



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**«COMPORTAMIENTO PERNICIOSO: EFECTOS DE LA
SIMETRÍA/ASIMETRÍA EN LA DIFICULTAD DE LA TAREA
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS»**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

MARÍA AZUCENA FERNÁNDEZ ANDRADE

Director: Dr. **HÉCTOR OCTAVIO SILVA VICTORIA**

Dictaminadores: Lic. **LUIS GALINDO RODRÍGUEZ**

Lic. **EDGAR ROCHA HERNÁNDEZ**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

La ciencia es un esfuerzo de colaboración. Los resultados combinados de varias personas que trabajan juntas es, a menudo, mucho más eficaz de lo que podría ser el de un científico que trabajo solo.

John Bardeen, 1972

...el prelude a muchos descubrimientos y a todas las teorías nuevas no es la ignorancia, sino el reconocimiento de que algo anda mal en lo que se sabe y en lo que se cree...

Thomas S. Kuhn, 1977

Agradecimientos

Al Doctor Héctor Silva, director, profesor, amigo y ejemplo de vida, por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a un grupo académico tan bello. Por esos seminarios tan interesantes, por permitirme aprender de psicología, pero también de la vida.

Al profesor Luis Galindo guía de mi formación, amigo y colega. Por guiarme en el camino de la investigación pero sobre todo por confiar en mí.

Al profesor Edgar Rocha, amigo y colega, por el tiempo dedicado y su compañía en este camino. Porque sin dudarlo, me escuchaba y calmaba mis dudas cuando me sentía confundida.

A los destacables profesores que me acompañaron a lo largo de la carrera y que fueron parte fundamental de mi formación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la mejor universidad de Latinoamérica, más cariñosamente a mi amada FES Iztacala.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, mediante su Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) clave IA303317, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Dedicatorias

A mi madre, la mujer más fuerte, valiente, dedicada y trabajadora. Por confiar en mí, y ser la mejor. Por su rica comida esperándome en casa, por escucharme y ser mi amiga. Porque desde que nací me enseñaste el valor del amor verdadero. No existen palabras para expresar mi amor hacia ti.

A mi padre, la fortaleza del hogar, por confiar en mí e inculcarme la responsabilidad, disciplina y el estudio desde pequeña. Por ser un gran compañero, un ejemplo y con tus sabias palabras guiarme y mantenerme en el camino. *“Porque para avanzar, no necesitamos echarnos para atrás ni para tomar vuelo”*.

A mis sobrinos, Anayely y Thereck por ser la luz de mi vida, porque sin saberlo, tenían la capacidad de hacerme sentir feliz, incluso en los peores momentos. Por su ternura e ingenuidad, siempre atentos a mí.

A mi hermana y mi cuñado, por su atrevida forma de ser, tan extrovertida, porque nunca me negaron su ayuda y sus consejos.

A mis abuelitos por su gran fortaleza y valentía durante toda su vida, por ser tan trabajadores y luchar por mantenernos unidos.

A mi familia, por creer en mí, porque este manuscrito refleja que si se puede.

A Ricardo, mi fiel compañero, porque desde que te conocí me ayudaste a crecer académica y personalmente. Por impulsarme todas las ocasiones en las que me sentí perdida y volver memorables los momentos de triunfo. Por las singulares conversaciones y tu sentido del humor. Por acompañarme en los logros más importantes. Por ser tú.

A mis colegas y amigos de licenciatura: Karen, César, Judith y Karla, por compartir esta bella etapa juntos, por las tardes de aprendizaje, juegos y risas. Porque siendo tan diferentes somos un lindo equipo.

A mis compañeros de carrera y amigos fugaces, todos aquellos que me dieron lo mejor de sí, con quienes compartí una de las mejores etapas de mi vida.

A mi gran amado Mega Team:

Dayra por ser una gran amiga, confiar en mí y porque sin ti no estaría ahí.

A los profesores: Edgar, Luis y Andrés colegas y amigos, por su profesionalismo y dedicación en cada uno de los deberes académicos, por enseñarme mucho de sí.

Adalid, Lili, Ricardo, Cinthya y Valeria por su apoyo incondicional y recibirme siempre con una sonrisa, porque aprendí de todos ustedes.

Julieta, Alberto, Alejandra, Ángel, Stephanie, Liz y Osmar, por su frescura, inteligencia y gran interés por la psicología.

Profesor Héctor admiro su inteligencia, su cálida forma de ser y agradezco brindarme la oportunidad de formar parte de una familia académica.

Para mayor información acerca de la presente, puede contactar con la autora del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

azucena.fdzandrade@gmail.com

ÍNDICE

Resumen	I
Abstract	II
Introducción	1
Capítulo 1. ¿Qué es la conducta social?	7
1.1 Las valoraciones sociales de nuestro comportamiento.....	10
1.2. Nuestra valoración del comportamiento de otros.....	14
1.3. La valoración de nuestro propio comportamiento	17
1.4. Conducta socialmente valorada vs conducta socialmente valorante	19
Capítulo 2. Delimitación de la investigación: La conducta perniciosa	26
2.1. Fundamentos de la Teoría Interconductual.....	26
2.2. El objeto de estudio de la Psicología Interconductual	32
2.3. El desarrollo de la Interconducta	44
2.4. La Conducta Perniciosa: Aproximación desde la Psicología Interconductual.	48
Capítulo 3. Estudios experimentales y no experimentales del comportamiento pernicioso	54
3.1. El estudio del Comportamiento Pernicioso.....	54
3.2. Diversos estudios sobre Conducta Social	56
Objetivos de la investigación	62
Método	63
Procedimiento	65
Resultados	71
Discusión	81
Referencias	87

RESUMEN

Desde una perspectiva interconductual, se realizó un análisis del comportamiento pernicioso, entendido como: La elección de un individuo por realizar actividades con la finalidad de impedir la satisfacción de criterios de logro por parte de otro u otros. Con base en los elementos que conforman una interacción, y atendiendo a los factores disposicionales que la hacen probable. Se realizó una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de variar la dificultad de la tarea sobre la elección de perjudicar o no en pruebas aritméticas.

Participaron 30 estudiantes de la carrera de psicología que fueron asignados de manera aleatoria en uno de tres grupos posibles: 1) Simetría –S-, donde la dificultad de la tarea del participante y la de un compañero virtual eran iguales; 2) Asimetría a Favor –AF-, donde la tarea del participante era más fácil que la del compañero virtual, y 3) Asimetría en Contra –AC-, donde la tarea del participante era más difícil que la del compañero virtual. El diseño fue mixto de tipo correlacional transversal. Los resultados indican algunas diferencias entre los grupos [$F(2,27)=2.3472$, $p=0.1149$], así como un mayor porcentaje de comportamiento pernicioso en el grupo –S- en donde la tarea del participante y del compañero eran iguales.

Se discute un efecto de la simetría en la dificultad de la tarea y la elección de perjudicar a un compañero. Se concluye que las condiciones simétricas entre la tarea propia y la de un compañero, en términos de la dificultad de éstas, podrían propiciar el comportamiento pernicioso. Así mismo, se plantea la necesidad de hacer investigación del comportamiento pernicioso para identificar otros factores implicados y poder intervenir en espacios académicos en la disminución de conductas en aras de perjudicar.

Palabras Clave: Conducta social, conducta de perjudicar, simetría-asimetría, dificultad de la tarea, tareas aritméticas.

ABSTRACT

From an interbehavioral perspective, an analysis of pernicious behavior was performed, understood as: The choice of an individual to carry out activities in order to prevent the satisfaction of criteria of achievement by another or others. Based on the elements that make up an interaction, and taking into account the dispositional factors that make it probable. An investigation was carried out with the objective of evaluate the effects of varying the difficulty of the task on the choice of harming or not in arithmetic tests.

Participated 30 students of the psychology course. who were randomly assigned to three groups: 1) Symmetry -S-, where the difficulty of the task of the participant and the virtual partner was the same; 2) Asymmetry in Favor -AF-, where the task of the participant was easier than the one from the virtual partner, and 3) Asymmetry in Against -AC-, where the task of the participant was more difficult than the virtual partner. The design was mixed cross-correlational type. The results indicate some differences between the groups [$F(2,27)=2.3472$, $p=0.1149$], as well as a higher percentage of pernicious behavior in the group -S- where the task of the participant and partner were the same.

An effect of symmetry on the difficulty of the task and the choice to harm a partner is discussed. It is concluded that the symmetrical conditions between the task itself and that of a partner, in terms of the difficulty of these, could lead to pernicious behavior. Likewise, the need to investigate pernicious behavior to identify other factors involved and to intervene in academic spaces in the reduction of behaviors in order to harm.

Keywords: Social behavior, impairment behavior, symmetry-asymmetry, task difficulty, arithmetic tasks.

INTRODUCCIÓN

En México existen diversas problemáticas de orden social, económico, político, etc. mismas que han intentado atacarse desde hace tiempo, pero es claro que no se ha logrado con éxito, una de las principales metas para mejorar el país se ha centrado en la educación, esto con el objetivo de que las instituciones educativas sean suficientes y sea posible incluir a la cantidad de personas que año con año tienen derecho a ingresar a una institución educativa y con esto satisfagan su derecho como individuos mexicanos de recibir educación de manera obligatoria. México ha alcanzado grandes avances en el sistema educativo, pues el ingreso de niños en educación primaria se encuentra cubierto casi en su totalidad, esto gracias a diferentes programas y apoyos implementados por la política nacional (UNICEF, 2016). Sin embargo, los retos en educación persisten pues, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2007) aún hay niños y adolescentes de entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela -1.7 millones de niños y 1.4 millones de niñas-.

Estas estadísticas van más allá de los primeros niveles de educación, ya que aunque la mayoría de los niños puede ingresar en la educación básica, conforme avanza el nivel educativo, es decir, en el nivel medio superior y superior, existen cada vez menos posibilidades de obtener un lugar, esto debido a la gran demanda de jóvenes y a las pocas instituciones de calidad que la brindan. Las estadísticas a nivel superior reflejan que en el ciclo escolar 2016-2017, se postularon 136 mil 338 estudiantes para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de los que solo el 8.94% pudieron obtener un lugar, lo cual se traduce en 12 mil 197 alumnos (Olivares, 2016).

Sin embargo, este no es el único objetivo, ya que una vez aceptados los individuos en el sistema educativo, es primordial enfocarse en la permanencia de cada uno de ellos en las diferentes etapas escolares.

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) así como la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE, 2009) refieren que, menos de la mitad de jóvenes menores de 20 años, logran finalizar la educación media superior en América Latina (Román, 2009). Los índices sobre deserción escolar en México son

alarmantes, pues de acuerdo con Moreno (2017) la tasa de deserción más alta se centra en el bachillerato con un 12.1%, seguida de la educación superior reflejando una cifra de 6.8%, consecutivamente en la educación secundaria con un 4.2%, concluyendo con la educación primaria con un 0.5%. Ahora bien, enfocándonos únicamente en la educación superior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) refiere que en México solo el 38% de universitarios logran terminar sus estudios y graduarse, obteniendo así un índice de deserción universitaria que oscila entre el 7.5% y 8.5% a escala nacional durante los últimos 20 años (Gracia, 2015).

Diversas organizaciones e instituciones han realizado estudios para conocer y atacar los factores que propician la deserción escolar, pues, además de ser una problemática educativa, también afecta de manera individual, familiar, social y económica.

Román, (2013) detalla los factores que inciden en la deserción escolar a nivel Latinoamérica, dividiéndolos en dos diferentes tipos. Primeramente, se refiere a los externos, es decir aquellos que se encuentran *ajenos* al campo educativo del alumno. Entre estos factores se encuentra: el nivel socioeconómico de los estudiantes, que va desde pertenecer a un estrato socioeconómico bajo, que por ende disminuye las probabilidades de permanencia escolar, hasta la necesidad del estudiante por trabajar y así descuidar su vida educativa. Otro factor se encuentra ligado al contexto o zona geográfica pues los estudios indican mayor índice de deserción en escuelas rurales y urbanas. Así mismo, un factor más es el tipo de estructura familiar, pues esto va desde el número de integrantes con quien vive el estudiante, e incluso la maternidad o paternidad temprana. El último factor externo, se refiere al género y edad del estudiante, pues en la mayor parte de los países de Latinoamérica el índice de deserción es mayor en hombres que en mujeres, en cuanto a la edad, este problema ocurre mayormente en adolescentes de entre 13 y 15 años, así como niños de entre 8 y 12 años de edad.

Ahora bien, enfocándose en los factores internos, es decir, aquellos que pueden encontrarse en el campo educativo, se encuentran cuatro diferentes. El primero de estos se encuentra relacionado con la reprobación y/o repetición de ciclos escolares, ya que esto hace más probable el abandono de los estudios por rezago académico. El segundo de ellos está relacionado a la transición de primaria a secundaria, por la serie de cambios que esto conlleva

como son: una mayor exigencia, aumento de materias y profesores y un cambio en la relación con compañeros y docentes. El tercer factor, se refiere al paso de la educación formal y obligatoria (Primaria y Secundaria) hacia la preparatoria, pues la decisión de los estudiantes a querer continuar con sus estudios estará enfocada a los intereses y motivaciones que tengan para lograrlo. Por último, otro factor determinante para la deserción escolar es la convivencia, entendida como la relación que existe entre el estudiante con sus compañeros y docentes, pues la relación y expectativa del docente con los alumnos puede generar dificultades en el trato con ellos, pero también puede traer problemas entre compañeros por la pérdida de motivación y aumento de competencia.

A partir de lo anterior, considerando los factores internos que inciden en la deserción escolar, se puede afirmar que la relación y experiencias en la trayectoria escolar con docentes y compañeros, es el principal factor de riesgo de abandono y deserción escolar (Román, 2013).

De esta manera, enfocándose únicamente en la relación que lleva a cabo el estudiante con sus profesores y compañeros, diversos estudios en México reportan la existencia de conductas violentas en diferentes ámbitos sociales, entre los que destaca el educativo. Pues uno de los principales problemas es el llamado *Bullying* refiriéndolo como la segunda causa de abandono escolar, llegando a tal grado que en el año 2015 fue, una de las principales causas de suicidios en niños de entre 10 y 13 años (Vitela, 2014; García, 2016). Y más alarmante es saber que México ocupa el primer lugar a nivel mundial en casos de acoso escolar.

Así mismo, en un estudio realizado por Velázquez (2002), en preparatorias públicas y privadas del Estado de México, se reportan testimonios de los estudiantes acerca de la violencia en la escuela, hasta tal grado de referirla como *un infierno*, además de que se presentaron casos en los que incluso cambiaban de escuela para evitar la violencia ejercida hacia ellos (Velázquez, 2005, citado en: Muñoz, 2008).

Sin embargo, este tipo de comportamiento violento, así como el acoso escolar continúan presentándose en la educación superior. Así lo reflejan, Romero y Plata (2015), quienes realizaron un estudio cualitativo en el que se demostró que el bullying o acoso escolar, no está peleado con la edad o grado de estudios, ya que se encuentra en todos los

niveles escolares, incluyendo el universitario, pero con causas y formas de agresión diferentes a las llevadas a cabo en otros ámbitos escolares. Estas autoras concluyen que el bullying en el nivel superior se relaciona directamente con la competencia entre estudiantes de querer demostrar ser el mejor y dominar los contenidos ya sea entre estudiantes o incluso profesores.

En los casos de violencia o acoso escolar es imprescindible notar que un individuo perjudica o afecta a otro u otros, haciéndolo incluso con diversas modalidades que pueden ser violentas o no. Por ejemplo, un alumno puede impedir que su compañero *el más inteligente* entregue un trabajo final importante tirándolo a la basura. En otro ejemplo, un alumno puede golpear a su compañero para que no le diga al profesor que se fue de pinta el día anterior. Ambos casos son posibles de ocurrir en instituciones educativas, y dependiendo de la modalidad en que son ejecutados, la finalidad de los individuos es perjudicar a otro u otros, es decir, impedirles el cumplimiento de algún tipo de criterio.

Tomando en cuenta los datos presentados anteriormente acerca del mantenimiento de estos tipos de comportamiento en México (Vitela, 2014; García, 2016; Velázquez, 2002; Romero y Plata, 2015 & Velázquez, 2005), la principal interrogante se encuentra dirigida a ¿Qué es lo que lleva a los estudiantes universitarios a perjudicar a sus compañeros y/o profesores?

La propuesta desde la que se aborda esta investigación, es interconductual y ésta sostiene que el comportamiento puede configurarse por diversos factores, sin otorgar causalidad directa. Así pues, el comportamiento también puede posibilitarse por factores biológicos y culturales, pero que no son determinantes de dicho comportamiento (Kantor, 1975; Ribes & López, 1985).

El interconductismo es una manera de hacer psicología, es decir, una forma de concebir la complejidad de un evento psicológico. Dentro de este enfoque, el objeto de estudio es la interacción total entre un individuo y aspectos específicos del ambiente, lo que se refiere a la interconducta. Esta interacción contiene una serie de elementos configurados históricamente y es probable por factores orgánicos y situacionales, denominados factores disposicionales.

Las interacciones psicológicas desde este enfoque pueden diferenciarse en función de la organización de los elementos involucrados en está, haciendo posible diversas formas de organización funcional del comportamiento. De esta manera, las conductas realizadas con la finalidad de perjudicar a otro individuo, se denominan, actos perniciosos. Sin embargo, con fines analíticos se denominará *conducta perniciosa* y ésta consiste en la elección de un individuo por realizar actividades, con la finalidad de impedir la satisfacción de criterios de logro por parte uno o más individuos. Dicho impedimento implica la sustitución momentánea o permanente de los criterios de logro individuales por la satisfacción de un nuevo criterio que consiste en la obstrucción del desempeño de alguien más.

De este modo, resulta conveniente considerar que la conducta perniciosa se hace probable por elementos como: las consecuencias, historia referencial, historia situacional, nivel de competencia, restricción temporal, dimensión de las consecuencias, conocimiento de la actividad ajena, entre otros.

Con base en el análisis interconductual de la conducta perniciosa, es claro observar los parámetros que son posibles de variar, para así poder conocer los factores modulares de dicho comportamiento. El estudio de la conducta perniciosa en el ámbito universitario ha sido poco estudiado por lo que el objetivo de la presente investigación fue: Evaluar los efectos de la simetría/asimetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre la conducta perniciosa, con lo cual se pretende generar evidencia de este tipo de comportamiento y una vez obtenidos los resultados aportar evidencia que permita a colegas mejorar el contexto educativo en el que los estudiantes universitarios se encuentran inmersos.

