas metodológicas y estadísticas. A Roxanna y Cecilia, por todo su apoyo e interés en el proyecto.

A Santiago y a Cyndi, que me brindaron su tiempo y, con sus comentarios precisos, me ayudaron a pulir los últimos detalles.

A Roberto a quien, si me lo permite, quisiera catalogar como mi mentor.

A mi familia y amigos por los cafés, lonches, películas, grupos de estudio, reuniones, salidas y mil cosas más.

Y, por supuesto, a los niños, padres de familia y profesoras que participaron del estudio. En especial a la Miss Paula y el Padre Amadeo, quienes confiaron en mí y me brindaron todas las facilidades.

## Resumen

La capacidad para postergar la gratificación, desatendiendo actividades placenteras a fin de lograr una meta, está asociada a diversos aspectos de la vida del individuo (desde su desempeño y competencia social hasta su salud). Esta habilidad se va gestando desde la infancia y suele ser consistente en el tiempo. De ahí que el propósito de esta investigación es estudiar dicha capacidad en un grupo de preescolares de Lima Metropolitana y determinar si ella está asociada a su edad, sexo, grado de dificultad para seguir normas o estrategias incorporadas para enfrentar situaciones de espera. Para ello, se aplica el “Test del Marshmallow” a 26 niños de 3 a 5 años, así como una encuesta a padres y profesoras. Se observa que, aunque ningún participante come el dulce hasta que se le indique, tan solo 9 esperan el intervalo completo. Solo se hallan diferencias significativas en el tiempo de espera logrado según el grado de dificultad de los niños para seguir las normas, de modo que quienes tienen mayores dificultades para ello suelen esperar menos. En cuanto a las estrategias, se observa dos tipos: 1. realizar actividades que distraen la atención y 2. realizar actividades que se centran en el marshmallow, como por ejemplo probarlo. Las primeras están asociadas a diferencias en el tiempo total, mientras que las segundas no generan tales diferencias. Sin embargo, respecto al segundo grupo de estrategias, si se divide a los niños que comen un pedazo del dulce entre aquellos que logran esperar más del tiempo promedio y quienes esperan menos de éste, se hallan diferencias significativas en la latencia de esta actividad. Es decir, los niños que logran esperar más del promedio a pesar de haber saboreado el marshmallow son aquellos que pueden tolerar mayor cantidad de minutos sin probar el dulce. Si bien en líneas generales se replican los hallazgos previos, a la par se observan manifestaciones particulares.

Palabras claves: "Test del Marshmallow", capacidad para postergar la gratificación, autocontrol, niños de edad preescolar.

## Abstract

Delay gratification, the ability to postpone immediate gratification for the sake of future consequences, is associated to several aspects of a person's life (from achievement and social competence to health). Therefore, the purpose of this investigation is to study delay gratification in a group of preschool children from Lima Metropolitana and determine if it is associated with their age, sex, degree of difficulty to follow instructions and the strategies they use in this kind of situations. To do so, the "Marshmallow Test" is applied to 26 children from 3 to 5 years of age, along with a survey to parents and teachers. The procedure shows that, albeit none of the children ate the candy if not otherwise indicated, only 9 of them waited the entire period. There are only significant differences in the waiting time according to the degree of difficulty to follow instructions: the children with bigger difficulties were the ones that waited the less. Regarding the strategies used, there are two types: 1. engaging in activities that distract their attention 2. engaging in activities that are focused on the marshmallow, such as tasting it. The first group of activities is associated with differences in the waiting time, while the second group is not associated with such differences. However, if the group of children that eats a bite is divided amongst those who wait more than average and those who wait less, significant differences are found in the latency. This means that those who wait longer are able to tolerate more minutes without tasting the marshmallow. Although these results tend to replicate previous ones, there are also particularities to them.

Keywords: "Marshmallow Test", delay gratification, self control, preschool children.

## Tabla De Contenidos

Introducción	1
Método	8
Participantes	8
Medición	8
Procedimiento	11
Resultados	13
Discusión	18
Referencias	24
Anexos	a
A Consentimiento Informado	a
B Encuesta a los Padres de Familia	b
C Encuesta a las Profesora	d
D Ficha de Registro	e
E Libro de Códigos	f
F Concordancia inter observadoras	g
G Tiempo total de cada participante y actividades realizadas	i

En la actualidad los padres de familia experimentan conflictos para poner límites a sus hijos (Brazelton, & Greenspan, 2005; Chaparro, 2009; Durán, 2010) y, por tanto, las nuevas generaciones tienden a presentar cada vez mayores dificultades para seguir las instrucciones y auto regularse en ausencia de la autoridad (Sordo, 2010). Ahora bien, para cumplir con las normas impuestas, el niño debe ser capaz de postergar la gratificación, constructo ampliamente estudiado en el extranjero pero desatendido en el medio local. Esta capacidad se refiere a la habilidad para dejar de lado ciertas actividades placenteras de manera voluntaria en pro de lograr una meta previamente trazada y tolerar la frustración consecuente (Mischel, 1974). El poder abstenerse voluntariamente de una satisfacción inmediata es indispensable para el logro de metas en el mediano y largo plazo (Mischel, 1979) e influye en el desarrollo de una mayor competencia social (Mischel, Shoda & Peake, 1988).

Asimismo, cabe mencionar que la capacidad para postergar está asociada a un mayor desarrollo del circuito de conexión entre el núcleo estriado ventral y la corteza frontal, circuito que está implicado en los procesos motivacionales y el control de la conducta (Casey et al., 2011; Durston et al., 2002). Por ende, las diferencias individuales en cuanto a la capacidad para postergar la gratificación suelen ser consistentes en el tiempo (Golden, Montare & Bridger, 1977; Mischel et al., 1988).

En niños preescolares las diferencias individuales en cuanto a dicha capacidad se traducen en el grado de dificultad para adecuarse a las normas (Arón & Milicic, 1999) y están asociadas a las distintas estrategias que los niños utilizan para tolerar la frustración autoimpuesta (Colker, 2010; Rodriguez, Mischel & Shoda, 1989). Así, los que logran esperar por el premio más atractivo suelen tener una mayor capacidad verbal y, por tanto, una mayor facilidad para simbolizar sus pensamientos y experiencias, habilidad a la que pueden recurrir al momento de enfrentar una situación de espera (Golden et al., 1977; Miller, Weinstein & Karniol, 1978). Adicionalmente, los niños que pueden esperar por una recompensa mayor lo hacen en base a controlar su atención, enfocándola

estratégicamente en algo placentero que no sea la recompensa misma (Eigsti et al., 2006; Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972), de modo que la estrategia que utilizan para tolerar la frustración autoimpuesta sería transformar la situación en una menos frustrante (Mischel Shoda & Rodriguez, 1989).

Ahora bien, se ha de tener en cuenta que el hecho de que la recompensa se encuentre o no físicamente presente afecta la capacidad de espera del niño, logrando un mayor tiempo de espera cuando no tiene acceso a ésta (Mischel & Ebbesen, 1970). Sin embargo, si al tener acceso a la recompensa logra concentrarse en información que le permita elaborar una imagen mental de lo que puede obtener, como la forma o el color, puede postergar más fácilmente que si se concentra en las características que despiertan los sentidos, por ejemplo el sabor o el olor (Mischel et al., 1989). Así, la forma en la que el niño piensa en la recompensa y la atención que le presta tienen un efecto mayor en la capacidad de espera que la presencia física de la recompensa en sí misma.

Por otra parte, la capacidad para postergar la gratificación observada a los cuatro años de edad está directamente asociada a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de aptitud académica durante la adolescencia (Mischel et al., 1989). Por ejemplo, los adolescentes que demostraron ser capaces de esperar por una mayor recompensa en la niñez suelen tener un mejor rendimiento académico, aún cuando se controle la influencia del coeficiente intelectual como variable (Duckworth & Seligman, 2005).

Adicionalmente, estos adolescentes son descritos por sus padres como más competentes socialmente en comparación con su grupo de pares. Los padres también reportan que sus hijos cuentan con recursos verbales para expresar sus ideas y emociones, así como una mayor capacidad para manejar la presión grupal y tolerar la frustración que la de sus compañeros (Mischel et al., 1988). Debido a que las descripciones que proporcionan los padres de sus propios hijos pueden ser consideradas una fuente de información válida de las características de estos últimos (Crockett, Raffaelli & Shen, 2006), se puede observar que la capacidad

para postergar la gratificación es un factor que influye en el logro de una mayor competencia social.

En contraste, los individuos que no demostraron ser capaces de postergar la gratificación en la niñez están expuestos a una serie de riesgos que van desde un aumento excesivo de peso en la transición a la adolescencia (Duckworth, Tsukayama & Geier, 2010) hasta la posibilidad de abandonar el colegio sin concluir sus estudios secundarios (Blair & Diamond, 2008). Asimismo, al no contar con estrategias apropiadas para lidiar con las situaciones complicadas, estos adolescentes tienen una mayor probabilidad de consumir sustancias y de pertenecer a grupos de pares que los inciten a buscar nuevas sensaciones a partir del involucramiento en actividades riesgosas tales como tener relaciones sexuales sin preservativo o con múltiples parejas (Crockett et al., 2006).

Al respecto, Moffitt et al. (2011) plantean que la capacidad para postergar la gratificación demostrada en la niñez está relacionada con distintos aspectos de la vida adulta de manera indirecta, a partir de las decisiones que el individuo toma en su adolescencia. Asimismo, el desarrollo de dicha capacidad predice una mejor habilidad para suprimir comportamientos o pensamientos inapropiados en la adultez (Casey et al., 2011). Por ende, ésta se puede considerar un factor de protección para el desarrollo de problemas serios de salud mental relacionados a la falta de resiliencia y a una baja responsabilidad social, como lo son los problemas antisociales y de dependencia a sustancias o a actividades como los juegos de azar (Mischel et al., 1989).

Es pertinente, pues, describir el proceso por el cual se desarrolla la capacidad para tolerar la frustración autoimpuesta. Ésta, en conjunto con la capacidad para tolerar la frustración impuesta desde fuentes externas al sujeto, se va gestando desde edades muy tempranas a partir de la estructuración de horarios de sueño y lactancia a los que el bebé se va adaptando (Arboleda & Fernández, 2008). Posteriormente, los niños desarrollan estas capacidades mediante el modelamiento, es decir, al observar cómo sus padres u otros adultos manejan sus impulsos y sentimientos, y a la implementación de la disciplina propiamente dicha

(Mischel, 1979). Esta última se refiere a la enseñanza de los límites de modo que el niño vaya siendo capaz de establecerlos por sí mismo y se sienta motivado a controlar sus impulsos y emociones, respetando sus propias necesidades y las de los demás (Brazelton & Sparrow, 2011).

A su vez, la implementación de la disciplina implica contar con una serie de reglas claras, precisas y consistentes, que el niño irá interiorizando gradualmente en base a una relación afectiva cercana con el adulto que pone los límites (Arboleda & Fernández, 2008). Así, el patrón de relación que se genere entre el niño y su cuidador principal juega un papel central en facilitar, o impedir, el desarrollo de ciertas habilidades de auto regulación desde edades muy tempranas (Bowlby, 1983; Williamson, 1990). El niño que siente que su cuidador responde a sus demandas será capaz de confiar en sus propios recursos al afrontar situaciones frustrantes (Jacobsen, Huss, Fendrich, Kruesi & Ziegenhain, 1997; Waters, Kondo-Ikemura, Posada & Richters, 1991) pues irá interiorizando paulatinamente los límites impuestos por su deseo de agradar a las personas de su entorno (Brazelton, & Greenspan, 2005; Puig, 2003). Del mismo modo, en la medida en que el niño demuestra mayores recursos, el cuidador será menos restrictivo y autoritario, lo que a su vez le brinda al niño la oportunidad de ejercitar su capacidad de auto regulación e ir desarrollándola gradualmente (Cin Cin & Holub, 2011).

Por el contrario, si bien es cierto que el niño obedece ante la posibilidad de ser castigado, esta estrategia no es efectiva a largo plazo en tanto que no se expliquen las razones de este castigo debido a que el niño debe comprender la relevancia de las normas para poder interiorizarlas (Arboleda & Fernández, 2008). En consecuencia, el niño que obedece por miedo no está desarrollando las habilidades necesarias para afrontar nuevos desafíos (Shanker, 2010). Del mismo modo, el no plantear reglas claras y dejar que sea el niño quien permanentemente ejerza el poder de decisión también dificulta el proceso de interiorización de las normas, generando inseguridad en el menor (Brazelton & Sparrow, 2011).

Al respecto, cabe mencionar que las estrategias disciplinarias utilizadas por los padres están relacionadas a su nivel educativo y socioeconómico. Es decir, los padres que cuentan con estudios superiores, a diferencia de aquellos que tienen un menor nivel educativo, suelen regular verbalmente el comportamiento de sus hijos, lo cual influye en el desarrollo de las funciones superiores del niño (Golden et al., 1977). En consecuencia, no es de extrañar que niños pertenecientes a niveles socioeconómicos medios tengan en promedio una mayor capacidad verbal que niños pertenecientes a niveles más bajos (Mischel, 1974). Esta mayor capacidad verbal, expresada en un vocabulario más extenso y oraciones de estructura más compleja (Berger, 2007), está directamente asociada a una mayor capacidad para postergar la gratificación (Lomranz, Shmotkin & Katznelson, 1983). Cabe mencionar que, al igual que la capacidad verbal, el poder planificar y viajar mentalmente en el tiempo facilita la tarea de postergar (Vásquez, 2011) y que el desarrollo de ambas está estrechamente relacionado al juego (Bodrova & Leong, 2003).

Ahora bien, aún cuando la capacidad para postergar la gratificación se sigue desarrollando a lo largo de la vida, los primeros ocho o nueve años parecen ser de fundamental importancia en este proceso ya que constituyen el periodo crítico para el desarrollo de esta capacidad (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Por consiguiente, las intervenciones con miras a desarrollar las estrategias necesarias para lograr postergar la gratificación serán más exitosas de llevarse a cabo con niños menores.

Como se puede observar, la capacidad para postergar la gratificación ha sido ampliamente estudiada. No obstante, la mayor parte de dichos estudios han sido realizados en EE.UU. en la segunda mitad del siglo XX, de modo que responden a una determinada realidad. Así, se refieren a dinámicas familiares y modos de impartir disciplina particulares, muy distintos a los que se pueden observar en nuestro contexto actual. A este respecto, cabe señalar que en la revisión realizada se hallan escasos estudios que abordan la capacidad de espera en el Perú y, de manera específica, ninguno que cuente con un diseño experimental.

En la actualidad, los avances tecnológicos acortan las distancias y eliminan la necesidad de esperar, generando nuevos paradigmas respecto al espacio y tiempo en los que predomina la inmediatez (Giddens, 1995). Los medios de comunicación son un claro ejemplo de ello, pues permiten el fácil acceso a la información (Giddens, 2000). Estas características de la postmodernidad modelan las expectativas y deseos en niños, adolescentes y adultos, quienes viven sumergidos en una sociedad regida bajo los principios del capitalismo (Giddens, 1995), que incentiva el consumo y la búsqueda del propio placer (Estrella, 2010). La fascinación de los niños por la televisión refleja perfectamente esta situación, ya que se trata de un objeto que no frustra sino que, por el contrario, constantemente brinda gratificación inmediata (De Belli, 2011).

Las circunstancias descritas influyen, pues, en la dinámica y estructura familiar (Estrella, 2010). Así, si bien el niño empieza a ser considerado como el centro del núcleo familiar a mediados del siglo XX (Panez, 2004), las relaciones entre padres e hijos se han vuelto menos jerárquicas en las últimas décadas (Giddens, 2000), lo que a su vez permite entablar relaciones más cercanas. No obstante, en muchos casos esta mayor cercanía se logra a partir de una mayor preocupación por parte de los padres de satisfacer las necesidades de sus hijos casi instantáneamente, con el fin de evitarles posibles frustraciones (Durán, 2010).