Es por lo anterior, que la estructura del presente trabajo, en el Capítulo 1 pretende hacer mención del comportamiento social inicialmente desde diversos enfoques teóricos, hasta la perspectiva interconductual. Posteriormente, el Capítulo 2 refiere a la Psicología Interconductual, su objeto de estudio, para después presentar un análisis interconductual del Comportamiento Pernicioso y su diferencia con el comportamiento violento o bullying. Finalmente, el Capítulo 3 aborda diferentes estudios que abordan temas relacionados con la Conducta Perniciosa en varios contextos sociales, pero de manera más específica en la educación. Lo anterior, permite fundamentar la presente investigación y el análisis experimental realizado. Tras la presentación del método y los resultados de la investigación

se realizará una discusión, primero recuperando lo que se ha sostenido teóricamente sobre la conducta perniciosa, luego con base en los defectos y las virtudes metodológicas, posteriormente sugiriendo mejoras y direcciones de investigación, y finalmente elaborando algunos argumentos a modo de conclusión. A continuación, el Capítulo 1 sobre la definición de conducta social.

1. ¿QUÉ ES LA CONDUCTA SOCIAL?

“Los niños necesitan más de modelos que de críticos”

Joseph Joubert

Desde sus inicios el ser humano ha interactuado con su medio transformándolo y transformándose, la evolución biológica y social le permitió atender a diferentes aspectos de la supervivencia (Vargas, 2006). Este medio, en el cual, el ser humano ha tenido que interactuar, le fue posible establecer relaciones con sus semejantes, mismas que son muy importantes para su desarrollo. Este tipo de relaciones le permite obtener diferentes recursos, que van desde el contacto físico, la compañía e incluso relaciones que le permitan aprender y generar ingresos. Esta relación que tiene el ser humano con el ambiente lo hace formar parte y requerir de diversos grupos sociales, que pueden ser desde la familia, hasta la sociedad en la que está inmerso. Las diferentes relaciones que el ser humano forma, así como su comportamiento, se ven afectados por el medio social en el que se encuentran.

El estudio del comportamiento humano dentro de la psicología, incluye el estudio de los individuos y su interacción con los otros. Desde la psicología social, diversas teorías han estudiado el comportamiento social, concibiendo así diferentes definiciones de este tipo de comportamiento. Floyd Allport (1924) pionero en el estudio de la conducta, concibe al comportamiento social como proveniente de diferentes factores, como pueden ser la

presencia de otras personas y sus acciones específicas, así como la capacidad para reconocer las emociones de otros (Citado en Barón & Byrne, 1998).

Desde la psicología conductual Skinner (1986) describe a la conducta social como aquella interacción o relación entre dos o más individuos que comparten un medio ambiente. Así mismo, partiendo desde el análisis experimental de la conducta Homans (1962), describe a la conducta social como un sistema de intercambio de bienes materiales y no materiales, los cuales pueden variar en costo y valor, así pues, el valor que toma un material para un hombre pueden determinar el mismo valor para otro individuo.

Por otro lado, Kantor & Smith (1975), mencionan que la psicología social-cultural tiene por objeto de estudio la conducta convencional, puesto que la mayor parte de la conducta del individuo es convencional, en tanto que hay lenguaje. Es por lo anterior, que el comportamiento del individuo, así como los eventos o situaciones con las que se interactúa, se encuentran regulados por la comunidad y sociedad de la que es participe. Por tanto, el trabajo del psicólogo social es: “aislar la gran masa de nuestras acciones convencionales tales como las creencias compartidas, modales y conocimientos y los contrasta con la conducta idiosincrática que adquirimos como individuos privados” (Kantor & Smith, 1975, p. 14).

Desde la psicología interconductual el comportamiento social es considerado exclusivo de la especie humana en tanto que el medio de contacto que posibilita las interacciones de dicha naturaleza se encuentra articulado por medio de, y en forma de lenguaje (Ribes & López, 1985).

Dicho comportamiento social, se encuentra regulado por diferentes factores, entre ellos el lenguaje, el cual permite establecer diferentes normas, reglas y costumbres en un contexto, por lo que las acciones realizadas por los individuos son susceptibles a ser valoradas por un grupo social. Es por esto, que la moral juega un papel muy importante en el marco de la conducta social.

La valoración de un comportamiento como bueno o malo, está sujeta a cambios a través del tiempo, o al lugar de referencia donde se valore, por ejemplo, en Gran Bretaña, la palmeta formaba parte de los castigos habituales en las escuelas británicas, y con ellas se golpeaba a los estudiantes en las manos, piernas o nalgas. Sin embargo, en la actualidad un

profesor británico puede ser procesado por hacer uso de cualquier tipo de coerción física hacia un niño (Organización Panamericana de la Salud, 2002). Es por esto, que la noción acerca de un comportamiento aceptable o inaceptable se encuentra en constante cambio e influida por la cultura.

Como ya se mencionó, una de las premisas básicas para el estudio de la conducta social, es la moral, la cual es definida como un conjunto de normas y reglas que son susceptibles a cambiar históricamente, que tienen la finalidad de regular las relaciones de los individuos en una comunidad social específica. Es importante considerar que la práctica de conductas reguladas por la moral puede darse en las formas más básicas de socialización de una comunidad, pero es necesario también, que una vez ajustados los miembros hacia un comportamiento en específico, venga la reflexión acerca de éste. Así, los seres humanos no solo se comportaran con base en ciertas normas sino que aprenderán a valorar el comportamiento de otros y lo harán parte de su reflexión y pensamiento (Sánchez, 1984).

Considerando el ajuste que llevan a cabo los miembros de una sociedad, así como la valoración y posterior reflexión del comportamiento al que se están ajustando, el presente capítulo recopilará el estudio del desarrollo psicológico, por parte de diferentes teorías psicológicas, y se intentará dar una explicación del estudio del comportamiento social, como una interacción aprendida, que describirá tres elementos fundamentales para el estudio del comportamiento social: La conducta socialmente valorante, la conducta socialmente valorada y la valoración del comportamiento propio. Haciendo una recopilación desde diferentes autores, el primer elemento intentará explicar cómo es que desde los inicios del desarrollo del ser humano, su comportamiento comienza a ser regulado por otros, con base en lo socialmente aceptado. El segundo elemento, se enfocará en la regulación del comportamiento propio y valoración del comportamiento de otros, con base en un mismo sistema de creencias. Finalmente, el tercer elemento se enfocará en la valoración del comportamiento mismo.

1.1 Las valoraciones sociales de nuestro comportamiento

Un niño pequeño se encuentra en una tienda de autoservicio con su madre, va sentado en el carrito observando todos los productos, hasta ver unos dulces, comienza a señalarlos y a realizar diferentes sonidos, hasta que de pronto comienza a llorar, la madre se acerca hacia los dulces los toma y se los entrega, sin embargo, el niño intenta abrirlos. Su madre al ver la acción que realiza el niño, toma los dulces los coloca en el carrito de autoservicio y le dice: “Aquí no se pueden abrir, primero tenemos que pagarlos, es malo comerlos sin antes haber pagado, nos pueden regañar”. Al escucharla, el niño deja de llorar poco a poco y continúa observando la tienda de autoservicio.

En el ejemplo anterior, se puede observar la interacción entre un niño pequeño y su madre, interacción en la cual, la madre valora el comportamiento de su hijo y regula su comportamiento, con base en un sistema de creencias específico. Esta es, una de tantas formas en la que los individuos desde pequeños, comienzan a ser valorados socialmente con base en sus acciones, para posteriormente, aprender a valorar la conducta de otros y por último su propia conducta.

Gran parte de las interacciones que el ser humano realiza se encuentran reguladas por la valoración de la sociedad hacia él mismo, por ejemplo, la manera en que debe comportarse en la casa, en la escuela, en el trabajo, y ante la sociedad. Pero ¿Cómo es que él comportamiento comienza a ser valorado? Y ¿cuál es la significancia de que los individuos se ajusten ante ciertos criterios?

Tomando en cuenta la definición de Sánchez (1984) acerca de la moral, es posible deducir que la valoración de un comportamiento como bueno/malo, correcto/incorrecto, propio/impropio, etc., tiene sentido a la luz de la regulación del comportamiento de una sociedad, para mantenerla, preservarla y que sea posible para los habitantes de esta desarrollar y mantener relaciones de convivencia.

Ahora bien, este acto de valoración del comportamiento, implica como cualquier otra conducta, su aprendizaje mismo, que ocurre como parte de un proceso de desarrollo psicológico y social. Ante esto, diversos investigadores importantes para la psicología, han

estudiado la conducta social y moral así como los diversos factores que convergen para su origen y posterior mantenimiento.

Uno de ellos es Vygotsky quien aporta diversos fundamentos que sirven de ayuda para los estudiosos del comportamiento social, referente a la manera en la que el comportamiento es valorado y como el individuo va ajustándose poco a poco a las demandas sociales que en él recaen. La premisa básica de la aportación de Vygotsky va encaminada al origen del lenguaje y pensamiento con naturaleza social (Álvaro & Garrido, 2003).

Desde el enfoque histórico-cultural, del que fue partícipe Vygotsky, se asume que los procesos psicológicos resultan de la interacción entre el individuo y la cultura. Y es, en este proceso, en donde la construcción de significados que se atribuyen a las palabras, objetos o eventos resulta importante para el desarrollo psicológico. Cabe aclarar que esta construcción de significados emerge desde el contexto cultural y social en donde el individuo se desenvuelve (Martínez, 1999).

Partiendo desde la concepción del lenguaje como inherente al ser humano y de origen social, para que se desarrollen los procesos psicológicos, es necesario que los individuos compartan un mismo sistema de signos, significados, lenguaje, y pensamiento, etc., pues estos son considerados mediadores simbólicos entre los individuos en circunstancias sociales. El lenguaje es un instrumento tanto de comunicación como de interrelación social, sin olvidar, que ambas interacciones serán posibles siempre cuando exista congruencia con patrones tradicionales de una sociedad determinada, pues sin ellos no es posible establecer algún tipo de relación (Álvaro & Garrido, 2003).

Relacionado con la interacción social, los signos cumplen dos funciones diferentes, la primera como herramienta de comunicación y la segunda como instrumento de organización y control de la conducta del individuo. Por esta razón, Vygotsky afirma que los signos están presentes en el desarrollo individual o social del ser humano, estableciendo su conducta y relaciones sociales.

Acerca del origen o valoración de las acciones propias por otros, Vygotsky argumenta que el significado de las cosas o eventos tiene su origen en las relaciones que establece el individuo con otros seres sociales, como puede ser la intervención de los adultos por medio

de instrucciones en el aprendizaje de los niños, por las cuales, el individuo comienza a ser mediado en un juego de interacciones lingüísticas, que ocurre a través de un proceso de mediación semiótica.

Con base en lo anterior, es posible considerar que para Vygotsky, el comportamiento es aprendido por medio de la interacción entre el individuo y la sociedad, siendo esta la que mantiene y nombra las diferentes maneras en que un individuo se comporta, dotándolas de significados.

Habiendo sintetizado la teoría de Vygotsky que centra el desarrollo psicológico hacia la sociedad y cultura, se analizará ahora la teoría psicogenética de Piaget, en la que es posible observar una concepción más del desarrollo psicológico y comportamiento social del individuo.

La teoría formulada por Jean Piaget (1896-1980), le permitió enunciar investigaciones sobre el desarrollo humano. Realizando una investigación acerca de los elementos más importantes para el origen de la conducta moral y considerando que Piaget no compartía la misma teoría de este estudio, se intentaron recuperar elementos sobre su aportación al campo de la psicología, intentando relacionarlo con el comportamiento social.

Haciendo una pequeña reseña acerca de las principales aportaciones de Jean Piaget a la psicología del desarrollo y social, el objetivo principal de su investigación se centró en investigaciones que dieran cuenta sobre el desarrollo humano, mismo que clasifica con base en cuatro periodos o estadios que describen la evolución de las funciones del ser humano, los cuatro periodos en los que dividió su estudio son: Sensoriomotor -del nacimiento a los 2 años de edad-, Preoperacional -2 a 7 años de edad-, Operaciones Concretas -7 a 12 años de edad-, y Operaciones Formales -12 años hasta la edad adulta- (Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016).

Ahora bien, cada una de las etapas descritas anteriormente acerca del desarrollo psicológico, implica el aprendizaje del organismo, para pasar de un estadio a otro. Piaget consideraba que el aprendizaje era un proceso donde se reorganizaban las estructuras cognitivas del individuo. Es decir, en donde los cambios provenientes del exterior a partir de la experiencia, resultaban en un cambio en el conocimiento propio, en los esquemas mentales del individuo. Con respecto a esto, Piaget se interesa en los aspectos que influyen en el

aprendizaje por medio del concepto de equilibración mediante el cual, el individuo en secuencias de interacciones de desequilibrio y equilibrio, donde el desequilibrio es provocado por estímulos exteriores y la actividad interna, el sujeto las compensa para lograr nuevamente el equilibrio (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

El concepto de equilibración para Piaget hace referencia a las reacciones del sujeto como respuesta a perturbaciones exteriores efectivas o anticipadas. Considerando lo anterior, el aprendizaje es un proceso de adaptación a las situaciones de cambio. Adaptación que incluye dos procesos muy importantes en la teoría de Piaget, y son: asimilación y acomodación. La asimilación hace referencia a la forma en que un organismo afronta un estímulo externo con bases en sus leyes de organización presentes. Así los estímulos recibidos por el organismo, son asimilados en algún esquema mental del individuo. La acomodación es por lo tanto, una modificación en el esquema preexistente del organismo como respuesta a las exigencias del medio. Y es mediante estos dos procesos que se da la equilibración y el sujeto es capaz de reestructurar cognitivamente su aprendizaje en cada una de las etapas de desarrollo que clasifico Piaget (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

Piaget se centró en un análisis individual del desarrollo humano y consideraba que el individuo en el periodo preoperacional era en su mayoría egocéntrico y la interacción con otros individuos pares, era fundamental para descentrar su pensamiento de su etapa egocéntrica. Así, en la interacción con otros individuos que rechazaran, aceptaran o tuvieran visiones contrarias a las de él, el niño se comprometía y podía producir una respuesta o solución más madura que en esfuerzos individuales (Brown, Metz & Campione, 2000). El conflicto que surge del desacuerdo del niño, traería paso a un desequilibrio y ajuste. Piaget consideraba que la necesidad para los niños de defender sus propias ideas ante audiencias reales o imaginarias fortalecía el pensamiento lógico.

Con base en las aportaciones de Piaget, es preciso concluir que el aprendizaje acerca de las valoraciones sociales, se da gracias a un proceso de equilibración, entendido como la regulación que rige la asimilación y acomodación. Con base en esta teoría, se puede considerar que cuando la madre le dice al niño que no puede tomar ni comer los dulces, rompe con sus esquemas mentales, haciéndolo entrar en un proceso de asimilación, para

posteriormente acomodarlos, concibiendo una nueva forma de organización mental, que da paso al aprendizaje.

1.1. Nuestra valoración del comportamiento de otros

Josué es un niño que asiste a la primaria, lugar en donde tiene amigos y compañeros con quienes interactúa día con día. Un día al sonar la campana para salir al recreo, permanece en el salón de clases esperando a su amigo Alejandro, cuando de pronto se da cuenta que Emiliano está tomando colores que no son suyos sino de otro compañero, al ver esta acción Josué rápidamente le pregunta ¿qué estás haciendo?, a lo que él le responde: tomando unos colores que me gustaron mucho, Josué de inmediato le dice: eso que haces es robar y es malo, te pueden castigar por hacerlo, le voy a decir a la maestra.

Continuando con el apartado anterior, que refiere acerca del como los individuos son valorados con base en un sistema de creencias específico, es posible observar en el ejemplo anterior, una de tantas maneras en las que el ser humano valora el comportamiento de otros, con base en las interacciones previas que ha tenido con lo que moralmente es definido como bueno o malo.

La valoración del comportamiento de otros, resulta de gran interés debido a que el comportamiento humano al ser social, podría estar regulado por la moral y por otros factores. Distintas teorías psicológicas han abordado su estudio concibiendo diferentes maneras en las cuales se puede explicar ¿Cómo se aprende a valorar el comportamiento de otros?

Como se mencionó en el apartado anterior, desde la postura Vygotskyana el hombre se caracteriza socialmente desde su nacimiento, momento que define como sociabilidad primaria. En este proceso de sociabilidad el ser humano es social por naturaleza pero también es un producto de la misma (Ramírez, 2009). Vygotsky refiere que el conocimiento es el resultado de la interacción social y de la cultura y al mismo tiempo es la concretización de un proceso de aprendizaje socio-cultural, y desde luego, trae consigo el ajuste de componentes culturales propios del entorno social del individuo.

Desde esta lógica se considera a la cultura como parte integrante del individuo pero que es exterior a él. Sin embargo, para Vygotsky el desarrollo de las funciones psicológicas

superiores ocurre con la transformación de procesos sociales que pasan a ser individuales. El lenguaje es concebido como un instrumento de las relaciones sociales pero también como un medio de organización psíquica interior del niño. Además, los instrumentos que el hombre ha creado en su grupo social, tiene gran utilidad, pues le sirven para lograr sus objetivos individuales y sociales y para controlar su comportamiento hacia los demás y de consolidar sus capacidades intelectuales (Brown, Metz & Campione, 2000).

En su teoría del desarrollo, propone el concepto de internalización o apropiación, pues sostiene que lo que los niños pueden realizar en las interacciones sociales, con el tiempo pasa a formar parte de un repertorio propio e independiente (Tryphon & Voneche, 2000).

En cuanto a otra forma de aprendizaje del individuo, Vygotsky precisa que es posible mediante la zona de desarrollo próximo que incluye dos elementos: el nivel evolutivo del acto o de desarrollo real y el nivel del desarrollo potencial (Tryphon & Voneche, 2000). Esta zona de desarrollo es definida por Vygotsky (1978), como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o el colaboración con niños más capaces” (p. 86). Considerado esta definición las actividades que el niño puede ejecutar con ayuda de alguien más, después podrá ejecutarlas sin necesidad alguna.

Para una mejor comprensión acerca de cómo los individuos aprenden a valorar el comportamiento de otros. Con base en lo anterior y tomando algunos puntos importantes de la teoría histórico cultural, se pueden concluir algunos puntos, el primero de ellos es la importancia de la cultura para el desarrollo psicológico, pues por su parte Piaget se centró más en una explicación biológica e individual del organismo. El segundo, acerca del concepto de internalización, entendido como aquellas situaciones, conceptos o creencias sociales que pasan a ser propias del sujeto. El tercero es la zona de desarrollo próximo, lo que un individuo puede hacer con alguien más capaz y posteriormente ejecutarlo solo. Y el cuarto es la importancia del lenguaje como un instrumento para llevar a cabo dichos procesos. En esta línea, se podría considerar que para valorar el comportamiento de otros individuos primero el sujeto se ajusta a la sociedad y aprende a convivir con ella, así internaliza conceptos con ayuda de la zona de desarrollo próximo, por medio del lenguaje y una vez apropiado los

conceptos en este caso, valoraciones, puede hacer referencia al comportamiento de otros con base en lo que apropió.

Por otro parte, haciendo referencia a las aportaciones de Piaget y recuperando lo mencionado en el apartado anterior, es preciso considerar que para este autor, es mediante los procesos de asimilación y acomodación que un sujeto es capaz de reestructurar cognitivamente su aprendizaje en cada una de las etapas del desarrollo. Considerando la base de la que partió Piaget, el individuo en el ejemplo anterior, una vez que comienza a interactuar con el medio va equilibrando sus sistemas cognitivos, los asimila, acomoda, y una vez equilibrados concibe la realidad de una forma diferente. De esta manera el valorar el comportamiento de otros individuos como correcto o incorrecto surge de la acomodación de las ideas individuales o egocéntricas que tenía en su etapa preoperacional, dado paso a un pensamiento cada vez más lógico.

Con base en la teoría de Piaget, el desarrollo cognoscitivo es un proceso en el que los esquemas mentales se mantienen en construcción constante, dependiendo de la etapa o estadio, pues se produce apropiación del exterior al interior. Cada uno de los estadios representara cambios cualitativos y cuantitativos en el individuo y pueden considerarse como estrategias distintas de responder a los problemas y a su estructura.

De este modo, la evolución intelectual y cognoscitiva tiene una gran relación con los procesos de asimilación y acomodación. Cuando ocurre un desequilibrio en estos procesos en alguna etapa, el desarrollo cognoscitivo se altera, produciendo un conflicto, en el cual el sujeto se plantea interrogantes ante situaciones desconocidas, hasta encontrar el conocimiento necesario que le permite restablecer el equilibrio de su realidad (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

Para concluir, y considerando la aportación de Piaget se puede considerar el aprendizaje del individuo mediante los procesos de asimilación y acomodación como sucesores de la valoración del comportamiento de otros individuos. Ya que una vez apropiado y establecido un sistema específico de creencias que puede y tendera a cambiar, el individuo será capaz de valorar el comportamiento de los demás, todo esto al margen de su cultura. Sería importante que esta internalización -Vygotsky- o equilibración -Piaget- permitiera emitir a los individuos un juicio más crítico cuando se realiza una valoración, ya que además

de aprender las creencias, normas o reglas de un grupo, también sería importante considerar su relevancia.

1.2. La valoración de nuestro propio comportamiento

Cesar es un universitario que cursa la licenciatura de biología en el cuarto semestre, un día su profesor realiza un examen, para el cual Cesar estudio muy poco. Mientras resuelve su examen, uno de sus compañeros termina y sale al baño, dejando su examen en la banca sin darse cuenta que las respuestas quedan visibles para Cesar, quien tiene la posibilidad de voltear y copiar algunas respuestas. Sin embargo, al no saber qué hacer y sabiendo que el profesor no alcanza a ver hasta su lugar, termina diciéndose a sí mismo: *No, yo no soy así, y estaría haciendo trampa robando las respuestas de mi compañero, quiero tener la calificación que merezco y estar tranquilo.*

El ejemplo anterior, muestra una manera en la cual es posible valorar el comportamiento propio, el único valorador del comportamiento fue el mismo individuo por lo que decidió no hacerlo. Desde la teoría interconductual la valoración del comportamiento propio consiste en interactuar con uno mismo en términos lingüísticos así mismo de un evento, situación u objeto específico, desde otras teorías se hace referencia a los pensamientos o ideas internas. A continuación, se realizará una breve explicación recuperando las dos teorías mencionadas anteriormente, acerca de lo que mencionan los autores sobre la valoración del comportamiento propio y el lenguaje.

Como ya se revisó en los apartados anteriores, para Vygotsky el individuo es un ser que se construye histórico-culturalmente, y es moldeado por la cultura que crea el mismo, de esta manera el individuo está determinado por las interacciones sociales por medio del lenguaje. A su vez menciona que a la actividad mental es exclusivamente humana y resultante del aprendizaje social, la interiorización de la cultura y las relaciones sociales (Lucci, 2006).

Es así como los procesos interpersonales pasan a formar parte después de procesos intrapersonales, lo que habla primeramente de una función a escala social y posteriormente a escala individual. Lo que Vygotsky refiere como internalización. Así pues, un niño puede

realizar actividades con la ayuda y asesoramiento de un adulto, mismo que su comportamiento se encuentra influido por el contexto social.

En el proceso de internalización se proponen dos pasos, el primero es el del discurso para otros, que se convierte en un discurso dirigido a él mismo, ya que utiliza esté para guiar su propia conducta, es decir, se individualiza. En el segundo paso el discurso se hace inaudible para otras personas, pero no se encuentra en la mente ya que Vygotsky (1993, citado en Duque & Packer, 2014) menciona que “El lenguaje, por tanto, se convierte en interno antes psíquica que físicamente” p. 57. El habla autodirigida no implica nada mental; se trata simplemente de hablarse a uno mismo en voz alta, de forma cada vez más abreviada (Jones, 2009 citado en Duque & Packer, 2014).

Considerando lo anterior, y lo que ya se ha mencionado en otros apartados sobre la teoría de Vygotsky la valoración del comportamiento propio, se llevaría a cabo como un proceso de internalización en el que el individuo guía su propia conducta y posteriormente hace propio el discurso social. En esta apropiación del discurso el individuo se hablará a sí mismo y se comportará con base en lo que ha aprendido a valorar como bueno o malo.

Por otra parte, Piaget consideraba que la internalización se daba en términos de esquemas equilibrados con la acción de los individuos. Es por eso que para Piaget la internalización ocurría en cada uno de los estadios del desarrollo, mediante el proceso de asimilación y acomodación, y para Vygotsky este proceso de internalización ocurría únicamente en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1985).

En cuanto a la concepción de Piaget (1923, citado en Brown, Metz & Campione, 2000) respecto al argumento internalizado refiere lo siguiente:

El adulto incluso en su ocupación más personal y privada... piensa socialmente, tiene en mente de modo incesante a sus colaboradores u oponentes, reales o eventuales, en todo caso miembros de su profesión a los que tarde o temprano anunciará los resultados de sus trabajos. Este cuadro mental lo acompaña a lo largo de su tarea. Por lo tanto, la tarea en sí esta socializada en casi todas las etapas de su desarrollo... la necesidad de controlar y demostrar genera un habla interior totalmente dirigida a un

oponente hipotético al que la imaginación a menudo pinta de carne y hueso. En consecuencia, cuando el adulto enfrenta cara a cara a sus colegas, lo que les anuncia es algo ya elaborado socialmente, y por lo tanto aproximadamente adaptado a su audiencia. (p. 59).

Con base en lo anterior, es posible mencionar que para cada uno de los autores la noción de internalización es diferente. Con la revisión de ambas teorías, se puede concluir que este proceso de internalización y también de hablarse a sí mismo, sigue permeado por el dualismo concibiendo al lenguaje como diferente al pensamiento, hablando incluso de lo interno y externo. La forma en la que cada teoría describe el desarrollo psicológico, deja claro la importancia de la cultura para Vygotsky con su concepción del desarrollo de lo social a lo individual, por su parte Piaget presenta una propuesta en su mayoría individual, que destaca la importancia de la biología y genética para el desarrollo individual.

En ambas teorías se hace un análisis biológico-individual o social-individual, en el que es posible observar únicamente uno de los factores que inciden en el desarrollo de lo psicológico. De acuerdo con Carpio, Pacheco, Hernández & Flores, (1995), para realizar un análisis de lo psicológico es necesario tomar en cuenta ambos aspectos biológicos y sociales, pues al reducirlo a uno de ellos, se puede caer en el error de analizar otro tipo de objeto de estudio que no corresponde a la psicología.

Con base en lo anterior, el siguiente apartado intentara realizar una explicación acerca de la conducta socialmente valorada y valorante desde una perspectiva interconductual, en la que en el desarrollo de lo psicológico, se ve implicado lo biológico y social, y no solo uno de ellos. Destacando que es una propuesta más acerca de este tipo de comportamiento y no mejor que las anteriores.

1.3. Conducta socialmente valorada vs conducta socialmente valorante

Antes de presentar la propuesta acerca de la conducta socialmente valorada, es preciso considerar que desde la teoría interconductual la conducta psicológica considera dos dimensiones limítrofes del comportamiento psicológico; lo biológico y lo social. A partir de estas dimensiones se establece la operación biológica del organismo como una condición que

posibilita al organismo su relación con los objetos y eventos de estímulo y, se reconoce la interacción del individuo con la sociedad desde su nacimiento.

Ahora bien, delimitando únicamente la dimensión social, -pues ambas se explicaran más adelante en el siguiente capítulo-, y su relación con el estudio psicológico, es claro que el ser humano, desde que nace comienza a tener relación con un grupo o sociedad determinada. En un primer momento, la interacción de otros hacía él es necesaria para su supervivencia, pues necesita ser alimentado, cobijado, etc., pero con el paso del tiempo, él individuo, en este caso el niño, aprenderá y se ajustará a las convenciones, reglas y normas del medio, no sin antes, el establecimiento de producciones lingüísticas que le servirán para interactuar y comunicarse con su entorno.

Es porque cuando el individuo nace es fundamental y definitivo el desarrollo de una naturaleza social, que se articula con base en las convenciones que rigen a los grupos en un ambiente determinado. El comportamiento humano puede estar determinado por la práctica convencional de un grupo. La incorporación de los individuos a ejercer prácticas que se ajustan a criterios sociales específicos refleja un proceso de socialización o humanización (Carpio, Pacheco, Hernández & Flores, 1995).

Esta interacción con la sociedad hace imposible no tomar en consideración el estudio del comportamiento socialmente valorado. Desde la psicología interconductual diversos autores (Ribes, Díaz, González, Rodríguez & Landa, 1986, citado en Rodríguez, 1995) conciben a la moralidad como una dimensión de la conducta humana definitoria de lo social. De esta manera no se puede hablar de comportamiento moral o inmoral, bueno o malo, únicamente es posible agregar este tipo de adjetivos en el marco de una cultura. Lo que en una sociedad puede ser rechazado, en otra puede ser aceptado. Tal es el caso de la poligamia, es decir, el régimen que permite a un individuo estar casado con varias personas, el cual es aceptado y llevado a cabo en países como Afganistán, Argelia y otros, pero que en México, Estados Unidos y otros países es rechazado y visto como una falta de respeto.

Entonces la moral, podría ser entendida como la regulación del comportamiento individual que afecta al grupo social del que es participe, adecuando el comportamiento del individuo a las prácticas sociales. Desde la psicología los valores impuestos a las interacciones o comportamientos específicos no son abstractos, ni agentes mediacionales

internos, sino que representan practicas conductuales propias que regulan socialmente la trasmisión, y reproducción de formas específicas de comportamiento que afectan a grupos de individuos (Rodríguez, 1995).

La moralidad consiste en la adecuación del comportamiento individual a las prácticas sociales que regulan sus efectos (Ribes, 1990 citado en Rodríguez, 1995). El cual es posible a través de un *medio de contacto convencional o normativo*, que se encuentra formalizado a través de instituciones, las cuales cambian de manera histórica y establecen relaciones de convivencia entre los individuos como miembros de una comunidad lingüística específica (Ribes, Rangel & Pulido, 2008).

Los criterios que impone la sociedad al comportamiento de un individuo en desarrollo, pueden ser de adecuación, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia (Carpio, Pacheco, Hernández & Flores, 1995). Las formas de comportamiento que son posibles a partir de un medio de contacto convencional se caracterizan por cumplir con criterios de ajuste de congruencia (Carpio, 1994; Ribes, 2004), lo cual implica el ajuste de la actividad de un individuo con respecto a las propiedades funcionales de situaciones distintas a aquella en la que este se encuentra, lo cual únicamente es posible mediante la sustitución referencial (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005).

Por lo tanto, en las interacciones sociales ocurre un intercambio diferido de contingencias entre individuos a través y en forma de lenguaje, se trate o no de una situación grupal o de la forma que tomen las respuestas de estos. Lo anterior marca una diferencia con respecto a la conceptualización tradicional de la conducta social (Azrin & Lindsley, 1975; Skinner 1981.), donde el número de individuos, la coordinación de respuestas entre estos en tiempo y espacio, y el acceso a las consecuencias resultaban características definitorias.

Rodríguez (1995) sugiere que para realizar un análisis de lo psicológico acerca del comportamiento socialmente valorado, se deben contemplar dos puntos importantes:

- 1) Los niveles sustitutivo referencial y no referencial, pues hacen posible un desligamiento funcional en la conducta del individuo para responder en términos de las propiedades convencionales y no únicamente a las características espaciotemporales de la situación.

- 2) El contexto o estructura conductual formado por las prácticas sociales que regulan el comportamiento individual sobre otros, como las convenciones, costumbres, prácticas, creencias y la forma de vida de un grupo con el que el individuo entra en contacto.

Con base en lo anterior es posible desarrollar lo que se conoce en la psicología interconductual como conducta socialmente valorada y valorante. La valoración social del comportamiento tiene margen a la luz del individuo comportándose en un nivel de aptitud sustitutivo referencial, pues además de ser exclusivamente humano, tiene como elemento mediador la respuesta de un individuo con respecto a otro o consigo mismo. Esta respuesta posibilita acciones desligadas de las propiedades situacionales de los organismos, eventos y objetos presentes en la situación (Ribes & López, 1985).

El leguaje es referencial en tanto que la respuesta del individuo ocurra en un campo bioestimulativo, es decir que interactúa con dos objetos de estímulo de manera simultánea. Ribes y López (1985) mencionan que:

Este campo comprende al estímulo de ajuste –es decir- al objeto al que se responde desde el punto de vista de sus propiedades físicas de estímulo- y al estímulo auxiliar, que es otro individuo que responde a lo que se dice del estímulo de ajuste. A éste se le conoce con el nombre de referente, al individuo que responde, con el de referidor, al individuo que funge como estímulo auxiliar con el de referido. La relación global es de referencia. (p. 184).

En otras palabras, la conducta lingüística es un acto comunicativo en el que quien habla, escribe, dibuja, etc. es denominado referidor, la persona a la que se le habla, escribe, dibuja, etc. se le conoce como referido y aquello de lo que se habla escribe, dibuja, etc. es denominado referente (Varela, 2008).

Las valoraciones sociales por lo tanto son un sistema de referencias, por ejemplo al decir, que algo es bonito/feo, que está bien/mal, solo tendrá sentido al margen de las referencias que se aprenden a través de la experiencia y el contacto con un medio convencional. De esta manera *las valoraciones sociales de nuestro propio comportamiento*

implican que el comportamiento de un individuo recaiga bajo los efectos de las valoraciones de otros, como se observa en la Figura 1 se describen los elementos principales:

El referido es el individuo mismo (I1) que se encuentra cumpliendo un criterio en una situación determinada, este individuo es ajustado a las valoraciones sociales de su grupo por el referidor (I2), que está ajustado a un medio de contacto convencional, comportándose de manera sustitutiva referencial, el referente (CV) es aquel criterio con el cual se valora el comportamiento del referido (I1) en una situación específica. Por ejemplo: Un niño al que su mamá le dice que golpear a otros es algo malo.

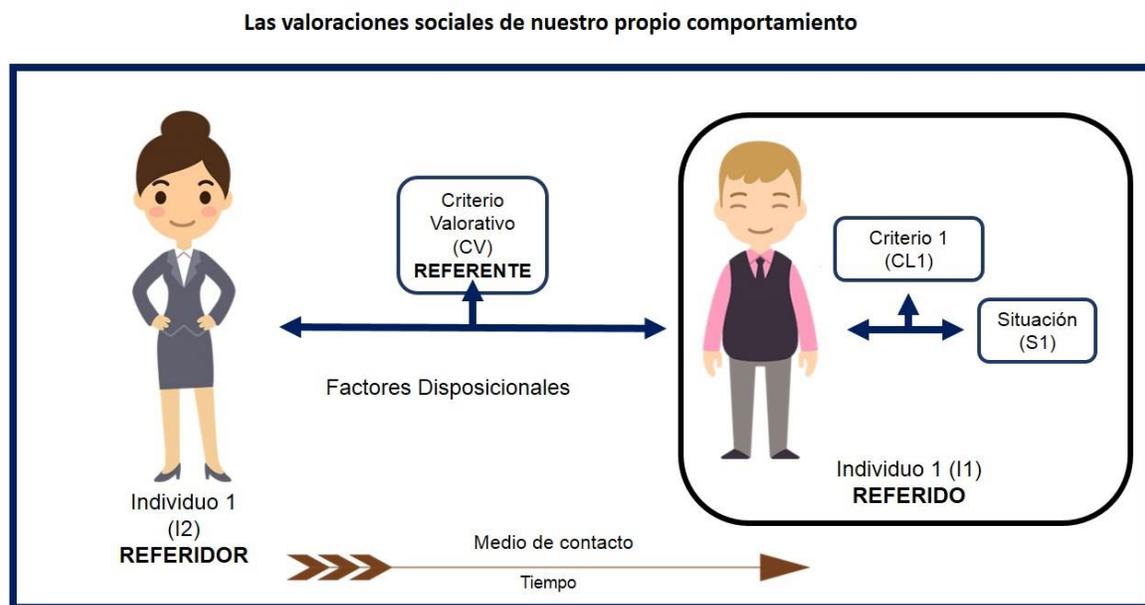


Figura 1. Valoración y ajuste del comportamiento propio por otro individuo.

Lo anterior, puede ser el primer acercamiento de la conducta socialmente valorante, en la cual, primero el organismo es valorado, ajusta su comportamiento y usa ese sistema de referencias para valorar a otras personas. Que da pasó, como se observa en la Figura 2, a *las valoraciones sociales del comportamiento de otros* en la cual se describen los elementos principales:

El referidor (I1), con base en las referencias que aprendió, cuando fue valorado por otros individuos, ejerce un criterio valorativo o referente (CV) y valora el comportamiento

del referido (I2) en una situación específica. Por ejemplo: Un estudiante comenta a su compañero que copiar en el examen es malo.