Lo anterior se suma al hecho de que, desde la última década, los padres han entrado en un mayor conflicto respecto a la implementación de la disciplina (Brazelton, & Greenspan, 2005; Durán, 2010), convirtiéndose en figuras más permisivas por temor a perder la amistad y confianza de sus hijos (Sordo, 2010). De hecho, una reciente encuesta realizada en Lima a padres de familia de distintas edades y niveles socioeconómicos refleja que, para ellos, las mayores dificultades están relacionadas al manejo de los límites (Chaparro, 2009). Estos padres afirman que les es complicado imponer disciplina y reglas claras, dificultad que se complica aún más en el caso de padres que trabajan y pasan pocas horas con sus hijos porque suelen sentir que no tienen la autoridad suficiente (Brazelton &

Sparrow, 2011; Sordo, 2006), pese a que la necesidad del niño de aprender límites es aún mayor cuando los padres han estado ausentes (Brazelton, 1994).

No es de extrañar que en este contexto las nuevas generaciones de niños se tornen cada vez más impacientes e indisciplinadas, desarrollando una menor tolerancia a la frustración y afectando el desarrollo de las habilidades y estrategias implicadas en la capacidad de espera (Sordo, 2010). En este sentido, considerando que el desarrollo de la capacidad para postergar la gratificación suele ser consistente en el tiempo (Golden et al., 1977; Mischel et al., 1988) y está asociado a diversos aspectos de la vida de un individuo (Blair & Diamond, 2008; Casey et al., 2011; Crockett et al., 2006; Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth et al., 2010; Mischel et al., 1988; Mischel et al., 1989; Moffitt et al., 2011) y que esto, a su vez, tendrá una serie de repercusiones para la sociedad en su conjunto, es pertinente implementar estudios con miras al desarrollo de programas de intervención eficaces. Ahora bien, debido a que una mera extrapolación de los hallazgos obtenidos en distintos contextos no contempla las diferencias culturales que afectan el desarrollo de esta capacidad, resulta necesario aplicar dichos estudios a la realidad local.

En base a lo descrito, el propósito de la presente investigación es estudiar la capacidad para postergar la gratificación de niños preescolares y analizar si ella está asociada a las variables independientes sexo, edad, grado de dificultad para cumplir las normas impuestas y estrategias desarrolladas para enfrentar situaciones de espera. Para ello, se aplica el “Test del Marshmallow” (Mischel & Ebbesen, 1970) a un grupo de niños que asisten al nivel inicial de un colegio parroquial ubicado en una zona emergente de Lima Metropolitana. Este instrumento consiste en una situación de espera en la que se controlan variables externas y, por tanto, permite observar la influencia de las características intrínsecas del participante en el tiempo de espera logrado (Kerlinger & Lee, 2002), respondiendo así al propósito planteado.

## Método

### Participantes

Participan voluntariamente de este estudio un grupo de 33 niños y niñas que asisten al nivel inicial de un colegio parroquial ubicado en una zona emergente de Lima Metropolitana. Sin embargo, debido a que 7 de los 33 participantes no se muestran interesados en la recompensa propuesta, la metodología planteada resulta insuficiente para permitir el despliegue de la capacidad para postergar la gratificación de este grupo, conformado por una niña de 3 años 9 meses y seis niños de entre 3 años 6 meses y 5 años 4 meses. Así, solo se aplica el instrumento con 26 menores.

En cuanto a las características demográficas de este grupo, doce son niños (46.2%) y catorce niñas (53.8%), y sus edades están distribuidas como sigue: nueve menores (34.6%) tienen entre 3 años y 3 años 11 meses; nueve (34.6%), entre 4 años y 4 años 11 meses; y ocho (30.8%), entre 5 años y 5 años 11 meses.

Con respecto al contacto con los participantes, éste se realiza en dos partes. El primer acercamiento es con las autoridades de la institución, quienes brindan su aprobación. Posteriormente, se procede a enviar el consentimiento informado a los padres (Anexo A) en el que se les explica los objetivos de la investigación, garantizando la confidencialidad y explicitando que se les devolverán los resultados, y se les invita a participar.

### Medición

La capacidad para postergar la gratificación se mide a través de la aplicación del llamado “Test del Marshmallow”. Este instrumento, diseñado por Mischel y Ebbesen (1970) para población preescolar, ha sido replicado con aproximadamente 30 participantes en diversos estudios (Eigsti et al., 2006; Jacobsen et al., 1997).

La aplicación se lleva a cabo de manera individual en una habitación pequeña sin estímulos distractores. Por tratarse de una situación nueva para el

niño, lo primero que hace la evaluadora es entregarle dos muñecos y jugar con él. Pasado unos minutos los guarda, comentando que luego podrán volver a usarlos, y le da una campana. Le explica que ella deberá salir de la habitación unos momentos pero que él puede hacerla volver cuando desee haciendo sonar la campana. Para asegurar que el niño lo aprenda, sale y espera a que el niño la llame con la campana para volver. Esta secuencia se repite 4 veces.

A continuación, la evaluadora le presenta un plato en el que hay un marshmallow y le pregunta si prefiere obtener uno o dos de estos dulces. Se espera que todos los niños escojan dos (Eigst et al., 2006). Entonces se le dice:

Ah, ¿sabes qué?, ahora tengo que salir de la habitación. Si tú esperas hasta que yo regrese por mi cuenta sin comerte el marshmallow, entonces te doy otro y te puedes comer dos marshmallows. Pero si no quieres esperar puedes tocar la campanita y hacer que yo vuelva en cualquier momento que tú quieras. Eso sí, si haces sonar la campanita, ya no puedes comer dos marshmallows, pero puedes comerte el que está en ese plato (señalando el plato con el dulce). Entonces, si haces sonar la campanita para que yo vuelva no puedes comer los dos marshmallows, pero sí te puedes comer uno, el que está aquí (Mischel & Ebbesen, 1970).

Las instrucciones son repetidas dos veces. Para asegurarse de que el niño las haya entendido, la evaluadora le pregunta: “si quieres que yo vuelva, ¿qué tienes que hacer?”, “¿qué pasa si tocas la campanita?”, “¿qué pasa si te comes este marshmallow?”, “y, ¿qué pasa si esperas a que yo vuelva por mi cuenta?”. Una vez que el niño logre contestarlas correctamente la evaluadora se excusa y se retira.

El periodo de espera es de 10 minutos desde el momento en que la evaluadora cierra la puerta. Si el niño logra esperar el periodo completo obtiene el segundo marshmallow, si lo interrumpe no recibe la recompensa. En cualquier caso, puede comer el marshmallow que tiene frente a él. Para comprobar si

recuerda las instrucciones, al volver la evaluadora le pregunta “¿qué pasará ahora?” y, antes de regresar al salón de clase, juegan por unos minutos.

La aplicación del instrumento toma alrededor de 30 minutos por niño.

El proceso descrito es filmado. Además, es transmitido en simultáneo en otra habitación para que la evaluadora pueda monitorear al niño e interrumpir la aplicación en caso fuese necesario (por ejemplo, si llora).

Las filmaciones permiten determinar la cantidad exacta de segundos que logra esperar cada niño y realizar un registro anecdótico de las conductas observadas (Anexo D), lo cual facilita la sistematización de la información.

Con respecto a la confiabilidad del presente estudio, una segunda observadora revisa el 50% de las filmaciones. El valor del coeficiente de  $K$  de Cohen obtenido es de 0.82 (Anexo F), lo que implica que la concordancia inter observadoras es "casi perfecta" (Cerdeña, 2008). En cuanto a la validez del instrumento, diversos autores (Moffitt et al., 2011; véase también Blair & Diamond, 2008; Casey et al., 2011; Crockett et al., 2006; Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth et al., 2010; Mischel et al., 1988; Mischel et al., 1989) reportan que el desempeño de los participantes en edades preescolares está asociado a su posterior desarrollo, lo que constituye un aspecto de validez relativa al criterio predictivo (Brown, 1980).

Cabe mencionar que, adicionalmente a la aplicación del "Test del Marshmallow", tanto padres como profesoras llenan una breve encuesta (Anexos B y C). Con ello se busca obtener los datos de filiación del niño, así como los métodos utilizados para la implementación de la disciplina en casa y en el colegio, y la respuesta del niño ante ellos.