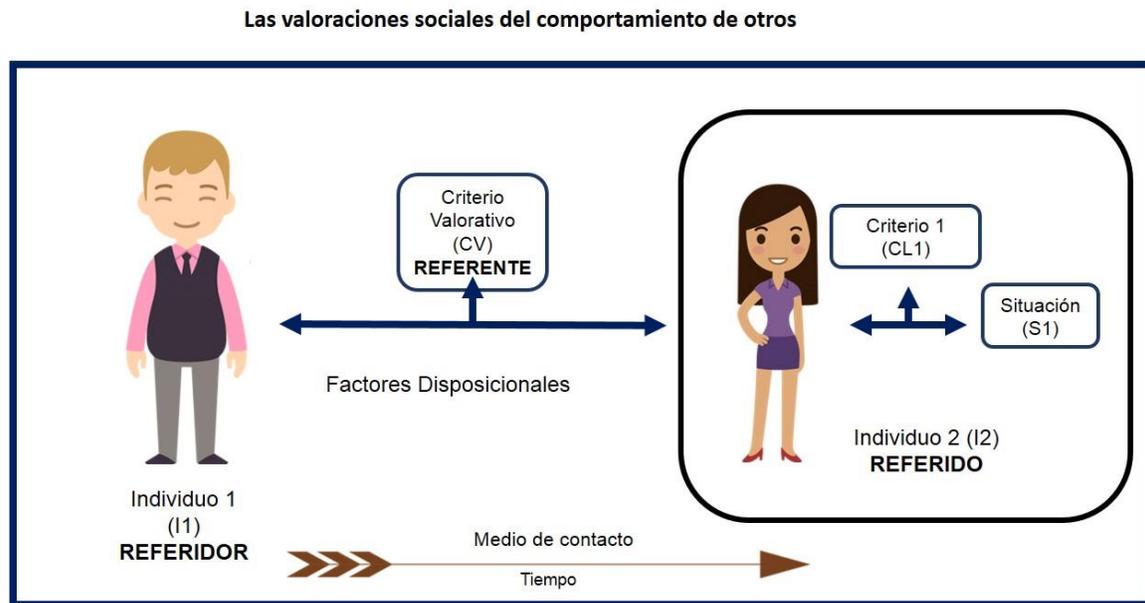


Figura 2. Valoración del comportamiento de otros individuos, con base en referencias anteriores.

Una forma más de valoración del comportamiento, es sobre el comportamiento propio, pues la interacción con diferentes situaciones, objetos e individuos, hace al individuo social y lo ajusta a criterios establecidos, por medio del habla a uno mismo, que en el lenguaje coloquial hace referencia al pensamiento. En la Figura 3, se observa el caso de la valoración social de nuestro propio comportamiento que implica:

El referidor y referido es el mismo individuo (I1) quien puede hablarse en silencio o en voz alta, valorando su comportamiento con base en un criterio (CV) en una situación específica. Por ejemplo: platicar con uno mismo acerca de si la ropa que se eligió es la correcta para una entrevista de trabajo.

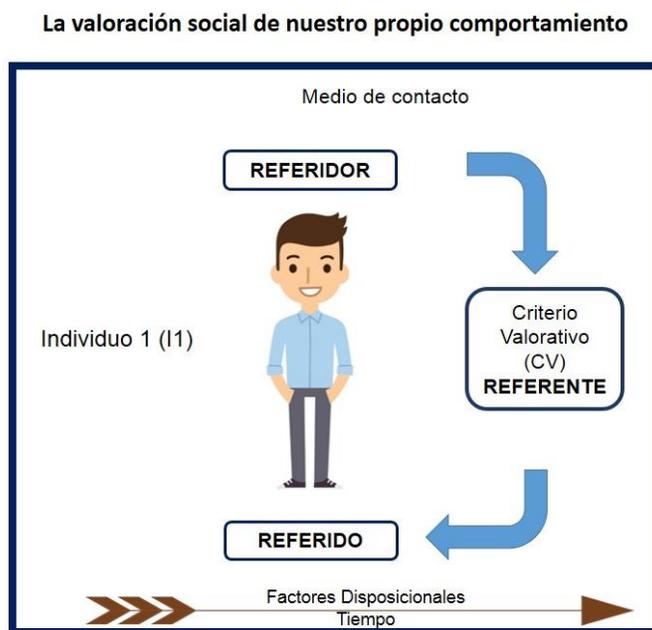


Figura 3. Valoración del comportamiento propio, con base en referencias anteriores.

La diferencia entre la conducta socialmente valorada y valorante radica en que, en la primera el referidor es la sociedad y en la conducta socialmente valorante, el referidor es uno mismo. A manera de conclusión, el comportamiento del individuo se encuentra ajustado a un marco convencional, es decir, a las formas de comportamiento y creencias valoradas en una sociedad como buenas o malas. Tipos de comportamiento como el altruista, pernicioso, agresivo, violento, tienen sentido al margen de la valoración social del comportamiento, es decir, a lo que se le dice a un individuo acerca de un evento, situación u objeto. Posteriormente, ocurre la adecuación del comportamiento del individuo al margen de lo aprendido, para valorar el comportamiento de otros, y el comportamiento mismo. Cabe mencionar que este aprendizaje no es lineal, sino que un individuo puede valorar el comportamiento de otro individuo y a su vez ir aprendiendo nuevas formas de valoración.

2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: LA CONDUCTA PERNICIOSA

"Me he dado cuenta que incluso las personas que dicen que todo está predestinado, y que no podemos hacer para cambiar nuestro destino, igual miran la calle antes de cruzar"

Stephen Hawking

2.1. Fundamentos de la teoría interconductual

La ciencia surge en el siglo XX como una actividad profesionalizada, que intenta atender y explicar diferentes fenómenos de la realidad. Surge con su integración en instituciones formales de educación, como universidades, mismas que propiciaron su desarrollo y progreso, pero también en las cuales se delegó toda responsabilidad, ya que la sociedad limitó la investigación científica a este sector (Ribes, 2009).

Cada una de las ciencias cuestiona e intenta dar explicación a diferentes situaciones, eventos, o materia, que pueden ser tan específicos como su objeto de estudio lo permita. Por ejemplo, la física es la encargada de estudiar el comportamiento de la materia, de manera más específica de los átomos, por otro lado la química, es la encargada del estudio de las moléculas, finalmente la biología, es la encargada del estudio de los seres vivos, de manera más específica de las células.

Todas las ciencias se van desarrollando tomando en cuenta dos consideraciones: la primera es a través del cuestionamiento e investigación de temas concretos, dando origen al

conocimiento, y la segunda, que se obtiene en el proceso mediante replanteamientos o correcciones de fundamentos ya desarrollados pero que pertenecen al mismo campo científico. Ante esta necesidad constante de correcciones, todas las ciencias se ven afectadas (Kantor, 1967).

La psicología surge como una disciplina configurada de una manera no tan precisa, pues su surgimiento se debió primeramente a orígenes y concepciones diferentes de lo que se consideraba psicológico, posteriormente, obedeció y se fue configurando con base en diversos intereses históricos, económicos e ideológicos, etc. (Ribes, 2009). En el caso de la disciplina psicológica uno de los mayores problemas se centra en la búsqueda y consenso de su objeto de estudio y posteriormente, el uso de metodología apropiada para responder a sus propios cuestionamientos. La diversidad de conocimiento y la libre enseñanza han propiciado a que exista no solo una psicología, sino las psicologías, cada una con un objeto de estudio particular y cumpliendo con la metodología amparada a su favor.

Algunos autores como Kuhn, (1962 citado en: Ribes, 2009) consideran a la psicología como una disciplina multiparadigmática, pues acoge diversos campos de conocimiento que se enmarcan bajo un mismo nombre. Lo anterior, puede atribuirse a las diversas épocas por las cuales la psicología se ha formado como ciencia, que permean en gran medida la concepción de lo que se considera psicológico, de acuerdo a un momento histórico específico, Kantor (1967) lo enmarca en tres grandes estadios culturales:

1. Psicología biológica griega.

En este momento histórico, diversas ciencias, incluida la psicología comenzaban como ciencias naturales, pues se estudiaban desde lo que es observable, es decir, eventos conductuales concretos. El desarrollo de la psicología se produce en un campo social y económico estable. Aristóteles, fue un filósofo naturalista que influyó en gran medida, pues en este momento se estudiaban los eventos desde una lógica natural, con base en la explicación causa-efecto, explicando los fenómenos como una relación de factores, sin otorgar explicaciones mágicas, ya que esta época aún no estaba influenciada por los pensadores que dieron paso a la época ocultista.

2. Psicología trascendental.

Es el periodo de la fe y el simbolismo, en este momento, predomina la imaginación creadora. Las circunstancias sociales, como las necesidades del hombre y sus condiciones de vida, promovieron el origen de la espiritualidad como parte de la naturaleza del ser humano, para dividir lo humano de lo trascendental, lo bueno de lo malo, etc.

Es en esta época, en donde se da un cambio intelectual impetuoso, surge el pensamiento dualista, separando las cosas irreales o espirituales de la naturaleza, pero como parte de ella.

3. Psicología interconductual.

Hasta esta época, la psicología ha sufrido diversos cambios doctrinales, siendo mayormente espirituales. No tan alejado de la época actual, surge el conductismo como una explicación con raíces en la ciencia biológica, que refuta las explicaciones mentalistas. Sin embargo, trabaja bajo la misma base dualista al hablar de cerebro en lugar de mente. La psicología interconductual examina de manera cuidadosa los eventos a los cuales debe referirse como psicológicos, rechazando la visión ocultista y espiritual de la psicología antigua, además, considera que no es correcto reducir los eventos, a una mera respuesta por parte de los organismos. Desde la psicología interconductual existen diversos factores por los cuales se desarrolla lo psicológico, en primer lugar, existe una respuesta y un estímulo, que se relacionan con todo el comportamiento del individuo, los cuales operan en un campo complejo que incluye lo biológico y cultural. La propuesta de esta teoría es comenzar nuevamente a desarrollar una visión naturalista griega, y realizar el estudio experimental de eventos reales.

Lo anterior, da cuenta del porqué de la situación actual de la psicología. Pues al tener diferentes enfoques teóricos se hace una mezcolanza de términos, explicaciones y métodos que al diversificarse, traen consigo múltiples errores categoriales. Existen por supuesto diversas teorías del estudio de lo psicológico, mismas que no se mencionan en los apartados anteriores, sin embargo, los tres estadios permiten conocer de manera amplia las fases más importantes que dieron paso a considerar cierto objeto de estudio de la psicología en algún momento histórico y que en la actualidad siguen vigentes.

Las distintas teorías psicológicas difieren en su concepción de lo psicológico, así como del por qué, para qué y para quien se desarrolla conocimiento. Tras los múltiples paradigmas psicológicos, Ribes (2000), considera que es incorrecto hablar de la psicología, haciendo referencia a una disciplina, pues está debería tener consenso en su objeto de estudio, metodología y objetivos de investigación, en este sentido, convendría hablar de *las psicologías* atendiendo a la diversidad disciplinar, que recaen en el estudio de una tradición unificada llamada psicología.

Ante este panorama en el que todo parece estar perdido, debido a las confusiones conceptuales, metodológicas y poca claridad en sus objetivos, surge una explicación, aunque joven, que intenta atender a las carencias de la disciplina psicológica, intentando construir una disciplina científica y es la propuesta interconductual.

En la búsqueda de una explicación naturalista con visión científica en 1920, Jacob Robert Kantor (1888-1984), psicólogo americano que se enfocó en el avance científico de la disciplina psicológica, mediante la formulación de problemas conceptuales adecuados, fundamenta la teoría interconductual, también conocida como teoría de campo, con un planteamiento sistemático acerca del objeto de estudio, supuestos y categorías para la construcción de una teoría científica (Ribes, 1984). Posteriormente, su teoría es desarrollada por Emilio Ribes Iñesta y Francisco López Valadez en 1985, quienes agregan postulados a las formulaciones iniciales, haciendo más completo el análisis de lo psicológico desde la teoría interconductual.

Dicha teoría intenta atender a las problemáticas de la psicología, con un uso apropiado de lenguaje teórico y técnico, como es propio de todas las ciencias, pues esto permite expresar de manera clara desde sus conceptos particulares, hasta la teoría en general.

La teoría interconductual surge como un sistema para el entendimiento básico de un campo específico, y como un modelo para la investigación. Como un sistema, ya que integra los puntos y propuestas más importantes y útiles en la investigación psicológica y como un modelo de investigación, y que se propone estudiar interacciones psicológicas con la menor subjetividad posible. Por esta razón, se rechazan todas aquellas inferencias de lo psicológico como la mente, cerebro, inconsciente, etc. Como investigación científica se llevan a cabo métodos específicos, concordantes con las ciencias naturales, por esa razón el ámbito de

estudio aunque es complejo, se guía bajo dichos lineamientos de estudio (Kantor, 1967). Kantor y Smith (1975) mencionan:

Es un hecho común que la psicología como una de las ciencias, es el estudio de actividades tales como ver, oír, aprender, recordar, pensar, desear, razonar, entre otras. También es conocimiento común que cuando un organismo realiza una actividad psicológica, esta interactuando con algo bajo condiciones específicas. (p. 3).

Complementando lo anterior, un organismo puede interactuar con objetos, eventos o individuos, fungiendo como estímulos, con los que al entrar en contacto hacen probable cierto tipo de comportamiento o interacción. Entonces, los eventos psicológicos, se entienden como aquellas interacciones entre el organismo y el estímulo, por lo que la premisa básica de la psicología interconductual es el estudio de la interconducta de los organismos con las cosas o eventos.

Con base en lo anterior, es preciso identificar las características de la conducta psicológica (Kantor & Smith, 1975):

1. *Interacciones psicológicas diferenciales.* Es posible utilizar un libro para leer pero también para arrancar sus hojas y prender fuego. La interacción que se tiene con los objetos puede diferir, de acuerdo con la función de estímulo del mismo, pues incluso un mismo objeto puede tener diferentes funciones de estímulo que propiciará a responder de una manera específica. Es por esto que, la interacción será diferente si se interactúa con una computadora prendida o apagada, pues, es posible discriminar entre dos objetos, y se responderá de acuerdo a la función de estímulo correspondiente. Por lo anterior, es evidente observar que el organismo puede responder de diferentes maneras, pues es sensible a los objetos diferenciándolos de acuerdo a su textura, tamaño, forma, color, sabor, etc.
2. *Interacciones psicológicas integrativas.* Cuando un niño aprende a hablar, lo hace de lo simple a lo complejo, es decir, va integrando poco a poco palabras a su repertorio, tal vez, en un primer momento puede decir –papá- posteriormente, –papa, leche- y finalmente, –papá me das un vaso de leche-. El ejemplo anterior, permite identificar a las interacciones psicológicas como integrativas, las primeras unidades de respuesta son cortas y después se convierten en frases completas. La

conducta del individuo esta desde su nacimiento integrada por un conjunto de respuestas simples que pasan a ser complejas.

3. *Interacciones psicológicas variables.* Es posible que cuando un niño pequeño quiere algo, por ejemplo, una paleta, realice varias conductas hasta conseguirlo, quizá en un primer momento lo señale, posteriormente, grite, llore, pateé o manoteé, realice diferentes actos hasta conseguirlo. Mientras el niño está en contacto con el objeto de estímulo, variará incesantemente su conducta hasta conseguirlo, tantas veces, como contactos en su historia tenga con el objeto.
4. *Interacciones psicológicas modificables.* Cuando un individuo realiza una conducta y esta es valorada *negativamente* por otros sujetos, tiende a cambiar, quizá, por ejemplo, cuando un niño toma un objeto que no le pertenece y le llaman la atención, probablemente su comportamiento cambie cuando vuelva a entrar en contacto con el mismo objeto. Por tanto, las interacciones psicológicas pueden modificarse en función de la experiencia personal, o mejor dicho, de los contactos sucesivos del individuo con el objeto y su interacción con base en las consecuencias.
5. *Interacciones psicológicas demorables.* Cuando un individuo concierta una cita en una semana, la interacción es completada hasta que el día llega, y la cita es consumada. En este ejemplo, se puede observar la demorabilidad de los eventos psicológicos, pues el individuo entra en contacto con un objeto que lo lleva a realizar una acción, que será completada hasta que pasé cierta cantidad de tiempo.
6. *Interacciones psicológicas inhibitorias.* Puede ocurrir que una persona que no ha visto a su pareja en varios días, quiera reunirse con ella, la respuesta entonces, si se le invita sería afirmativa, sin embargo, puede tener una junta de trabajo importante, que propicie que no pueda asistir a la cita con su pareja. El ejemplo anterior, muestra un caso de interacción psicológica inhibida, pues el organismo puede responder con diferentes tipos de respuestas a una interacción, pero si las circunstancias son forzosas o inexcusables, el organismo puede sustituir su respuesta por otra.

Las seis características anteriores, permiten diferenciar el comportamiento psicológico de cualquier otro, y también, son una muestra de las condiciones que deben

cumplir dicho tipo de comportamiento. Es necesario tener en cuenta que, todas las interacciones son únicas e irrepetibles, por lo que no es necesario, que cumplan con todos los criterios descritos anteriormente.

El análisis de lo psicológico, debe considerar dos condiciones limítrofes existentes y muy importantes para su desarrollo, que se refieren a las propiedades biológicas del organismo y a su entorno social, esto con el fin de evitar caer en reduccionismos (Carpio, Pacheco, Hernández & Flores, 1995).

2.2. El objeto de estudio de la psicología interconductual

La teoría interconductual o modelo de campo, se desarrolla bajo los supuestos de una metateoría con el objetivo de llegar a ser una ciencia natural, que cumpla con objetivos y procedimientos específicos. La premisa básica del interconductismo parte de considerar las interacciones psicológicas como complejas, evitando toda clase de reduccionismos o dualismo, mismos, que se pueden observar, en el conductismo, al reducir el comportamiento psicológico a un nivel de explicación biológico, y en el dualismo al dividir a los organismos en mente-cuerpo (Moreno 2004). A diferencia de otras concepciones teóricas, que utilizan un método explicativo causal o diacrónico, la naturaleza de la teoría interconductual es sincrónica, pues considera una serie de eventos en la interacción y no solo uno de ellos.

El interconductismo es una manera de hacer psicología, es decir, una forma de concebir la complejidad de un evento psicológico, la lógica requerida para su descripción, los procedimientos observaciones y experimentales y la forma de representar el conocimiento cualitativo y cuantitativo (Ribes, 1994). Kantor considera que el objeto de estudio de la psicología interconductual es la interconducta, es decir, la interacción de los diversos elementos que estructuran el campo psicológico, considerando que el organismo se ve afectado por el medio, pero a su vez, el mismo medio, se encuentra afectado por el organismo en una interrelación, tratándose de una interacción organismo-entorno. Es por ello, que ninguno de los elementos toma un papel predominante en la interacción.

Además, una interacción psicológica será posible gracias a un determinado medio de contacto que posibilite la misma, como el aire o luz de un ambiente específico y el uso de diversas normas lingüísticas de un territorio. Así mismo, una interacción se verá afectada por factores del ambiente y del organismo, así como las relaciones previas con las que el organismo interactuó (Moreno, 2004). Con base en lo anterior, se establece el objeto de estudio de la psicología interconductual como la interacción total entre un organismo y aspectos específicos del ambiente, denominados interconducta. Esta interacción contiene una serie de elementos configurados históricamente y se hace probable por diversos factores orgánicos y situacionales, denominados factores disposicionales.

Una vez definido el objeto de estudio de la psicología interconductual, resulta conveniente considerar a los eventos psicológicos como un continuo, ya que se estudia la interacción de un organismo vivo, la cual es compleja debido a que los individuos todo el tiempo se encuentran interactuando con algo. Por lo anterior, existen dudas acerca de cómo debe estudiarse un fenómeno tan complejo, y la respuesta va encaminada a seccionar una parte del continuo del flujo conductual de un organismo, aislando una unidad, para posteriormente realizar observaciones y estudios (Kantor & Smith, 1975).

Por lo anterior, el estudio de la conducta psicológica se lleva a cabo con la ayuda del análisis de una parte de la interacción, denominada segmento conductual, pues permite el estudio en eventos o partes más complejas que pueden ser analizables. Por último, es importante tener en consideración que cada interacción es única e irrepetible, por lo que todos los elementos son importantes en la interacción. En la figura 4 se representa a manera de esquema el Segmento Interconductual que está conformado por los elementos del campo, y diversos componentes que conforman una interacción.

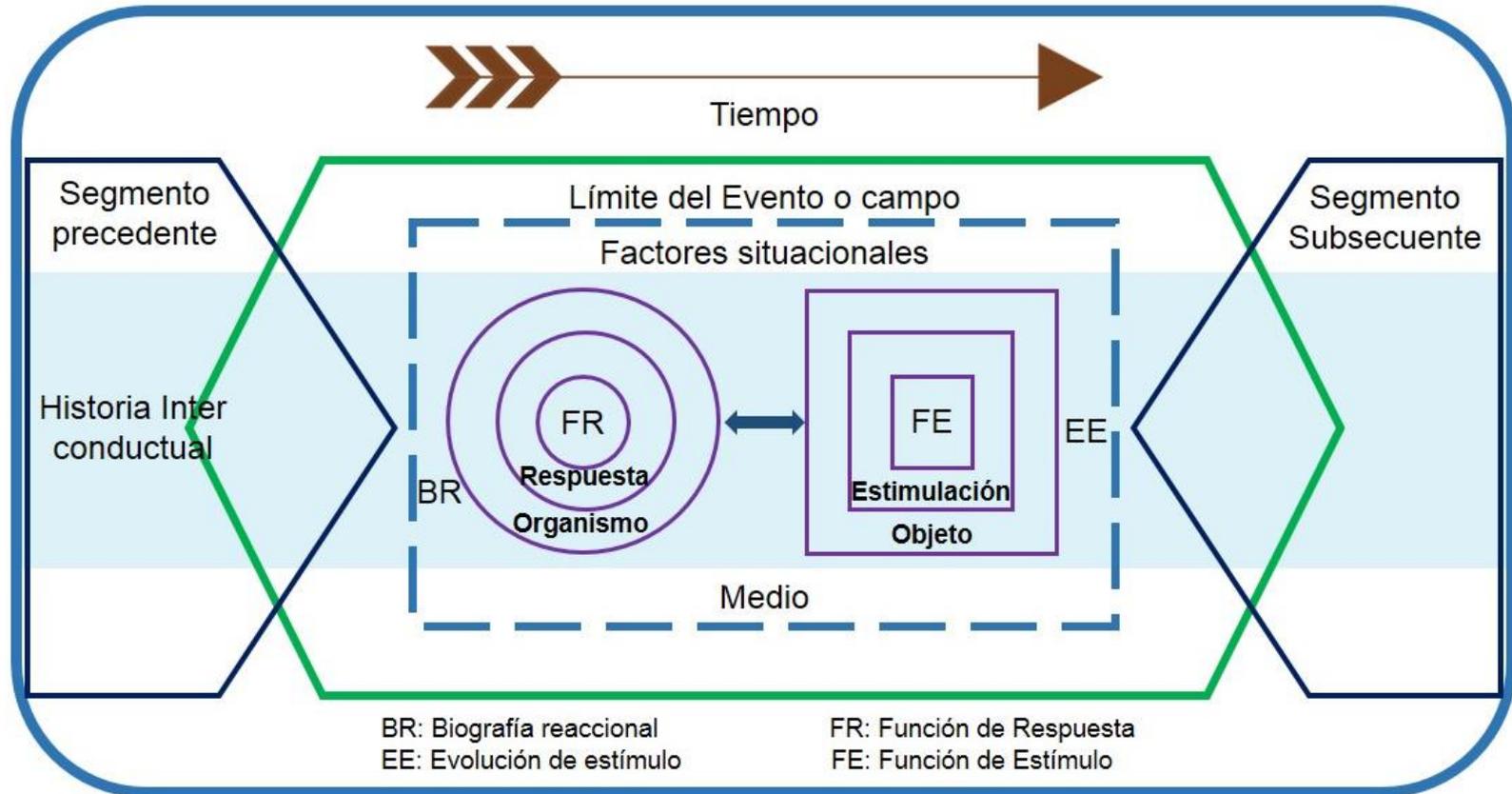


Figura 4. Elementos de campo que conforman el Segmento Interconductual o Unidad de Evento Psicológico (Adaptada de Kantor, 1982).

En la figura anterior, es posible observar los diferentes elementos que conforman el Segmento Interconductual, los cuales serán explicados a continuación, de manera más específica (Kantor & Smith, 1975; Ribes & López, 1985):

- **Organismo.** Es considerado una unidad biológica, indispensable para hacer referencia al segmento interconductual, pues realiza diferentes conductas en una interacción particular y está conformado por subsistemas biológicos. Es necesario que se encuentre asociado con un objeto para dar paso a la interacción y a su estudio.
- **Objeto.** Es un elemento indispensable para la interacción conductual, el objeto puede ser entendido de manera literal como un objeto inerte, pero también como un organismo o evento de la interacción. Es necesario considerar que el segmento conductual no es posible si el organismo no está presente.
- **Estímulo.** Es la acción ejecutada por el objeto, respecto al organismo con el cual entra en contacto e interactúa.
- **Objeto de Estímulo:** Se denomina así, cuando el objeto pasó a formar parte de una interacción y obtiene funciones de estímulo. De esta manera la totalidad del objeto no entrará en contacto todas las veces en la misma. Se puede interactuar solo con una parte, por ejemplo, cuando el objeto de estímulo es un libro, en una interacción se puede referir hacia él con base en el contenido, el color, la forma, el peso, etc.
- **Respuesta.** La forma de operar del organismo u objeto respecto del otro. Puede llevarse a cabo en series de unidades de acciones simples o complejas, llamadas patrones de respuesta, que pueden ser movimientos, secuencias, posturas, conductas verbales, por ejemplo, al quitar la mano si un objeto como un vidrio puede cortar, o al mantener diversas posturas y movimientos hacia un organismo como un perro. Habrá patrones de respuesta organizados de distinta manera, constituyendo diferentes tipos de estos.
- **Función de estímulo.** Es la manera en la cual se comporta el objeto estimulante con el organismo. La intención del objeto para producir dicha interacción con el organismo no es intencional o deliberada, a propósito, Kantor y Smith (1975) mencionan “La función de estímulo puede no estar conectada a un movimiento visible o un acto... una rata muerta en el camino evoca una respuesta de náusea, el secreto

de esta acción por parte del objeto, radica en que es recíproca con una acción por parte del organismo en un campo interconductual” (p. 43).

- **Función de respuesta.** Cuando en una interacción la función de estímulo del objeto y el organismo, se encuentran en reciprocidad, la función de respuesta se hará presente. En este caso, el factor importante es la función o el tipo de respuesta, que puede presentarse por medio de diferentes morfologías, o a su vez, una misma morfología de respuesta puede mostrar diferentes tipos de función. El tipo de función de respuesta va a depender de factores disposicionales y la naturaleza de la interacción. Es preciso remarcar que diferentes respuestas pueden provocar funciones semejantes. Por ejemplo, la interconducta de escribir puede realizarse con una pluma y un lápiz, con una máquina de escribir o computadora y al final se obtiene la función de escribir.
- **Biografía reaccional.** El organismo al estar en desarrollo desde su nacimiento, ejecuta diferentes respuestas y funciones que van cambiando, a esto se le conoce como biografía reaccional. En la cual, pueden establecerse dos tipos de origen de la conducta: inmediato y progresivo. El primero, se refiere a aquellas respuestas que no requieren de un contacto o aprendizaje previo con los objetos, sino que, se originan de manera inmediata, por ejemplo, alejar una mano del fuego, esta conducta se realiza de inmediato atendiendo a la evolución biológica del organismo. El segundo tipo, se refiere a toda conducta que requiere de contactos progresivos como por ejemplo, escribir, ya que en un primer momento se aprende a tomar el lápiz, posteriormente, a realizar trazos, letras, palabras y oraciones, hasta que se culmina con la conducta de escribir.
- **Evolución de estímulo.** Forma parte de la historia interconductual del individuo, e implica el desarrollo o variación de diferentes funciones de estímulo por parte del organismo u objeto.
- **Límite de campo.** En este momento se delimitan los objetos y eventos que son importantes, respecto de la interacción que se analiza del organismo. Existe la posibilidad de que los objetos o eventos no sean funcionalmente importantes para algún momento de la interacción, o por el contrario, objetos fisicoquímicos, que no que se encuentren presentes tengan funcionalidad en la conducta. Por tanto, es

conveniente ampliar el límite de campo en la medida en que el organismo trascienda de la presencia literal de los objetos o eventos.

Es preciso señalar que en la organización estímulo-respuesta, cuando se integran diferentes respuestas o unidades de acción para formar un hecho conductual complejo, se habla de *sistemas de reacción*, depende de la simplicidad o complejidad de una interacción, serán la cantidad de sistemas de reacción que la conformen. Cuando una respuesta se encuentra conformada por más de un sistema de reacción, se le denomina patrón de respuesta. Este sistema reactivo puede describirse también, como una configuración conductual, que implica muchas respuestas, que pueden ser perceptibles o no, estos sistemas también son llamados sutiles o gruesos, los primeros porque requieren acciones del organismo muy poco perceptibles, como acciones dentro del organismo biológico –neurales- y sistemas gruesos, porque cuando el organismo los realiza son notorios, como el comer, escribir o caminar.

Como se puede observar, se presentaron anteriormente los diferentes elementos que conforman el Segmento Conductual, sin embargo, se establecen algunas relaciones entre elementos, para comprender mejor la interacción psicológica (Ribes & López, 1985):

☞ Función Estímulo-respuesta

Esta relación es considerada fundamental para el análisis de un segmento conductual. Se desarrolla como un todo, y se refiere a los estímulos y respuestas que provienen del objeto de estímulo y un organismo determinado, que interactúan de manera funcional, estableciendo cierto tipo de relaciones. Es preciso remarcar que al hablar de contacto funcional, el objeto puede estar o no en la situación, ya que es posible que un objeto establezca contacto funcional con el organismo sin que necesariamente se encuentre presente en la interacción.

☞ Factores Disposicionales

Se encuentran conformados por la historia interconductual y los factores situacionales, ambos elementos, aunque no convergen directamente en la interacción organismo-objeto, su participación es sincrónica y hace probable algún tipo de interacción afectándola de forma cualitativa.

- *Factores situacionales.* Son aquellos elementos que pueden presentarse como eventos u objetos, que no se encuentran directamente relacionados con la función estímulo-respuesta pero que lo afectan. Estos eventos u objetos pueden encontrarse en el interior y exterior del organismo, con variaciones organísmicas o ambientales.
- *Historia interconductual.* Está formada por dos elementos descritos anteriormente, la evolución de estímulo y biografía reactiva. La historia aunque no parece estar presente en la interacción, en realidad lo está, pues se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo, presente en la interacción y la respuesta del organismo frente a esas condiciones. Un factor muy importante para la investigación del origen de la historia interconductual, es considerar el crecimiento biológico del organismo, ya que es hasta que un individuo tiene cierta madurez biológica, que puede interactuar con objetos o eventos y comienza a moldear su historia interconductual. Kantor & Smith (1975) consideran que el desarrollo de la conducta psicológica es relativamente corto y rápido, pues un organismo puede desarrollar sus capacidades psicológicas en poco tiempo, en comparación con el que requieren los organismos para desarrollar rasgos o características biológicas.

➤ Medio de Contacto

Se refiere a las condiciones particulares que posibilitan que el organismo haga contacto con el objeto de estímulo y con la interacción, estas condiciones pueden ser fisicoquímicas, ecológicas o convencionales. -Fisicoquímicas- debido a que hay condiciones como la luz, aire, etc., que hacen posible una interacción, - ecológicas- puesto que el organismo como ser vivo cumple con ciertas capacidades biológicas, y -convencional-, pues se encuentra ajustado en el marco de una sociedad, comunicándose con un lenguaje específico y comportándose con base en las normas sociales. Es preciso tomar en cuenta que el medio de contacto posibilita una interacción pero no necesariamente forma parte ella. Establecer las condiciones que hacen posible la conducta psicológica, permite conocer los campos limítrofes de la

disciplina, como pueden ser la física, química, biología y las ciencias sociales, que si bien, posibilitan una interacción psicológica, no formaran parte de ella, a propósito Ribes & López (1985) mencionan: “los medios de contacto son, de facto, el referente categorial de las disciplinas limítrofes o participantes en una interacción psicológica, aunque no poseen el estatuto de eventos en lo concreto dentro de dicha interacción” (p.45).

La teoría interconductual formulada por J. R. Kantor (1924), abrió paso a un estudio psicológico diferente, que cumple con características específicas, como cualquier ciencia o teoría, la psicología interconductual ha tenido grandes aportaciones y modificaciones en la manera de estudiar y describir lo psicológico. Con base en las aportaciones de Kantor, en 1985, Emilio Ribes Iñesta y Francisco López Valadez, formulan una taxonomía funcional de la conducta con el objetivo de identificar y analizar los diferentes niveles de interacción del organismo con su ambiente, explicados de manera jerárquica.

Para comprender de una manera más clara el estudio interconductual, se explican a continuación diferentes términos importantes para el estudio de la misma (Ribes & López, 1985; Varela, 2008):

- La morfología

En la función estímulo-respuesta los objetos de estímulo y las respuestas contienen propiedades que se denominan morfológicas y pueden ser de tres tipos: propiedades fisicoquímicas, orgánicas y convencionales. La primera de ellas hace referencia a las propiedades que hacen contacto con los sistemas sensoriales del organismo como el color, olor, temperatura, etc. La segunda propiedad se refiere a las dimensiones de estímulo producidas por un organismo que afectan la conducta de otro. Finalmente, la propiedad convencional es aquella que está determinada por un grupo social y obedece a dicho grupo específico. Resulta conveniente determinar que todos los objetos y respuestas de estímulo contienen propiedades fisicoquímicas, aunque estas no sean funcionales en la interacción. Así mismo, el que un objeto o respuesta cuente con una de ellas, no determina la inacción de

las demás en la interacción, incluso puede afectar con base en las tres propiedades morfológicas.

- Desligamiento Funcional

El concepto de desligamiento hace referencia a la posibilidad que tiene un organismo a responder de manera amplia respecto a un evento y sus condiciones espaciotemporales. A diferencia de las respuestas meramente biológicas, las respuestas psicológicas son indirectas, desligadas y se caracterizan por una mayor plasticidad. Por esto Ribes & López (1985) mencionan: “El desligamiento es esencial para definir la conducta psicológica o interconducta, pues lo que la distingue del comportamiento biológico es su capacidad interactiva con el ambiente” p.58. Además es posible responder al objeto estímulo con respuestas diferentes, desde un nivel meramente biológico, hasta una respuesta determinada ontogénicamente, que va a depender del grado de desligamiento implicado en cada ocasión.

Como se explicó anteriormente la propuesta de Ribes y López (1985) proponen una teoría de la conducta con la finalidad de formular una taxonomía que clasifique los diferentes niveles de organización de la conducta, con base en las cualidades que la componen, y que se explican a continuación (Ribes & López, 1985; Varela 2008):

1. Nivel Contextual

La función Contextual, es considerada el nivel de organización más *simple* puesto que el organismo únicamente responde a lo que ocurre en la interacción, sin modificar al objeto de estímulo. El individuo responde y atiende de manera perceptual, por ejemplo, escuchar una voz, observar una pluma, etc. En este tipo de interacciones la respuesta de ver y escuchar, no modifica al objeto de estímulo ni a la interacción. Este nivel de interacción psicológica no debe confundirse con una respuesta natural, ya que esta siempre será igual y se ejecuta sin experiencia alguna, como salivar o ver algún objeto. Será una interacción Contextual cuando el organismo identifica con que esta interactuando y se ajusta diferencialmente. Esta interacción es más frecuente en edades tempranas, pero sigue formándose durante la vida del individuo.

2. Nivel Suplementario

La distinción entre la Función Contextual y Suplementaria, radica en el efecto provocado por el organismo hacia el objeto. Como se observó anteriormente, en la función contextual el individuo es afectado por el medio, y su respuesta no altera a los objetos o eventos con los que interactúa. En el nivel Suplementario el individuo modifica el medio, es decir, es el mediador de la interacción. A propósito, Ribes y López (1985) mencionan: “la acción del organismo no solo altera el contacto con los objetos y eventos presentes en el campo, sino que modifica cualitativamente, es decir, transforma el campo al introducir y/o eliminar objetos y eventos” (p. 133). Es preciso señalar que los niveles de organización funcional *complejos* están compuestos por los niveles más *simples*, en este caso, el nivel suplementario implica también una ejecución en nivel contextual.

3. Nivel Selector

La función Selectora implica los dos niveles anteriores, el contextual y suplementario, con la diferencia de contar en la interacción con dos segmentos de relaciones de estímulo. Además, los objetos y/o eventos con los que se entra en interacción reflejan propiedades de estímulo significativas, pues este nivel se caracteriza por ser de respuesta variable. Este nivel representa la reactividad variable del organismo a interacciones cambiantes, con base en la funcionalidad que poseen los eventos y el desarrollo ontogenético del individuo. Este nivel es considerado decisivo para el estudio de la evolución de la conducta y dar paso a un análisis del comportamiento humano.

4. Nivel Sustitutivo Referencial

La función Sustitutiva Referencial obedece a un comportamiento exclusivamente humano, de la interacción de este mismo con su medio ambiente. Este nivel incluye elementos nuevos que dan paso a un estudio más elaborado. El organizar la conducta en un nivel Sustitutivo Referencial implica necesariamente estar en interacción con base en un sistema reactivo convencional, es decir, bajo un criterio de acuerdos, normas o reglas específicas de un grupo. Así pues, en esta interacción el desligamiento funcional va más allá de la interacción presente y de las propiedades situacionales espacio-temporales y por lo tanto el organismo responde con base en propiedades presentes o no en la interacción.