### **Procedimiento**

Durante las semanas previas a la aplicación del instrumento la evaluadora pasa algún tiempo jugando con los niños en sus salones de clase para que los menores se familiaricen con ella. Por tanto, se espera que los niños acepten acompañarla a la habitación donde se lleva a cabo la aplicación y, una vez dentro,

se sientan lo suficientemente cómodos como para que los resultados no se vean afectados. De hecho, se observa que los participantes se muestran dispuestos a "ir a jugar" con ella.

Ahora bien, el instrumento en cuestión ha sido adaptado para poder ser replicado en este grupo de niños de habla hispana. Por tanto, la evaluadora lleva a cabo un piloto con dos niños para asegurar que las instrucciones, traducidas directamente de la versión original, sean lo suficientemente claras. Se observa que estos niños, pertenecientes a sectores socioeconómicos medios, tienen dificultades para postergar. En consecuencia, se toma la decisión de plantear un periodo de espera de 10 minutos en lugar de los 15 del estudio original (Mischel & Ebbesen, 1970), pero se mantiene la recompensa de 2 marshmallows. Cabe señalar que una niña y un niño de 3 años negocian las condiciones propuestas y optan por una recompensa mayor, es decir, tres dulces. Se accede al pedido porque la posibilidad de observar el despliegue de la capacidad para postergar la gratificación requiere que el evaluado considere que la recompensa es lo suficientemente atractiva como para esperar por ella.

Con respecto a la aplicación de los instrumentos, se plantea que sólo participarán del estudio aquellos niños cuyos padres y profesoras hayan llenado las encuestas respectivas. Cabe mencionar que, si bien las profesoras se toman un mayor tiempo del esperado, se obtiene la información requerida en todos los casos.

Este proceso de recolección de datos se lleva a cabo a lo largo de un periodo de aproximadamente dos meses. Es pertinente señalar que, si bien en el caso del "Test del Marshmallow" se procura mantener las mismas condiciones en todos los casos (una misma evaluadora, distribución del ambiente, instrucciones, entre otras), hay ciertos factores que no pueden ser controlados ya que el periodo de recolección de información coincide con una serie de reparaciones en el colegio. Alrededor de la octava semana se inician los trabajos en el salón del frente, lo que implica mayores niveles de ruido, polvo y movimiento de personas en el caso de 2 niños.

La información obtenida se sistematiza en base a 2 categorías: “actividades que enfocan la atención del niño en estímulos distintos al marshmallow” y “actividades que enfocan la atención del niño en el marshmallow” (Anexo E). A continuación, se grafica el periodo de espera de cada niño mediante una línea de tiempo (intervalos de 30 segundos) que incluye ambas categorías y una segunda observadora revisa la mitad de las filmaciones a modo de proporcionar confiabilidad a las observaciones.

Posteriormente, se procede al análisis estadístico de la información recabada utilizando el programa SPSS versión 19. Se describe el tiempo de espera, las diversas formas en que éste es interrumpido y las actividades que los niños realizan en este intervalo. Asimismo, mediante la prueba de Shapiro-Wilk se rechaza la hipótesis de distribución normal de los datos para la variable "tiempo de espera". Por ende, para comprobar la asociación entre ésta y las variables independientes se utiliza la prueba U de Mann-Witney. Finalmente, se discuten los resultados, se presentan los aportes y limitaciones del estudio, y se explicita el alcance de este estudio.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos con los 26 participantes en relación al periodo de espera y a las actividades realizadas, así como respecto al grado de dificultad para poner límites reportado por los padres y las profesoras.

Con respecto al periodo de espera, éste tiene una duración promedio de 5 minutos 2 segundos (desviación estándar = 4 minutos 45 segundos). Nueve niños (34.6%) esperan el periodo completo de 10 minutos, mientras que 17 (65.4%) lo interrumpen entre el segundo 8 y el minuto 8 con 57 segundos. Cabe mencionar que no se observan diferencias significativas en el tiempo de espera según la edad o el sexo del participante.

En cuanto a la forma en la que estos 17 niños interrumpen el periodo de espera, 14 lo hacen a voluntad, utilizando la campana para ello, y los 3 restantes realizan alguna acción que lleva a la evaluadora a dar por concluido dicho periodo: dos de ellos salen de la habitación en su busca y uno, expuesto a niveles de ruido elevados, llora alrededor del minuto cinco. Sin embargo, ningún niño come el primer marshmallow antes de que la evaluadora regrese a la habitación y le indique que puede hacerlo.

Respecto a las actividades realizadas durante la espera, se observa que estas se pueden agrupar de acuerdo a su foco de atención entre las que se dirigen a distintos estímulos y aquellas que se enfocan en el marshmallow. El primer grupo de actividades incluye la exploración de la habitación, el cantar en voz baja diversas canciones y/o tararear alguna melodía, y el jugar. Se observa tres tipos de juego: aquel que se enfoca en el propio cuerpo a partir de golpear la mesa o la banca con las manos, balancear las piernas, hacer gestos, entre otros; el juego basado en hacer girar el plato en su propio eje y/o mover la campana procurando que no suene; y el dibujar sobre la mesa con los dedos. Un total de 20 niños realiza este tipo de actividades por lo menos una vez durante el periodo de espera, invirtiendo un promedio de 5 minutos 34 segundos en ello.

**Tabla 1***Niños que realizan cada una de las actividades del primer grupo*

Actividad realizada	n <sup>a</sup>
Se para y explora la habitación	10
Canta y/o tararea diversas melodías	6
Juega con su cuerpo	17
Juega con la campana y/o el plato	13
Juega haciendo formas en la mesa	7

<sup>a</sup> n = 20

El segundo grupo de actividades, conformado por aquellas que enfocan la atención del niño en el marshmallow, incluye: el cogerlo con las manos; el poner la cara cerca al dulce a partir de mover el plato o de acercar el cuerpo hacia él; el olerlo y/o lamerlo; y el comer un pequeño pedazo del mismo, sea porque lo muerde o porque lo arranca con sus manos y se lo lleva a la boca. Un total de 18 niños realiza este tipo de actividades por lo menos una vez durante el periodo de espera, invirtiendo un promedio de 2 minutos 47 segundos en ello.

**Tabla 2***Niños que realizan cada una de las actividades del segundo grupo*

Actividad realizada	n <sup>a</sup>
Coge el marshmallow	7
Se acerca al marshmallow	2
Huele o lame el marshmallow	9
Se come un pedazo del marshmallow	10

<sup>a</sup> n = 18

En cuanto al tiempo de espera según las actividades realizadas, se ha de señalar que los grupos descritos no son mutuamente excluyentes. De hecho, 14 participantes realizan ambas actividades al menos una vez durante el periodo de espera. En consecuencia, no es posible comparar el tiempo de espera de uno y otro grupo. Así, primero se analiza las diferencias en el tiempo logrado por los 20

niños que realizan actividades del primer grupo y aquellos que no lo hacen y, posteriormente, se realiza una comparación similar entre los 18 niños que realizan las actividades del segundo grupo y quienes no lo hacen.

En cuanto a la relación entre el tiempo de espera logrado y las actividades del primer grupo, se encuentra que los niños que las realizan esperan significativamente más tiempo que quienes no lo hacen ( $u=5$ ,  $z=3.42$ ,  $p=.001$ ). Así, mientras que los 9 participantes que logran esperar el intervalo completo (10 minutos) realizan alguna de estas actividades al menos una vez, los 6 niños que registran tiempos menores a un minuto no realizan tales actividades (Anexo G).