5. Nivel Sustitutivo No Referencial

La función Sustitutiva No Referencial es considerada el proceso de desarrollo de organización de la conducta más compleja. Este nivel opera bajo un medio lingüístico y un sistema reactivo convencional, Ribes y López (1985) mencionan: “En la función Sustitutiva no referencial se pierde la sustitución de contingencias a partir de un evento concreto: el referente. La sustitución de contingencias opera a partir de las propias condiciones de estímulo y respuestas convencionales” (p. 203). Es por esto que este nivel implica un proceso de mediación de contingencias convencionales, en el que las respuestas pueden ser aparentes o no, sin embargo, las relaciones serán siempre notorias.

Una vez definido las características de cada uno de los niveles de organización de la conducta, que permiten describir y organizar las diferentes formas de organización entre un organismo y su entorno, es preciso concluir que cada uno de ellos, en tanto vaya incrementando su nivel de complejidad, siempre implicará la integración de los niveles anteriores, aunque estos no sean el objeto principal de análisis de la interacción. Sin embargo, una vez definidos dichos niveles, resulta conveniente que estos se ajusten ante ciertos criterios para ser catalogados en un nivel específico.

Es por ello que Carpio (1994) en el libro *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* añade una categoría más al estudio de la interconducta conocida como: *Criterios de Ajuste*, que hacen referencia al requerimiento conductual a satisfacer en una interacción, dichos elementos permiten clasificar la forma en que se desarrolla el comportamiento en un nivel específico con base en las habilidades y competencias del individuo y determinar la causa final de su comportamiento (Silva, 2011). El objetivo de estos es delimitar la funcionalidad de las interacciones psicológicas a través de cinco características funcionales que se describen a continuación (Carpio, 1994):

a) Ajustividad

El criterio de Ajustividad hace referencia a la regulación de los parámetros y función de la respuesta, con base en las dimensiones paramétricas del objeto de estímulo. En este criterio la dimensión reactiva o respuesta del organismo únicamente se ajusta a los parámetros del estímulo sin afectarlo.

b) Efectividad

El criterio de Efectividad, es aquel en el cual la respuesta del organismo se adecua de manera temporal, espacial, topográfica o duracional, a los eventos de estímulo. Es por eso que la característica más importante en la interacción será la efectividad de la respuesta.

c) Pertinencia

El criterio de Pertinencia hace referencia al desempeño efectivo en la variabilidad de la respuesta y a sus propiedades, con base en las condiciones y la variabilidad del ambiente, a propósito, Carpio (1994) menciona: “La respuesta, debe ser pertinente situacionalmente a las contingencias operativas y su continua variación” (p. 65).

d) Congruencia

El criterio de Congruencia según Carpio (1994) es: “la correspondencia de las contingencias sustituidas lingüísticamente y las contingencias situacionales efectivas” (p. 65). Es decir, es la congruencia entre lo que se dice como referido y lo que hace en la interacción, procurando que haya correspondencia entre uno y otro, es decir, que la practica sea efectiva. El lograr sustituir las contingencias, hace del criterio de Congruencia la característica distintiva del nivel sustitutivo referencial.

e) Coherencia

El criterio de Coherencia que es el más complejo de todos, establece que el individuo con su comportamiento establece relaciones de productos lingüísticos, que son el resultado de situaciones concretas. En este nivel se establece como característica funcional básica, la coherencia en la organización lingüística de la interacción.

Para finalizar, es preciso señalar que cada uno de los criterios de ajuste, conforme van siendo más complejos, incluye como componentes integrados a los criterios más simples. Los niveles de organización de la conducta y los criterios de ajuste permiten realizar un análisis más extenso del comportamiento humano, en el que es posible determinar que el comportamiento psicológico efectivo está determinado por prácticas ajustivas, efectivas, pertinentes, congruentes y coherentes del organismo con su medio.

2.3. El desarrollo de la interconducta

Una vez presentado el objeto de estudio de la psicología y sus características principales, resulta conveniente dar una explicación detallada del desarrollo de la interconducta del organismo, en específico del ser humano, atendiendo a su desarrollo como un ser biológico, social, y psicológico. Lo que lleva, primeramente a establecer las ciencias limítrofes para el estudio psicológico del ser humano, como son la biología y sociología, remarcándolas como dimensiones límite, que son muy importantes, pero que no determinan el comportamiento psicológico del individuo.

Con el objetivo de establecer un estudio meramente psicológico, el estudio del ser humano implica considerar su evolución, desarrollo y la importancia de las funciones biológicas del organismo, ya que gracias a la operación biológica del mismo, es posible que el individuo será capaz de responder ante su medio. El desarrollo y funcionamiento de los órganos y sistemas que conforman al ser humano, en tanto que allá una correcta operación del mismo, se mantiene similar en los organismos, es decir, se encuentran conformados biológicamente de la misma manera, debido a la evolución filogenética del organismo. Sin embargo, en la conducta psicológica no ocurre de la misma manera, ya que en esta el ser humano tiene formas variadas de interactuar con su medio, esto debido a la historia referencial y los factores situacionales que la modulan, esto permite comprender la plasticidad de la interacción psicológica respecto de la biológica (Carpio et al., 1995; Kantor & Smith, 1975). Tal es así, que cada interacción psicológica es única e irrepetible.

Por otra parte, el marco de convivencia social también es importante ya que el hombre al estar relacionado en un medio, su comportamiento estará regulado por sus características culturales. Estas dos condiciones: biológicas y sociales, son consideradas las dimensiones analíticas limítrofes del análisis psicológico, (Ribes & López, 1985, citado en Carpio, Pacheco, Hernández & Flores, 1995).

Es preciso considerar que el comportamiento psicológico no surge por medio de generación espontánea, ni por naturaleza humana. Considerando las dimensiones limítrofes de lo psicológico, es más bien configurado de manera histórica por medio del contacto con el ambiente. Dicho ambiente se estructura con base en las creencias, expectativas o demandas

que el grupo social tiene del comportamiento del individuo y también por las funciones biológicas del organismo determinadas filogenéticamente.

Lo anterior, demuestra que un organismo no se ajusta únicamente a los objetos o eventos de estímulo, con base en sus propiedades fisicoquímicas y a los parámetros espaciotemporales de los mismos, sino que regulará su comportamiento considerando la práctica convencional de su grupo respecto al ambiente, proceso en el cual a través de la incorporación de las prácticas convencionales, el individuo se *socializa* o *humaniza* (Carpio et al., 1995).

El desarrollo del individuo en la vida diaria, implica interacciones diversas y por supuesto aprendizaje, ya que desde el nacimiento del individuo la relación con los objetos y eventos lo hace interactuar con ellos de maneras cada vez más complejas, que posteriormente se suman al marco conductual del organismo. El desarrollo de la conducta psicológica puede enmarcarse en los cinco niveles de aptitud funcional y dentro de ellos, el cumplimiento de los criterios de ajuste que permiten el desarrollo de *Habilidades* y *Competencias* lo que propicia el desarrollo del *Comportamiento Creativo*.

El término *habilidad* hace referencia a una situación enmarcada en tres componentes (Carpio, 2005, citado en: Silva, 2011): a) una interacción con un criterio conductual a satisfacer, b) una situación problema para satisfacerlo y c) el desempeño adecuado para satisfacer el criterio en la situación problema. De esta manera un individuo es hábil únicamente cuando responde de manera efectiva ante un criterio conductual específico. El desarrollo psicológico desde la teoría interconductual considera las situaciones contingencialmente cerradas como promovedoras para el desarrollo de habilidades. Los individuos son capaces de desarrollar tantas habilidades como criterios, es por esto que el ser humano puede ejecutar pocas o muchas habilidades, cada una de ellas con un nivel variado de complejidad (Silva, 2011).

Una *habilidad* es por tanto, el desempeño efectivo de una actividad en una situación específica, sin embargo, cuando el individuo debe desempeñarse de manera efectiva ante situaciones novedosas y circunstancias variadas, no solo será necesario desarrollar habilidades, sino también Competencias. Silva (2011) menciona que el término *competencia* hace referencia a: “la tendencia del comportamiento de los individuos para satisfacer los

criterios que dan sentido a los problemas novedosos a los que se enfrentan. Es decir, una competencia es la disposición en el individuo a interactuar eficazmente” (p. 37).

Para mostrar de una manera más clara ambos términos, se ejemplificaran de la siguiente manera: un trabajador de una empresa automotriz puede atender a los mandatos específicos de su jefe, como revisar el estado del aceite de un carro específico o calcular el nivel de presión de las llantas del mismo, en este momento se hablaría de que el trabajador es hábil cumpliendo una tarea, ya sea revisando el aceite o calculando el nivel de presión de las llantas. Sin embargo, cuando el individuo es capaz de hacerlo en otras situaciones con autos, camionetas, camiones, que no guardan la misma relación, pues cada uno de ellos opera y está conformado físicamente de manera diferente y el trabajador conoce cada una de las medidas necesarias para su funcionamiento óptimo, y por tanto se desempeña de manera efectiva ante todas las situaciones, se hablaría de una competencia.

Ribes (1989) citado en: Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva (2007) considera a las competencias como tendencias, y las organiza con base en la efectividad para cumplir un criterio y las diversas formas para hacerlo. De esta manera las clasifica de cuatro formas posibles:

- a) Conducta invariante e inefectiva que no satisface los criterios de logro y por lo tanto no resuelve la situación problema.
- b) Conducta invariante y efectiva, que satisface criterios de ajuste específicos de una situación, pero no atiende situaciones novedosas.
- c) Conducta variada e inefectiva, que únicamente busca explorar.
- d) Conducta variada y efectiva que satisface los criterios de ajuste en situaciones variadas, conocida como conducta inteligente.

Sin embargo, Carpio (1999), sostiene que su clasificación es insuficiente y se centra en el estudio de la conducta creativa, que difiere de la conducta inteligente, pues la primera extiende su estudio a la generación y resolución de criterios y la última tiene como característica principal el ser efectivo. Carpio (2007) considera que el comportamiento humano no debe limitarse a la satisfacción de criterios, sino que también debe enfocarse a generar criterios de ajuste novedosos, y respuestas ante estas situaciones.

Por lo anterior, la *conducta creativa* es aquel comportamiento que genera criterios nuevos por satisfacer y transforma una situación en otra, es decir, la tendencia del comportamiento a generar problemas y soluciones (Carpio, 2007). El desarrollo de la conducta creativa implicará siempre comportarse de manera inteligente, pero será posible ser inteligente sin que necesariamente el individuo se comporte de manera creativa. Dicho comportamiento no puede ser entrenado, en tanto que una de sus principales características es la generación y cumplimiento de criterios novedosos y sus soluciones, pero puede ser promovido mediante la manipulación de las formas en que se aprende a resolver problemas existentes.

Es preciso considerar que un individuo puede desempeñarse de manera creativa o inteligente en un ámbito específico, por lo que, no es posible ser inteligente y creativo en todas las situaciones del desarrollo humano (Carpio, 2007).

Una vez presentado el desarrollo psicológico de los individuos, es importante tener en cuenta que ningún tipo de comportamiento surge de la nada. Ya que, además de que el ser humano está en constante desarrollo biológico, se relaciona socialmente y es un ser psicológico, las interacciones que promueven su desarrollo dependerán de las habilidades y competencias de los individuos en ambientes específicos o variados, y de las interacciones contingenciales de la situación, como pueden ser los factores disposicionales y la función estímulo-respuesta. Lo anterior permite concluir que el desarrollo de los individuos es distinto y único de todos los otros, y se desarrolla de manera específica en cada una de las etapas de su vida.

2.4. La Conducta Perniciosa: Aproximación desde la psicología interconductual

Desde la psicología Interconductual, cada una de las interacciones psicológicas difiere en función de la organización de los elementos involucrados en éstas, haciendo posibles diversas formas de organización funcional del comportamiento. Desde el lenguaje cotidiano, estas formas de comportamiento son catalogadas y adquieren un nombre específico, por ejemplo cuando alguien se comporta de una manera en particular se dice que es: altruista, perjuicioso, violento, agresivo, etc. es decir, adquieren un nombre con base en las valoraciones morales establecidas en una sociedad.

Antes de realizar una descripción interconductual de la conducta perniciosa, conocida en el lenguaje común como perjudicar, ser pernicioso o perjudicial, se presentaran las definiciones más importantes de dichos conceptos.

En el diccionario de la Real Academia Española (2018) la palabra *perjudicial* proviene del latín: *tardío praeiudiciālis* que significa que perjudica o puede perjudicar. Ahora bien, el término *Perjudicar* proviene del latín: *praeiudicāre* y significa ocasionar daño o menoscabo material o moral.

La Enciclopedia Jurídica (2004), define al *perjuicio* como el daño material (pérdida de un bien) o moral (sufrimiento, falta de respeto, falta de consideración, falta a la vida privada) experimentado por una persona por la acción de un tercero. Finalmente, el término *pernicioso* del latín: *perniciōsus* significa gravemente dañoso y perjudicial.

Con base en las definiciones anteriores, es posible encontrar dos similitudes en ellas. La primera, que el comportamiento perjudicial se lleva a cabo de un individuo a otro, y la segunda, que el individuo afecta o causa algún tipo de daño a la persona que decide perjudicar. De esta manera, las conductas realizadas con la finalidad de perjudicar a otro individuo, se denominan, actos perjuiciosos, sin embargo, con fines analíticos se denominará conducta perniciosa.

Con el objetivo de realizar un análisis conductual más preciso, la conducta de perjudicar o perniciosa consiste en la elección de un individuo por realizar actividades con la finalidad de impedir la satisfacción de criterios de logro por parte de otro u otros. Tal impedimento implica la sustitución momentánea o permanente de los criterios de logro

individuales o compartidos por la satisfacción de un nuevo criterio que consiste en la obstrucción del desempeño de otros.

Como se observa en la Figura 5, es posible identificar dos momentos en la conformación del Comportamiento Pernicioso, por lo que se proponen los siguientes elementos para su estudio:

Momento 1:

- a) Una interacción con al menos dos individuos, representados en la parte superior de la figura como: (I1) e (I2).
- b) La presentación de una situación problema, representada para el primer individuo como (S1) y para el segundo como (S2).
- c) Un criterio de logro a satisfacer mediante la realización de actividades. En la parte superior de la imagen, se puede observar a los dos individuos (I1) e (I2) en una interacción, con un Criterio de Logro a satisfacer cada uno (CL1) y (CL2) respectivamente.

Momento 2:

- d) La elección de un individuo por afectar el campo contingencial del otro, posponiendo de manera momentánea o permanente su criterio. En la segunda parte de la figura es posible observar al individuo (I1) abandonar de manera temporal o permanente su criterio (CL1) y reemplazarlo por el criterio de perjudicar (CP).
- e) Incumplimiento del criterio del otro. En la figura el individuo 1 (I1) impide el cumplimiento de criterio (CL2) del segundo individuo (I2).
- f) Factores disposicionales, es decir, elementos que condicionan probabilísticamente una interacción, por ejemplo, consecuencias, historia referencial, historia situacional, nivel competencial, restricción temporal, magnitud de las consecuencias, conocimiento de la actividad ajena, simetría de la tarea entre otros.

g) Medio de contacto que posibilita la interacción.

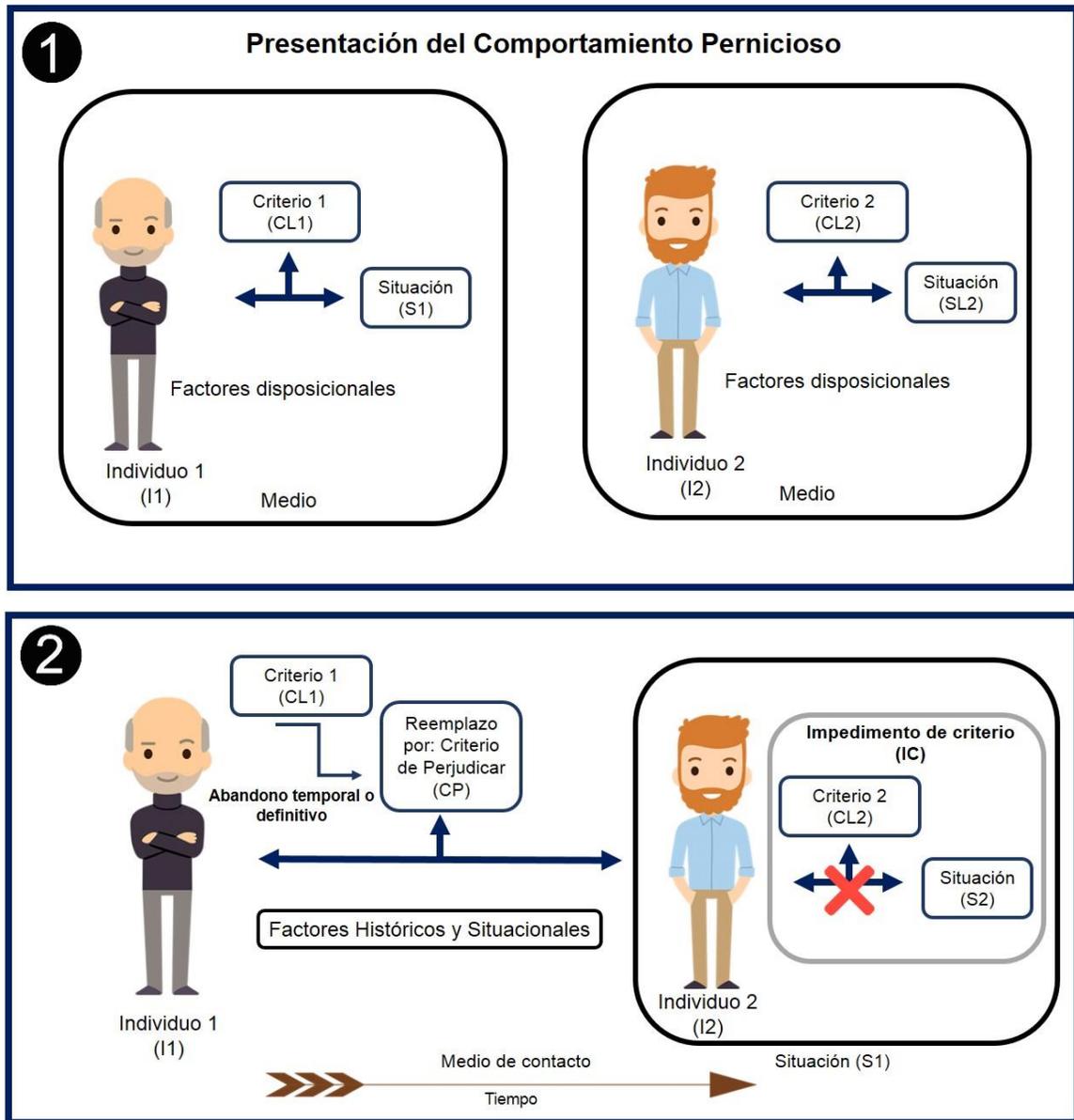


Figura 5. Representación de los dos momentos que estructuran el Comportamiento Pernicioso.