**Tabla 3**

*Promedio de tiempo logrado (en segundos), según la ejecución de una actividad del primer grupo*

Grupo	n	Mediana	Mínimo	Máximo
Niños que exploran la habitación, cantan y/o juegan al menos una vez durante el periodo de espera	20	430	10	600
Niños que no exploran la habitación, cantan ni juegan durante el periodo de espera	6	34	8	58

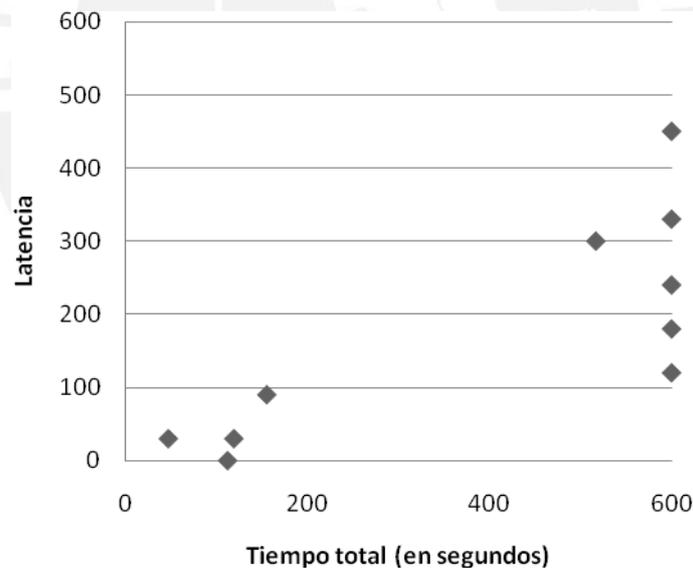
Entretanto, en el segundo grupo, si se divide el grupo de niños que comen un pedazo del marshmallow entre aquellos que logran esperar más del promedio (5 minutos 2 segundos) y quienes esperan menos de éste, se hallan diferencias significativas en la latencia de esta actividad ( $u=0$ ,  $Z=-2.566$ ,  $p=.010$ ). Así, se observa que los niños que logran esperar más del tiempo promedio a pesar de haber saboreado el dulce, son aquellos que pueden tolerar una mayor cantidad de minutos sin probarlo (Anexo G).

**Tabla 4**

*Promedio del periodo de latencia (en segundos) para comer un pedazo de marshmallow, según tiempo logrado (en segundos)*

Grupo	n	Mediana	Mínimo	Máximo
Niños que logran esperar más de 5 minutos 2 segundos en total	6	270	120	450
Niños que logran esperar menos de 5 minutos 2 segundos en total	4	30	00	90

**Figura 1.** Latencia para comer un pedazo de marshmallow según el tiempo total registrado (en segundos) para cada caso.



Cabe mencionar que no se encuentran diferencias significativas en el tiempo de espera logrado por los niños que realizan actividades del segundo grupo y quienes no lo hacen, tampoco entre los que comen un pedazo del dulce y aquellos que no lo hacen (Anexo G).

Los niños que, según lo reportado por sus los padres, presentan más dificultades para respetar los límites esperan en promedio menos tiempo que

aquellos que no presentan tales dificultades ( $u=36$ ,  $Z=-2.199$ ,  $p=.028$ ). El mismo ítem, reportado por las profesoras, no replica este hallazgo.

### Tabla 5

*Promedio de tiempo logrado (en segundos), según el grado de dificultad para respetar los límites impuestos reportado por los padres de familia*

Grupo	n	Mediana	Mínimo	Máximo
Niños que presentan dificultades para respetar límites	14	112.5	48	600
Niños que no presentan dificultades para respetar límites	12	600	8	600

Finalmente, cabe mencionar que 15 de los 33 niños que participan del estudio insisten en tener más tiempo para jugar con la evaluadora.

## Discusión

A continuación se discuten los resultados de la presente investigación. Para ello, primero se exponen algunas características de los participantes en relación a su capacidad para postergar. Posteriormente, se cuestiona la pertinencia del instrumento para trabajar con esta población y se reflexiona respecto a los resultados obtenidos. Estos se integran con los aportes, tanto a nivel metodológico como a nivel teórico, y las limitaciones del estudio. Finalmente se exponen las implicancias de lo expuesto en la crianza.

En cuanto a las características de la población, se observa que los niños se muestran demandantes: dos de ellos deciden salir de la habitación en busca de la evaluadora, mientras que dos más negocian los términos de la espera, solicitando tres dulces como recompensa en lugar de dos. Asimismo, aproximadamente la mitad de los menores insiste en contar con más tiempo para jugar con la evaluadora. Se observa, pues, que han aprendido que en ocasiones los adultos no logran poner límites claros y ceden ante su insistencia, lo que refuerza la conducta. En este sentido cobra importancia el contexto histórico en el que estos niños están creciendo, caracterizado por la búsqueda constante de satisfacción inmediata (Giddens, 1995), padres cada vez más interesados en evitarles posibles frustraciones (Durán, 2010; Sordo 2010) y con mayores dificultades para impartir disciplina en casa (Chaparro, 2009).

No obstante, a la par se observa que cuando se les da una consigna clara, firme y no negociable se tornan obedientes. A diferencia de lo reportado en los estudios revisados, ningún niño come el dulce que tiene al frente antes de que se le indique que puede hacerlo. Esto podría estar relacionado a que la obediencia es una cualidad que las madres consideran sus hijos deben tener (Nóblega, 2012), de modo que fomentan el respeto a la autoridad y la costumbre de abstenerse de hacer aquello que deseen (coger un dulce o un juguete, por ejemplo) hasta que se les indique lo contrario. Sin embargo, se requiere corroborar esta posible explicación con posteriores investigaciones.

Es así que se puede afirmar que se trata de un grupo de niños demandantes, dispuestos a negociar los términos propuestos por los adultos para obtener lo que desean, pero que han aprendido a identificar las situaciones en las que les está permitido hacerlo (cuando se trata de un momento de juego por ejemplo) y aquellas en las que deben acatar las reglas impuestas por la autoridad (en este caso, la norma "no comer el dulce" dada por la evaluadora). Sin embargo, se ha de considerar que ser obediente no es sinónimo de ser capaz de postergar la gratificación (Arboleda & Fernández, 2008; Brazelton & Sparrow, 2011; Mischel, 1979; Shanker, 2010): si bien los participantes obedecen y ninguno se come el dulce, dos terceras partes no son capaces de tolerar la espera y la interrumpen de alguna manera. En consecuencia, aún cuando profundizar en este tema no responde a los objetivos planteados, ya que el ser capaz de ubicarse en el contexto y ser lo suficientemente flexible como para actuar de acuerdo a ello sin sacrificar la coherencia forma parte de la configuración de la personalidad adulta (Mischel, Shoda & Mendoza-Denton, 2002), sería importante retomar la cuestión en futuras investigaciones.

Como segundo punto, se discute la pertinencia de utilizar el instrumento como medio para estudiar la capacidad para postergar la gratificación en esta población. Se observa que el mismo marca las diferencias individuales en el desarrollo de la capacidad de espera a través del amplio rango de tiempos registrados y la variedad de actividades realizadas. Ahora bien, se ha de tomar en cuenta que no es factible aplicar el instrumento con todos los participantes. Un grupo, conformado en su mayoría por varones de diversas edades, no muestra interés alguno en obtener un segundo dulce. Se podría argumentar que la falta de interés se debe a que estos menores no están familiarizados con los marshmallows. Sin embargo, se observa que todos los participantes logran identificar que se trata de un tipo específico de dulce y que, a pesar de ello, rechazan la posibilidad de tener dos. Por ende, se ha de plantear la posibilidad de que el estímulo seleccionado no sea el más indicado para esta población. Este cuestionamiento, el cual implica la necesidad de experimentar con diversas

alternativas, constituye un aporte metodológico al estudio de la capacidad para postergar la gratificación en el contexto local.

Adicionalmente, tal como se esperaría en base a la revisión realizada (Arón & Milicic, 1999), los resultados coinciden con el grado de dificultad para respetar los límites reportado por los padres de familia, lo que constituye un aspecto de validez de criterio. Por el contrario, la información brindada por las profesoras no concuerda con estos resultados, con lo que refieren los padres ni con lo observado por la investigadora en el contacto directo con los niños. En consecuencia, la incongruencia descrita parecería responder a una mirada subjetiva de las maestras antes que a dificultades en el instrumento o en su aplicación. Si bien la indagación respecto a las implicancias de ello queda fuera de los alcances del presente estudio, sería pertinente retomar este punto en futuras investigaciones debido al rol central que cumple el colegio en el desarrollo del niño.

En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que el desarrollo de la capacidad para postergar la gratificación de este grupo de niños no es uniforme. Es decir, mientras que un tercio de los menores logra concluir el tiempo de espera planteado, alrededor de un cuarto de participantes no logra esperar más de un minuto. Al hacer los análisis correspondientes se obtiene que lo que marca la diferencia entre ambos grupos son las estrategias que utilizan, replicando los estudios revisados (Mischel et al., 1989; véase también Colker, 2010; Eigsti et al., 2006; Golden et al., 1977; Mischel et al., 1988; Mischel et al., 1989).

Así, los niños que realizan actividades que enfocan su atención en algo que no sea la recompensa esperan más tiempo que sus compañeros, mientras que los niños que no usan este tipo de estrategia son aquellos que no esperan más de un minuto. Al respecto, Mischel (1974) plantea que, cuando la recompensa (el dulce) está presente, la tarea de postergar se ve facilitada a partir de los esfuerzos por dirigir la atención a estímulos que no sean la recompensa misma. Así, los resultados obtenidos replican los hallazgos originales.

Por otro lado, no se observan diferencias en el tiempo de espera logrado en base a la ejecución de actividades centradas en la recompensa, categoría que agrupa desde tocar o acercarse al marshmallow, hasta olerlo, lamerlo e incluso comer un pedazo del mismo. Se ha de considerar que acciones como oler, lamer o comer un pedazo del dulce implican que el niño se concentra en características que despiertan los sentidos, mientras que actividades como coger el dulce o acercarse a él no generan información suficiente para realizar inferencias al respecto. Por lo tanto, no es posible identificar a los participantes que prestan atención a las características del dulce que despiertan los sentidos (como el sabor). Esto es relevante en la medida en que, tal como afirman Mischel et al. (1989), la forma en la que el niño piensa en la recompensa influye sobremanera en la cantidad de tiempo que logra postergar la gratificación: prestar atención a este tipo de características suele llevar a un menor tiempo de espera, mientras que la información que permite elaborar una imagen mental de lo que puede obtener (como la forma) facilita la tarea de postergar.

Entretanto, se observan diferencias en la latencia para comer un pedazo del dulce según el tiempo de espera logrado. Así, el grupo de los participantes que, a pesar de probar el marshmallow, logran esperar más del tiempo promedio presenta una latencia de 4 minutos 30 segundos para ello, mientras que los niños que comen el marshmallow en los primeros 30 segundos del periodo de espera logran un menor tiempo total. Ahora bien, el comer un pedazo del dulce implica que el niño se centra en su sabor. Sin embargo, ello no logra explicar el hecho de que el tiempo total de espera esté relacionado a la latencia y no a la mera ejecución de esta actividad. Es así que para la interpretación de este dato se ha de recurrir al concepto de "ego depletion" (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, & Tice, 1998), el cual se refiere a que la capacidad de un individuo para auto controlarse depende de una cantidad limitada de recursos. En consecuencia, ya que el ejecutar cualquier actividad que exija autocontrol disminuye estos recursos, las probabilidades de que falle en consecuentes tareas que requieran autocontrol aumentan significativamente.

Con esto en mente, se puede postular la siguiente explicación en base a lo observado: ya que al comer un pedazo de marshmallow el participante necesita invertir altos montos de energía para auto controlarse y no comérselo del todo, el probar el dulce disminuye los recursos disponibles, dificultando la tarea de esperar por la recompensa deseada (Baumeister, 2002). Por ende, mientras más tiempo transcurra hasta que el niño inicie esta actividad, más sencillo le resultará tolerar la espera. Así, la discusión del dato empírico se ve enriquecida a partir de incorporar una propuesta complementaria respecto a los recursos que un individuo utiliza para desplegar su capacidad de postergar, replicando lo hallado por Subramaniam (2011) con estudiantes de pregrado.

Ahora bien, la explicación propuesta se basa en la suposición de que el niño permanece interesado en obtener la recompensa a lo largo del periodo de espera. No obstante, cabe la posibilidad de que el menor cambie de opinión respecto al valor de la misma tras probar el dulce y que, por tanto, decida interrumpir la espera de manera racional y premeditada (McGuire & Kable, 2013). Futuras investigaciones han de profundizar en las implicancias de estos planteamientos.

En lo que respecta a la influencia de la edad y el sexo del participante en su capacidad para postergar, si bien se esperaría que estas variables estén asociadas (Toner, Moore & Emmons, 1980; Silverman, 2003), no se replica lo hallado en los estudios revisados. A este respecto, se ha de tener en cuenta la cantidad de participantes, ya que mientras mayor sea su número, más significativos serán los hallazgos. En consecuencia, cabe la posibilidad de que los resultados obtenidos se deban al tamaño de la muestra. Adicionalmente, se ha de considerar que ciertas características demográficas como el nivel socioeconómico y/o la educación de los padres están asociadas al desarrollo de esta capacidad (Mischel, 1974). En consecuencia, sería importante realizar investigaciones con una muestra menos homogénea y un mayor número de participantes.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es pertinente señalar dos aspectos que pueden haber afectado los resultados obtenidos: por un lado, el tamaño y características de la muestra; por otro, los niveles variables de ruido, polvo y movimiento de personas que constituyen factores externos que no pudieron ser controlados en el caso de 2 niños.

Finalmente, en cuanto a las implicancias de lo expuesto en la crianza, se observa que, en lugar de enfocarse en la obediencia, se ha de priorizar el desarrollo de estrategias para postergar la gratificación en el niño. Por ejemplo, en caso el menor aún no haya terminado sus deberes escolares y desee ir a jugar, se puede optar por simplemente acompañarlo hasta que termine. No obstante, si bien esta aproximación cumple con el objetivo de terminar la tarea, es probable que esto lleve más tiempo del necesario porque el niño se distrae constantemente y es poco eficiente. Por el contrario, si se está a su lado y se le presentan estas labores como algo entretenido no solo tendrá un mejor desempeño, sino que irá aprendiendo a dirigir su atención estratégicamente y a transformar la situación en una experiencia menos frustrante (Mischel et al., 1989). Adicionalmente, se ha de cuestionar la efectividad de premiar al niño con dulces pues, al igual que en el caso de los 7 participantes que no se muestran interesados en obtener un segundo marshmallow, éste podría no ser un estímulo suficientemente atractivo para el menor. En su lugar, sería pertinente identificar aquello que realmente motive al niño y utilizarlo como premio, pues el despliegue de la capacidad para postergar la gratificación depende de que el individuo valore más la meta trazada que la posibilidad de satisfacción inmediata (Mischel, 1974). Como tercer y último punto, la marcada diferencia en el comportamiento de los participantes cuando las reglas son claras y no negociables refleja lo que diversos autores proponen (Arboleda & Fernández, 2008; Brazelton, 1994; Brazelton & Sparrow, 2011; Sordo, 2010): la necesidad de contar con pocas normas, pero que éstas sean precisas y consistentes de modo que el niño sea capaz de predecir las consecuencias de sus actos. Esto, a su vez, lo ayudará a tolerar las frustraciones provenientes de fuentes externas, así como aquellas producto de abstenerse voluntariamente de una satisfacción inmediata a fin de lograr una meta.

## Referencias

- Arboleda, M. & Fernández, C. (2008). Manejo de la disciplina en el ambiente preescolar. En: Novela Coquis, A. & Roca de Dañino, M., (Comp.) *El crecimiento emocional del niño en la escuela*. Lima: Centauro.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos*. Santiago: Editorial Andrés Bello. Recuperado de: <http://www.educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity*, 1(2), 129-136.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource?. *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 1252–1265. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1252.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development And Psychopathology*, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Bodrova, E. & Leong, J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership* 60(7), 50–54.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brazelton, T. B. (1994). *Su hijo: momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años*. Barcelona: Norma.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. (2011). *La Disciplina. El método Brazelton*. Colombia: Verticales de Bolsillo (Grupo Editorial Norma).
- Brown, F-. (1980). *Principios de la medición en Psicología y Educación*. México: Manual Moderno.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., ... & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *PNAS Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America*, 108(36), 14998-15003. doi:10.1073/pnas.1108561108.
- Cerda L, J., & Villarroel del P, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 54-58.
- Chaparro, H. (2009). Una investigación acerca de la autopercepción de la imagen paterna en Lima. *XI Congreso Peruano de Psicoanálisis y VIII Diálogo COWAP*. Recuperado de: <http://gfkconecta.com/encuesta-de-paternidad/>
- Cin Cin, T. & Holub, S. C. (2011). Children's Self-Regulation in Eating: Associations with Inhibitory Control and Parents' Feeding Behavior.