Tipos de comportamiento como la violencia o bullying, que han sido mayormente estudiados por la psicología, no son ajenos al comportamiento pernicioso, ya que implican el impedimento de un criterio hacia otra persona o personas, pero difieren en la forma en que el criterio es impedido.

Diversas disciplinas han enunciado diferentes explicaciones del comportamiento violento, pero no existe una definición universal, esto debido a que resulta de un fenómeno complejo del cual su definición científica es inexacta. Y más aún si se intenta diferenciar el comportamiento violento del agresivo. Esto debido a que son comportamientos aceptados o rechazados con base en un marco social cambiante. Los diferentes códigos morales que rigen las sociedades del mundo, hacen muy difícil un consenso acerca de la violencia, pues puede definirse de diversas formas según los propósitos (OPS, 2002).

Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (1996) citado en OPS, (2002) define a la violencia como el uso deliberado de poder o fuerza física, como amenaza o efectivo hacia otra persona, grupo, comunidad o uno mismo, que cause o exista posibilidad de lesionar, causar daños psicológicos, trastornos del desarrollo, alguna privación e incluso provocar la muerte. Esta definición es tan compleja que abarca además de actos físicos, amenazas e intimidaciones.

Considerando la complejidad del estudio del comportamiento violento Carpio, (2017) propone el modelo de interacción violenta como un acercamiento de la psicología interconductual que permitiera analizar los elementos que la conforman considerando así lo siguiente:

- a) Dos individuos presentes en la interacción, cada uno con un criterio a cumplir.
- b) La participación de un individuo (A) que se propone como criterio (1): imponer un criterio (2) a otro individuo (B).
- c) La participación del individuo (B) quien tiene un criterio (3) estructurante en la interacción.
- d) El individuo violento (A) puede lograr o no la imposición de su criterio (2) sobre el individuo violentado (B).
- e) La oposición del individuo (B) ante la imposición de criterio (2) del individuo (A) que genera un estado negativo adverso en el individuo (B).

En el análisis de la interacción violenta es importante considerar la existencia de modalidades de regulación del comportamiento: las violentas y no violentas. Según (Carpio, 2017) las modalidades violentas producen un estado emocional negativo en el individuo, aclarando que son nombradas así al margen de la valoración social sobre las emociones

conocidas convencionalmente como negativas, tal como: la ira miedo, frustración, entre otras, que pueden ser provocadas por golpes, amenazas, coerción, etc. Y las modalidades no violentas pueden ser el dialogo, la seducción, negociación, etc.

Contrastando el comportamiento violento con el pernicioso es importante considerar que el comportamiento pernicioso se diferencia de otros tipos de conducta como la violencia y la agresión debido a que se trata de una forma de comportamiento dirigido a evitar que otros satisfagan criterios de logro, independientemente de si las actividades que se realizan con esta finalidad son valoradas como violentas o no con base en un sistema normativo establecido.

Por ejemplo, al término de clases, antes de dirigirse a su casa, un estudiante de secundaria (A) golpea a su compañero (B), para que no le diga al prefecto que le robo el celular a un compañero, en este caso se cumplen todas las condiciones que estructuran el comportamiento pernicioso. Se encuentran dos individuos cada uno con un criterio a realizar, el estudiante (A): dirigirse a su casa, el estudiante (B): hablar con el prefecto, en un segundo momento, el estudiante (A) pospone su criterio para evitar que el estudiante (B) satisfaga su criterio de logro, en este caso avisar al prefecto. Sin embargo, modificando el ejemplo anterior, el estudiante (A) también pudo en lugar de golpearlo, dialogar con él para evitar que le avisará al prefecto. Por lo tanto, aunque la modalidad para impedir el criterio es diferente en un caso violenta. En ambos, se cumplieron las condiciones, por lo cual se hablaría de comportamiento pernicioso.

Además, con base en la propuesta de Carpio, (2017) acerca de las interacciones violentas, este tipo de comportamiento conlleva la imposición de un criterio por parte de un individuo hacia otro, aunque las consecuencias por realizarlo sean valoradas socialmente como negativas, por otra parte, el comportamiento pernicioso busca el impedimento de criterio de otro individuo, posponiendo sus criterios propios.

Por otra parte, la conducta de perjudicar no implica el daño a la integridad física de otros individuos, tal como se ha descrito de forma tradicional en el caso de la agresión. Por lo tanto, el comportamiento pernicioso, puede tener lugar en una modalidad valorada socialmente como violenta o agresiva, sin embargo, puede prescindir de ellas, es decir, no es una condición necesaria.

Como se mencionó anteriormente, los diversos tipos de comportamiento se estructuran con base en el ajuste o cambio de elementos específicos, lo que implica considerar que el comportamiento perjudicial o pernicioso es diferente a la violencia o agresión y que además no es un comportamiento opuesto a otro, por ejemplo, al altruista, sino más bien es una variación paramétrica de los elementos que lo configuran que lo hacen una forma particular de comportamiento.

Es importante considerar que los elementos que fueron descritos anteriormente y que constituyen el Comportamiento Pernicioso son una aproximación a su estudio y posterior análisis, pues permiten elaborar una representación más específica, que plasme los elementos estudiados hasta ahora en el campo de la psicología social.

3. ESTUDIOS EXPERIMENTALES Y NO EXPERIMENTALES DEL COMPORTAMIENTO PERNICIOSO

"Los grandes problemas que afronta el mundo hoy, se pueden solucionar si mejoramos nuestro entendimiento del comportamiento humano... En buena medida somos responsables de la situación en que nos encontramos ahora."

B.F. Skinner, 1974

3.1. El estudio del Comportamiento Pernicioso

El referente empírico más cercano al estudio del comportamiento pernicioso es el elaborado por Garduño (2012) quien por medio de un estudio experimental preparo una tarea que consistía en la solución de operaciones aritméticas -i.e. sumas, restas, multiplicaciones y divisiones-, en una situación de competencia simulada o virtual. En este estudio participaron 35 estudiantes universitarios que se distribuyeron de forma aleatoria en uno de cinco grupos experimentales: dos con consecuencias positivas (uno por perjudicar, otro por no perjudicar), dos con consecuencias negativas (uno por ayudar, otro por no ayudar) y un grupo control en la cual los participantes sumaban puntos por cada operación resuelta de manera correcta.

El perjuicio ocurría mediante la solución de operaciones aritméticas que permitían restar puntos al marcador de los participantes virtuales. La realización de dichas operaciones implicaba el abandono momentáneo de la tarea de los participantes, de tal forma que, al elegir perjudicar, estos perdían la oportunidad de continuar sumando puntos. Los resultados mostraron que los participantes prefieren trabajar en su propia tarea que en la de un

compañero, con excepción de aquellos que formaron parte del grupo con consecuencias negativas por no perjudicar, es decir, que perdían puntos al elegir no perjudicar a un compañero virtual.

Los hallazgos reportados por Garduño (2012) en cuanto al papel de las consecuencias negativas sobre la elección de perjudicar se contraponen a los supuestos derivados de los estudios en los que las decisiones de los participantes son función únicamente de variables de naturaleza lingüística, como acuerdos verbales entre los participantes, o información previa o recibida durante la realización de la tarea, ya que en este estudio los participantes no estuvieron en contacto con este tipo de variables y eligieron perjudicar cuando recibieron consecuencias por su elección. Por lo anterior, resulta necesario evaluar los efectos de las consecuencias y otras variables situacionales que estructuran la conducta de perjudicar.

De acuerdo con la investigación empírica, donde la conducta de perjudicar ha sido observada a través de situaciones de elección libre durante la realización de tareas académicas, hasta ahora los factores que la regulan son la magnitud y el tipo de consecuencias de la elección de perjudicar (Garduño, 2012).

Tomando en cuenta el estudio anterior como un antecedente del análisis interconductual de la conducta pernicioso, es claro observar que aún hay parámetros que son posibles de variar para conocer los factores modulares de dicho comportamiento, estos pueden ser: los factores lingüísticos que inciden sobre esta conducta; la historia referencial; el conocimiento del compañero a perjudicar; el tipo de historia situacional efectiva ante situaciones similares; el tipo y la intensidad de las consecuencias; la posibilidad de un intercambio verbal entre los participantes; la forma en la que influye el comportamiento pernicioso sobre el desempeño académico; entre otros. Por lo que a continuación se presentaran algunos estudios sobre conducta social, de individuos en situaciones de cooperación, competencia y altruismo, en los cuales han sido variados elementos como: la retroalimentación, la magnitud de las consecuencias, la historia, entre otros.

3.2. Diversos estudios sobre Conducta Social

En el Análisis Experimental de la Conducta, en el área del comportamiento social, se ha generado importante evidencia acerca de casos sobre comportamiento social o grupal en distintas especies animales, tanto en situaciones experimentales como en escenarios naturales (Gardner & Gardner, 1969; Nieto, Cabrera & Durán, 2006; Zamora, López & Cabrera, 2011; Dos Santos & Cabrera, 2012; Galef, 2013). El medio de contacto ecológico hace posible diversas interacciones entre individuos que resultan vitales para la supervivencia de los mismos, en tanto que estas se encuentran relacionadas principalmente con la alimentación, la caza, la crianza, la defensa y la reproducción (Ribes et al., 2008). Por esta razón las formas de comportamiento ecológico resultan fundamentales como base para el comportamiento social, sin embargo, son cualitativamente distintas de este (Kantor, 1975; Ribes & López, 1985).

Considerando las bases anteriores, la evidencia de organismos no humanos demuestra formas de comportamiento que tienen lugar a partir de un medio de contacto distinto al normativo o convencional. El interés por la psicología social, conlleva el estudio de diversos tipos de comportamiento, estructurados en un medio de contacto convencional, en cada uno de los estudios experimentales se realizan variaciones paramétricas de elementos, para identificar los factores que intervienen en conductas como: la agresión, violencia, bullying, reciprocidad o por el contrario, la conducta altruista. Existen pocos referentes empíricos sobre el comportamiento pernicioso, sin embargo, el análisis de otros tipos de comportamiento, promovió su estudio.

Entre las investigaciones sobre conducta social se encuentra el realizado por Azrin & Lindsley (1956) acerca de la conducta de cooperación, en este estudio los autores encontraron que es posible promover conductas de tipo cooperativo en niños pequeños, mediante el uso de reforzadores (dulces). Ya que cuando se reforzaba a los participantes, se presentaba la conducta de cooperar y al retirar el reforzamiento su conducta se extinguía.

Otro estudio referente en el campo del análisis de la conducta es el realizado por Santoyo (2002) acerca del intercambio social, en el cual cada uno de los participantes acomodados en parejas, fueron divididos en dos grupos. En ambos grupos los participantes decidían de entre tres tipos de tarea con diferente esfuerzo, cual debía realizar su compañero.

La diferencia entre ambos grupos fue que en uno el puntaje que recibía el compañero estaba determinado por el experimentador y era de 1 para todas las tareas, y en el otro grupo, el participante podía elegir la ganancia que podía obtener su pareja. Los resultados permitieron encontrar dos tipos de comportamiento. El primero y más frecuente fue la asignación al compañero de la tarea que implicaba el mayor esfuerzo e incluso la menor magnitud de ganancia y que generalmente produjo reciprocidad, es decir, que la diada se involucraba en una interacción de alto esfuerzo y poca ganancia. El segundo resultado, implicó la asignación alternada de un menor esfuerzo, es decir, la decisión de que el compañero hiciera la tarea que implicaba menor esfuerzo, y la mayor ganancia posible, es decir, 8 puntos.

En otro experimento muy similar al anterior, Santoyo & Colmenares (2011) realizaron un estudio acerca de los intercambios equitativos en una tarea, en la que participaron 12 parejas de estudiantes de licenciatura, quienes tenían la opción de asignar uno de tres juegos posibles con distinto nivel de esfuerzo cada uno. Posteriormente tenían que asignar la cantidad de puntos que su compañero iba a ganar por resolver la tarea. Se realizaron dos clases de sesiones: con información y sin información de la asignación que hacía el compañero sobre el juego propio. Los resultados indicaron que el grupo con información obtuvo una mayor cantidad de puntos con menor esfuerzo en comparación con el otro, lo que demuestra que la información regula los intercambios sociales y facilita la elección de las estrategias. Por el otro lado, los participantes que no obtuvieron información sobre la elección del compañero asignaron en su mayoría las tareas que implicaban un mayor esfuerzo, con una menor recompensa posible.

Ahora bien partiendo de los supuestos de la psicología interconductual se han estudiado diferentes situaciones como la competencia, el altruismo, el altruismo parcial y en los últimos años, el comportamiento pernicioso. En cuanto a la conducta conocida como altruista o de ayudar, que consiste en producir reforzamiento para otros individuos pero no para sí mismo, Carpio, Silva, Pacheco-Lechón et al., (2008) realizaron una investigación en la que participaron 49 estudiantes de psicología, quienes con ayuda de una tarea elaborada en el programa Visual Basic, estuvieron divididos en siete grupos dependiendo del tipo de consecuencias se otorgaban: *Grupos con consecuencias por ayudar* GA: Positivas por ayudar (ganancia de tres puntos). PA: Negativas por ayudar (pérdida de tres puntos). AA: Negativas

por ayudar (aumento en el puntaje necesario para terminar la tarea). *Grupos con consecuencias por no ayudar* GNA: Positivas por no ayudar (ganancia de tres puntos). PNA: Negativas por no ayudar (pérdida de tres puntos). ANA: Negativas por no ayudar (aumento en el puntaje necesario para terminar la tarea). Grupo control: Sin consecuencias por ayudar y sin consecuencias por no ayudar.

En la tarea los participantes debían resolver operaciones aritméticas de distinta complejidad para acumular puntos y al final poder cambiarlo por un disco compacto, los participantes tenían la opción de ayudar o no ayudar a su compañero virtual. Lo que se encontró fue que los participantes de los grupos con consecuencias negativas por no ayudar, ayudaron en más del 75% de las oportunidades, mientras que, con excepción de un participante del grupo GA, los participantes de los demás grupos ayudaron únicamente en el 25% de las oportunidades. Los resultados demuestran una relación entre las consecuencias inmediatas y la elección entre ayudar y no ayudar a un compañero en la realización de una tarea.

En otro estudio realizado por Carpio, Silva, Reyes et al., (2008) acerca de los factores lingüísticos en la elección de estudiantes universitarios entre la elección de colaborar y no colaborar. Realizaron una investigación con estudiantes universitarios que debían resolver tareas académicas que analizaban el estudio de: 1) interacciones lingüísticas previas relacionadas con la conducta colaborativa y 2) consecuencias situacionales recibidas por la elección. Los participantes fueron divididos en seis grupos experimentales: PP: Interacciones lingüísticas positivas y consecuencias positivas, PN: Interacciones lingüísticas positivas y consecuencias negativas, PS: Interacciones lingüísticas positivas sin consecuencias, NP: Interacciones lingüísticas negativas y consecuencias positivas, NN: Interacciones lingüísticas negativas y consecuencias negativas, NS: Interacciones lingüísticas negativas sin consecuencias. Finalmente, el grupo control no tuvo interacciones lingüísticas previas a la situación de elección ayudar/no ayudar, ni consecuencias situacionales programadas. Los resultados encontrados reflejan que la mayoría de los participantes decidió trabajar en su propia tarea, es decir, no colaboraron con su compañero. Sin embargo, los participantes del grupo con interacciones lingüísticas positivas y consecuencias positivas por colaborar, eligieron trabajar con su compañero en un mayor porcentaje que los demás participantes.

Un estudio más acerca del comportamiento altruista es el de Pulido, Ribes, López & López, (2015) quienes realizaron un experimento para evaluar el efecto de la reciprocidad porcentual por parte de un confederado en la elección entre contingencias compartidas o no compartidas en situaciones de altruismo total. La situación experimental consistió en la resolución de rompecabezas virtuales en la pantalla de dos computadoras interconectadas, en la que participaron ocho estudiantes universitarios asignados al azar en díadas experimentales (integradas por un participante y un confederado). Y posteriormente todas las díadas fueron asignadas en dos grupos. En las condiciones experimentales, cada uno de los participantes de la díada pudo observar la ejecución de su compañero y colocar piezas tanto en su rompecabezas (propio) como en el de su compañero (remoto). Todas las díadas fueron expuestas a tres condiciones experimentales; *Sesión de exposición a la tarea*: Ejecución independiente de los participantes sin retroalimentación, *Sesión de exposición a la tarea B*: Ejecución simultánea de los participantes sin retroalimentación, *Sesiones experimentales 0% a 100% - 100% a 0%*: Ejecución simultánea de los participantes, en las cuales el porcentaje de piezas colocadas en el rompecabezas remoto por parte del confederado fue de 0, 25, 50, 75 y 100% para el Grupo 1 y de entre 100, 75, 50, 25 y 0% para el Grupo 2. Los resultados indican que la conducta altruista se relaciona directamente con el porcentaje de conducta recíproca de los confederados ya que los participantes colocaron piezas en el rompecabezas del confederado en una cantidad similar a la colocación del confederado, aunque no recibieron retribución por hacerlo. Los datos obtenidos muestran que la conducta altruista total de los participantes estuvo en función de las piezas que los confederados colocaron en el rompecabezas remoto.

En esta misma línea, acerca de la elección entre contingencias individuales o compartidas Ribes et al., (2003) realizaron una investigación en la que participaron ocho estudiantes de bachillerato y licenciatura, con el objetivo de evaluar el efecto de la inequidad y asimetría de las consecuencias en la elección de contingencias individuales y compartidas en una situación de competencia. La tarea experimental consistió en completar un rompecabezas por medio de una computadora en diadas. En las primeras dos sesiones (línea base) los participantes fueron expuestos a resolver el rompecabezas sin retroalimentación y sin información sobre los aciertos y puntos obtenidos.

Posteriormente, fueron expuestos a cuatro fases alternadas de elección equitativa (obtuvieron puntos para sí mismos cuando colocaron correctamente piezas en el rompecabezas propio y del compañero), a dos fases de elección inequitativa-simétrica (donde obtuvieron 10 puntos para sí mismos cuando colocaron correctamente piezas en el rompecabezas, sin embargo, un participante obtenía 30 puntos por cada pieza colocada en el rompecabezas del compañero y el otro 20 puntos por realizar la misma tarea) y a dos fases de elección inequitativa-asimétrica (donde uno de los participantes obtuvo 20 puntos por colocar una pieza en su rompecabezas y 30 por cada pieza que colocaba en el rompecabezas del compañero, el segundo participante obtuvo 10 puntos por colocar una pieza en su rompecabezas y 20 por cada pieza que colocaba en el rompecabezas del compañero).