- Journal of Pediatric Psychology*, 36(3), 340-345. doi:10.1093/jpepsy/jsq089.
- Colker, L. J. (2010). What Marshmallows Can Tell Us about Self-Control. *Teaching Young Children*, 4(2), 20-22.
- Crockett, L. J., Raffaelli, M. & Shen, Y. (2006). Linking Self-Regulation and Risk Proneness to Risky Sexual Behavior: Pathways through Peer Pressure and Early Substance Use. *Journal Of Research On Adolescence (Blackwell Publishing Limited)*, 16(4), 503-525. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00505.x
- De Belli, A. (2001). La infancia en tiempo de megabytes. En: Castro, L., *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* (pp. 189-204). Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Duckworth, A. P. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 16(12), 939-944. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Geier, A. B. (2009). Self-controlled children stay leaner in the transition to adolescence. *Appetite*, doi:10.1016/j.appet.2009.11.016
- Durán, J. F. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 28(4). Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/NOMA1010440171A/25726>
- Durston, S., Thomas, K. M., Yang, Y., Uluğ, A. M., Zimmerman, R. D., & Casey, B. J. (2002). A neural basis for the development of inhibitory control. *Developmental Science*, 5(4), F9-F16. doi:10.1111/1467-7687.00235
- Eigsti, I., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B.,... Casey, B. J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 17(6), 478-484. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x
- Estrella, C. (2010). Una exploración de la figura del padre en la posmodernidad. El tránsito de “papá lo sabe todo” a Homero Simpson. En: Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes (APPPNA) *Transiciones: revista de la Asociación de Psicoterapia de Niños*, 14, 32-39.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Golden, M., Montare, A., & Bridger, W. (1977). Verbal control of delay behavior in two-year-old boys as a function of social class. *Child Development*, 48(3), 1107-1111. doi:10.1111/1467-8624.ep10404210

- Jacobsen, T., Huss, M., Fendrich, M., Kruesi, M. P., & Ziegenhain, U. (1997). Children's ability to delay gratification: Longitudinal relations to mother-child attachment. *Journal of Genetic Psychology, 158*(4), 411-426.
- Kerlinger, F. & Lee. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Lomranz, J., Shmotkin, D. & Katznelson D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology, 18*(1-4), 407-413.
- McGuire, J. T., & Kable, J. W. (2013). Rational Temporal Predictions Can Underlie Apparent Failures to Delay Gratification. *Psychological review, 120*(2), 395-410.
- Miller, D. T., Winstein, S. & Karniol, R. (1978). Effects of age and self-verbalization on children's ability to delay gratification. *Developmental Psychology, 14*(5), 569-70.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. En Berkowitz, D. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology, 7*, 249-292. Academic Press.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. México, D.F.: Interamericana
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*(2), 329-337. doi:10.1037/h0029815
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*(2), 204-218. doi:10.1037/h0032198
- Mischel, W., Mendoza-Denton, R., & Shoda, Y. (2002). Situation-behavior profiles as a locus of consistency in personality. *Current Directions in Psychological Science, 11*(2), 50-54.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. (1988) The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality & Social Psychology, 54*(4) 687-692.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science, 933-927*.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America, 108*(7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108
- Nóblega, M. (2013). *Conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de Los Olivos*. (Tesis doctoral). Recuperada del Repositorio Digital de Tesis PUCP.
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños*. Lima: Panez & Silva.
- Puig (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *Journal Of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Rodriguez, M. L., Mischel, W., & Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification of older children at risk. *Journal of personality and social psychology*, 57(2), 358.
- Shanker, S. (2010). Self-regulation: calm, alert, and learning. *Education Canada*, 50(3), 4.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles*, 49(9-10), 451-463.
- Sordo, P. (2006). *Viva la diferencia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Sordo, P. (2010). *No quiero crecer*. Bogotá: Grupo Norma Editorial.
- Subramaniam, S. (2011). *Ego depletion and delay of gratification*. (Tesis de maestría). Recuperada de EagleScholar at Georgia Southern University.
- Toner, I. J., Moore, L. P., & Emmons, B. A. (1980). The effect of being labeled on subsequent self-control in children. *Child Development*, 618-621.
- Vásquez, A. (2011). Experiencia subjetiva del tiempo y su influencia en el comportamiento: revisión y modelos. *Psic.: Teor. e Pesq*, 27(2). Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000200011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000200011&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. E. (1991). Learning to love: mechanisms and milestones. En: M. R. Gunnar, L. Sroufe, M. R. Gunnar, L. Sroufe (Eds.) *Self processes and development*, 217-255. Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Williamson, P. (1990). *Buenos chicos que se portan mal*. Barcelona: Paidós.

## ANEXOS

### Anexo A- Consentimiento Informado

La alumna de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, María Laura Palacio Rovegno, se encuentra trabajando en su tesis de licenciatura. Por este motivo necesita de su ayuda y colaboración.

La meta de este estudio es describir la capacidad para postergar la gratificación en el grupo de niños preescolares. Esta capacidad se refiere a la habilidad para abstenerse voluntariamente de una recompensa o gratificación inmediata con miras a conseguir una meta futura previamente trazada.

Si usted accede a que su hijo/a participe en este estudio, se le aplicará una prueba sencilla de manera individual en la que se le brindará la opción de escoger entre una recompensa pequeña pero inmediata o esperar por una recompensa deseada. Se filmará lo que el niño haga durante ese tiempo, pues el objetivo es observar las conductas que realice. Adicionalmente, se le pedirá a usted, como padre de familia, completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los resultados serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez registradas las conductas, las filmaciones serán borradas.

Por otra parte, se le entregará un informe escrito con los resultados de su hijo (a) al finalizar el estudio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Se le agradece de antemano su colaboración.

---

Yo \_\_\_\_\_, acepto voluntariamente que mi hijo (a) \_\_\_\_\_ participe en la presente investigación, conducida por María Laura Palacio Rovegno. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es describir la capacidad para postergar la gratificación en el grupo de niños preescolares al que pertenece mi hijo (a). Esta capacidad se refiere a la habilidad para abstenerse voluntariamente de una recompensa o gratificación inmediata con miras a conseguir una meta futura previamente trazada.

Las implicancias de participar en este estudio me han sido indicadas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Adicionalmente, al finalizar, se me entregará un informe escrito con los resultados de mi hijo (a).

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona o para mi hijo (a).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

---

 Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

**Anexo B- Encuesta a los Padres de Familia**

- Nombre del niño : \_\_\_\_\_
- Sexo : Femenino ( ) Masculino ( )
- Fecha de nacimiento : \_\_\_\_\_

- ¿Es fácil o difícil poner límites, reglas, normas a su hijo/a?

Fácil ( )

Difícil ( )

¿Por qué? ¿Cómo reacciona su hijo/a?

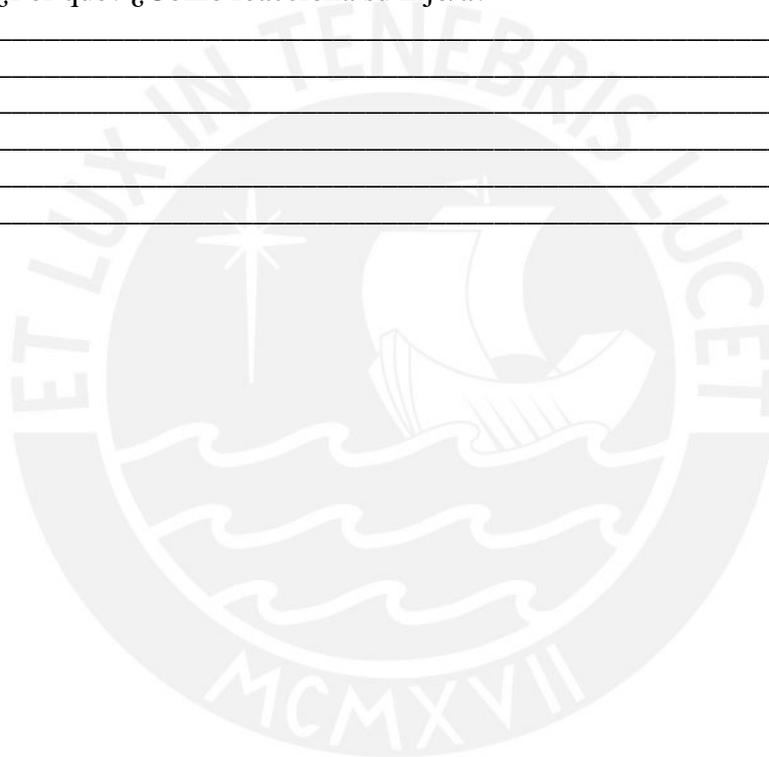
---

---

---

---

---



**Anexo C- Encuesta a las Profesoras**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Respecto a la disciplina y su control de impulsos:

- ¿Le es fácil cumplir las reglas?                      Sí (    )                      No (    )

¿Cómo reacciona ante los castigos?

---

---

---

---



**Anexo D- Ficha de Registro**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

**APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO**

- Campana
- Instrucciones

**OBSERVACIÓN DE CONDUCTA**

¿Qué hace el niño mientras espera?

¿Interrumpe el periodo de espera?

Sí ( )  
 No ( )

Tiempo de espera: \_\_\_\_\_ segundos

Tiempo de espera: \_\_\_\_\_ segundos

¿Hizo sonar la campana o se comió el marshmallow?

Campana ( ) Marshmallow ( )

¿Qué hace hasta que vuelve la evaluadora?

## AQUÍ CULMINA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

### ESCENARIO

(seleccionar una opción)

1. El niño espera los 10 minutos sin comer el marshmallow ni tocar la campana: la evaluadora vuelve pasados los 10 minutos y el niño se gana el segundo marshmallow. Juegan juntos.

¿El niño espera a que la evaluadora se lo indique para comer el marshmallow?

Sí ( )       No ( )

2. El niño no puede esperar los 10 minutos y toca la campana para que la evaluadora vuelva, pero no se come el marshmallow: la evaluadora vuelve y entonces el niño se come el marshmallow. Juegan juntos.

¿El niño espera a que la evaluadora se lo indique para comer el marshmallow?

Sí ( )       No ( )

3. El niño no puede esperar los 10 minutos a que la evaluadora vuelva, se come el marshmallow y toca la campana: la evaluadora vuelve, pero el niño no gana ningún otro marshmallow. Juegan juntos.

4. El niño no puede esperar los 10 minutos a que la evaluadora vuelva, se come el marshmallow pero no toca la campana: la evaluadora vuelve al observar signos de disconformidad o angustia en el niño. El niño no se gana ningún otro marshmallow. Juegan juntos.

Observaciones: \_\_\_\_\_

¿Insiste para que le de uno de los juguetes?     Sí ( )     No ( )

**Anexo E- Libro de Códigos**

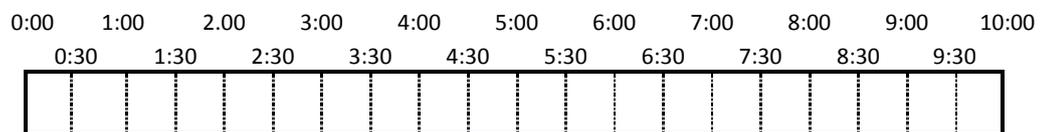
Categoría 1: Actividades que enfocan la atención del niño en estímulos distintos al marshmallow	
1	Se para y explora la habitación
2	Canta / tararea diversas melodías
3	Juega con su cuerpo
4	Juega con la campana y/o el plato
5	Juega haciendo formas en la mesa

Categoría 2: Actividades que enfocan la atención del niño en el marshmallow	
1	Coge el marshmallow y lo vuelve a dejar
2	Acerca el plato/acerca la cara al plato
3	Huele/lame el marshmallow
4	Coge un pedazo de marshmallow y se lo mete a la boca

**Anexo F- Concordancia Inter Observadoras**

Participante: \_\_\_\_\_

- Se para y explora la habitación
- Canta y/o tararea diversas melodías
- Juega con su cuerpo
- Juega con la campana y/o el plato
- Juega haciendo formas en la mesa
- Coge el marshmallow
- Se acerca al marshmallow
- Huele o lame el marshmallow
- Se come un pedazo del marshmallow



Categorías		Observador 2								
		Actividades del primer grupo					Actividades del segundo grupo			
		Explora	Canta	Juega cuerpo	Juega campana	Juega mesa	Coge el dulce	Se acerca al dulce	Hule/lame el dulce	Come un pedazo del dulce
Observador 1	Actividades del primer grupo	Explora								
		Canta	13							
		Juega cuerpo		12						
		Juega campana			13					
		Juega mesa				12				
Actividades del segundo grupo	Coge dulce					9				
	Se acerca dulce						12			
	Hule/lame dulce							13		
	Come un pedazo del dulce									12

Sumatoria de concordancias observadas	108
Sumatoria de concordancias atribuibles al azar	10.9
Total de observaciones	130

**Anexo G- Tiempo total de cada participante y actividades realizadas**

Número de caso	Tiempo total (en segundos)	Explora la habitación, canta y/o juegan al menos una vez durante el periodo de espera
13	8	NO
11	10	SÍ
19	27	NO
8	32	NO
3	36	NO
12	48	NO
17	58	NO
16	80	SÍ
5	112	SÍ
25	113	SÍ
6	120	SÍ
14	156	SÍ
9	164	SÍ
22	300	SÍ
10	300	SÍ
2	344	SÍ
20	517	SÍ
1	600	SÍ
7	600	SÍ
18	600	SÍ
23	600	SÍ
15	600	SÍ
21	600	SÍ
24	600	SÍ
26	600	SÍ
4	600	SÍ

Número de caso	Tiempo total (en segundos)	Coge el dulce, se acerca, lo huele o lo lame y/o se come un pedazo del mismo
13	8	NO
11	10	NO
19	27	SÍ
8	32	NO
3	36	SÍ
12	48	SÍ
17	58	SÍ
16	80	NO
5	112	SÍ
25	113	SÍ
6	120	SÍ
14	156	SÍ
9	164	SÍ
22	300	NO
10	300	SÍ
2	344	SÍ
20	517	SÍ
1	600	SÍ
7	600	NO
18	600	NO
23	600	NO
15	600	SÍ
21	600	SÍ
24	600	SÍ
26	600	SÍ
4	600	SÍ

Número de caso	Tiempo total (en segundos)	Come un pedazo del dulce
13	8	NO
11	10	NO
19	27	NO
8	32	NO
3	36	NO
12	48	SÍ
17	58	NO
16	80	NO
5	112	NO
25	113	SÍ
6	120	SÍ
14	156	SÍ
9	164	NO
22	300	NO
10	300	NO
2	344	NO
20	517	SÍ
1	600	NO
7	600	NO
18	600	NO
23	600	NO
15	600	SÍ
21	600	SÍ
24	600	SÍ
26	600	SÍ
4	600	SÍ

Número de caso	Tiempo total (en segundos)	Come un pedazo del dulce - Latencia (en segundos)
13	8	--
11	10	--
19	27	--
8	32	--
3	36	--
12	48	30
17	58	--
16	80	--
5	112	--
25	113	0
6	120	30
14	156	90
9	164	--
22	300	--
10	300	--
2	344	--
20	517	300
1	600	--
7	600	--
18	600	--
23	600	--
15	600	120
21	600	180
24	600	240
26	600	330
4	600	450