En todas las fases experimentales los participantes podían resolver su propia tarea y/o la del compañero. Los resultados refirieron que todas las diadas mostraron preferencia por la contingencia individual. El porcentaje de ocasiones que los participantes colocó piezas en el rompecabezas del compañero fue de 40%. Este estudio confirma hallazgos anteriores acerca de que en situaciones de elección los participantes prefieren trabajar en su tarea que en la del compañero, es decir, mostraron preferencia en trabajar ante contingencias individuales que compartidas, aunque en estas últimas pudiera obtener incluso mayores ganancias.

Los estudios realizados sobre las condiciones de simetría y asimetría en los factores que conforman la interacción social permiten una mayor comprensión de las condiciones que modulan la elección de contingencias individuales y compartidas, en tanto que dichas condiciones permiten emular aspectos característicos de las situaciones en las que tienen lugar las interacciones individuales.

La simetría ha sido entendida como la igualdad en la magnitud y el tipo de consecuencias recibidas por la elección de contingencias compartidas como, por ejemplo, la ayuda a un compañero (Ribes et al., 2003; Ribes, Rangel, Magaña, López & Zaragoza, 2005). En otras palabras, si los individuos que participan en una interacción social obtienen consecuencias de la misma magnitud por el tipo de contingencias elegidas, entonces se cumple con una condición de simetría, mientras que, de manera contraria, si al elegir contingencias compartidas un individuo obtiene consecuencias de diferente magnitud que los

otros al elegir este mismo tipo de contingencias, entonces se habla de una condición de asimetría.

Los estudios realizados sobre las condiciones de simetría y asimetría en los factores que conforman la interacción social permiten una mayor comprensión de las condiciones que modulan la elección de contingencias individuales y compartidas, en tanto que dichas condiciones permiten emular aspectos característicos de las situaciones en las que tienen lugar las interacciones interindividuales. La simetría ha sido entendida como la igualdad en la magnitud y el tipo de consecuencias recibidas por la elección de contingencias compartidas como, por ejemplo, la ayuda a un compañero (Ribes, et al., 2003; Ribes, et al., 2005).

En otras palabras, si los individuos que participan en una interacción social obtienen consecuencias de la misma magnitud por el tipo de contingencias elegidas, entonces se cumple con una condición de simetría, mientras que, de manera contraria, si al elegir contingencias compartidas un individuo no obtiene consecuencias de la misma magnitud que los otros al elegir este mismo tipo de contingencias, entonces se habla de una condición de asimetría.

A pesar de que han sido evaluados los efectos de la simetría/asimetría en diversos factores que intervienen en la conducta social, como en la contribución de un compañero sobre la satisfacción de criterios de logro comunes (Santoyo, 2002), o la magnitud de las consecuencias por la elección entre contingencias compartidas e individuales (Ribes et al., 2003; Ribes et al., 2005), no se ha explorado aún el caso de la dificultad de las actividades que se realizan al elegir contingencias individuales y compartidas. Esto es debido a que en los estudios mencionados los participantes realizaban siempre la misma tarea que aquellos con quienes interactúan en diferentes situaciones sociales, por lo que el objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de la simetría/asimetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre la elección entre perjudicarlo o no.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Evaluar el efecto de la simetría/asimetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre la elección entre perjudicar o no.

Objetivos Específicos

1. Evaluar el efecto de la Simetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre la elección entre perjudicar o no.
2. Evaluar el efecto de la Asimetría a Favor en la dificultad de la tarea propia sobre la elección entre perjudicar o no.
3. Evaluar el efecto de la Asimetría en Contra en la dificultad de la tarea propia sobre la elección entre perjudicar o no.
4. Evaluar el efecto de la Simetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre el desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero.
5. Evaluar el efecto de la Asimetría a Favor en la dificultad de la tarea propia sobre el desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero.
6. Evaluar el efecto de la Asimetría en Contra en la dificultad de la tarea propia sobre el desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero.
7. Evaluar el efecto de la Simetría en la dificultad de la tarea propia y del compañero sobre el tipo de operación preferida en la tarea propia y del compañero.
8. Evaluar el efecto de la Asimetría a Favor en la dificultad de la tarea propia sobre el tipo de operación preferida en la tarea propia y del compañero.
9. Evaluar el efecto de la Asimetría en Contra en la dificultad de la tarea propia sobre el tipo de operación preferida en la tarea propia y del compañero.

MÉTODO

Participantes

Participaron 30 estudiantes -14 hombres y 16 mujeres- de la licenciatura en Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala -FESI-, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por participación voluntaria. Las edades de los participantes oscilaban entre los 19 y los 22 años, con una edad media de 19.9 años.

Situación Experimental

La sesión experimental se realizó en un cubículo ubicado en las instalaciones de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación -UIICSE-, de la FESI, que contaba con condiciones de iluminación y ventilación adecuadas para el trabajo conjunto de hasta cuatro participantes. Dentro de éste se contaba con cuatro escritorios y sus respectivas sillas, así como con el software necesario para la ejecución de las tareas.

Aparatos e instrumentos

Se emplearon cuatro computadoras de escritorio HP, modelo ProOne, con procesador Intel Core i3-4130t, sistema operativo Windows 7 Professional x64 bits. Los equipos de cómputo contaron con teclado y ratón, además de la instalación del lenguaje de programación Visual Basic versión 6.0, en donde se realizó la tarea (Ver Figura 6). Finalmente, se les entregó a los participantes una taza con diferentes diseños representativos de la carrera de psicología o de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (Anexo 1).

Diseño experimental:

El estudio fue mixto de tipo correlacional transversal, pues se pretendió describir la relación no causal entre la simetría/asimetría en la dificultad de la tarea con la conducta perniciosa. Como se observa en la Tabla 1, el participante debía resolver operaciones aritméticas para obtener puntos de manera diferenciada: las sumas y las restas proporcionaban 1 punto; las multiplicaciones 3 puntos; las divisiones 5 puntos. La resolución correcta de cada una de

estas sumó puntajes al contador personal del participante. Al alcanzar 10 puntos, se presentaba una leyenda que indicaba la dificultad de la tarea del compañero virtual, así como un botón que permitía quitarle puntos resolviendo una operación aritmética. La tarea finalizó cuando los participantes acumulaban 80 puntos.

Diseño		
Grupo	Tarea	Implementación de la variable
Simetría (S)	Resolución de tareas aritméticas que proporcionaban puntos de manera diferenciada (sumas y restas=1 punto; multiplicaciones= 3 puntos; divisiones= 5 puntos).	Al llegar a puntajes múltiplos de 10, presentación de una leyenda que indicó que la tarea del participante era de la misma dificultad que la del compañero.
Asimetría a Favor (AF)		Al llegar a puntajes múltiplos de 10, presentación de una leyenda que indicó que la tarea del participante era más fácil que la del compañero.
Asimetría en Contra (AC)		Al llegar a puntajes múltiplos de 10, presentación de una leyenda que indicó que la tarea del participante era más difícil que la del compañero.

Tabla 1. Diseño general del estudio en el que se describen las condiciones en las cuales se presentaba la posibilidad de perjudicar. En toda la tarea experimental hubo 7 oportunidades para perjudicar al compañero virtual.

Los participantes fueron asignados de manera aleatoria en tres grupos: 1) Simetría – S-, donde la dificultad de la tarea del participante y la del compañero virtual era igual; 2) Asimetría a Favor -AF-, donde la tarea del participante era más fácil que la del compañero virtual, y 3) Asimetría en Contra –AC-, donde la tarea del participante era más difícil que la del compañero virtual. Cabe señalar que la tarea experimental se llevó a cabo como una situación de competencia entre los participantes y un compañero virtual que acumulaba puntos de manera independiente a la ejecución del participante.

Como se puede observar en la Tabla 2, la dificultad de las operaciones aritméticas que conformaron la tarea experimental del participante y del compañero virtual fue definida con base en la cantidad de dígitos y el valor de los mismos dentro de las distintas operaciones, y esta cantidad fue diferente para cada grupo.

Grupo	Tipo de operación	Rango de dígitos
Simetría	Suma	11-99
	Resta	11-99
	Multiplicación	11-99
	División	21-199
Asimetría a Favor	Suma	11-49
	Resta	11-49
	Multiplicación	11-49
	División	51-99
Asimetría en contra	Suma	101-999
	Resta	101-999
	Multiplicación	101-499
	División	101-499

Tabla 2. Rango de dígitos utilizados en las distintas operaciones aritméticas para cada uno de los grupos.

Procedimiento

La tarea se llevó a cabo en una sola sesión, la cual duró aproximadamente 30 minutos. Para comenzar a correr el estudio, los participantes eran conducidos al cubículo en grupos de cuatro personas, sin embargo, la tarea era individual. Una vez ocupado su lugar se les explicaba que su tarea consistía en la resolución de operaciones aritméticas tales como suma, resta, multiplicación y división. Así mismo, se hacía la especificación de que su tarea la harían en un programa en línea, y tendrían un compañero. Sobre este compañero, se informaba al participante que era alguno de los que estaban en el cubículo, por lo tanto ambos podrían observar su desempeño puesto que las computadoras estaban interconectadas.

Posteriormente, se les daban las instrucciones generales para operar el programa y se les pedía que al terminar permanecieran en su asiento hasta que el investigador diera la orden de retirarse. En la Figura 6 se observa el diseño general del programa en donde los participantes tenían que registrar sus datos y seleccionar un avatar que sería su identidad secreta durante la realización de la tarea.

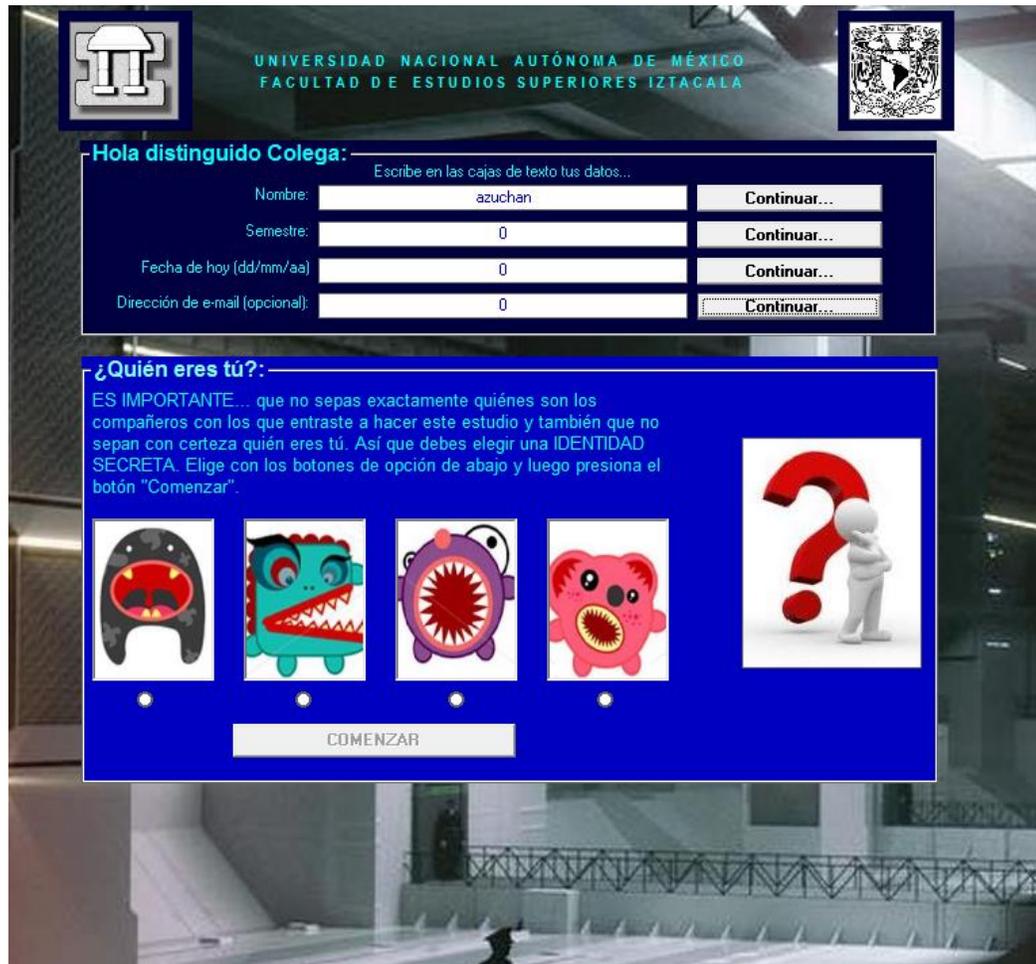


Figura 6. Pantalla de inicio de la tarea experimental (lenguaje de programación Visual Basic 6.0).

Una vez elegida su identidad, se presentaban en el programa las siguientes instrucciones:

“Tu tarea consiste en realizar operaciones aritméticas básicas (sumas, restas, multiplicaciones o divisiones) con el fin de ganar puntos. Para ello, tendrás que elegir el tipo de operación que deseas realizar (cada una con un

valor distinto) y resolverla correctamente. TIENES 30 MINUTOS PARA ALCANZAR LOS 80 PUNTOS NECESARIOS Y CANJEARLOS POR EL REGALO QUE TE VAMOS A DAR. Recomendaciones: 1) Revisa periódicamente la puntuación de tu compañero para saber qué tan cerca está de terminar su tarea, y 2) Apresúrate para que tengas más opciones de premio a elegir.”

Posteriormente, se presentaba la siguiente parte del programa, como se observa en la Figura 7, el participante podía observar el puntaje de su compañero virtual, así como el suyo y elegir el tipo de operación a realizar para incrementar sus puntos.

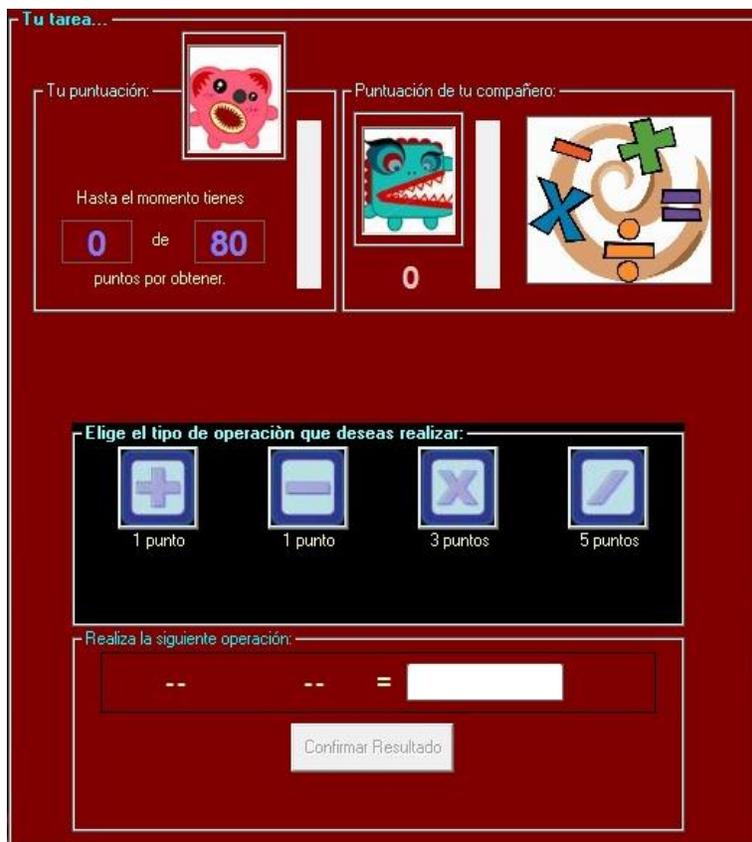


Figura 7. La ventana muestra el inicio de la tarea del participante.

Una vez que el participante comenzaba la ejecución de su tarea, cuando acumulaba 10 puntos aparecía una leyenda, en la Figura 8 se puede apreciar un ejemplo de está, ya que dependiendo del grupo en que fue asignado indicaba lo siguiente:

- **Simetría (S):** “Al parecer no has podido dejar tan atrás a tu compañero. Su tarea es SIMILAR A LA TUYA, ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS?”
- **Asimetría a Favor (AF):** “Al parecer no has podido dejar tan atrás a tu compañero. Su tarea es UN POCO MÁS DIFÍCIL QUE LA TUYA, ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS?”
- **Asimetría en Contra (AC):** “Al parecer no has podido dejar tan atrás a tu compañero. Su tarea es UN POCO MÁS FACIL QUE LA TUYA, ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS?”

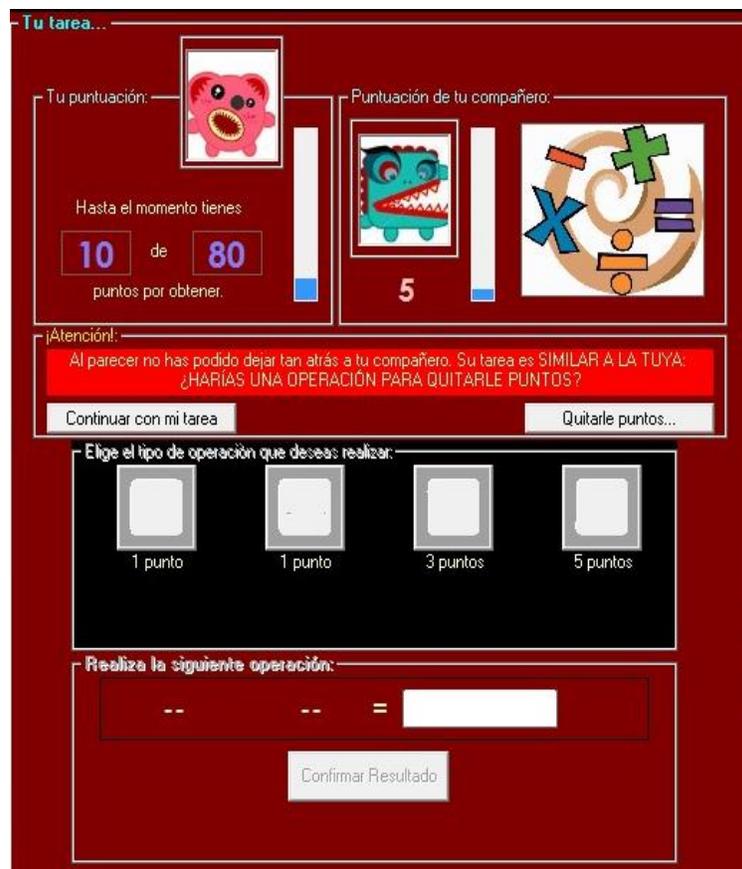


Figura 8. Ventana de la tarea del participante, en la que dependiendo del grupo, aparecía una leyenda específica.

El participante podía elegir dos tipos de opción “Continuar con mi tarea” o “Quitarle puntos”, si el participante seleccionaba la opción de “Quitarle puntos...” a su compañero, se abría una nueva ventana que mostraba la tarea del compañero virtual. Como se observa en la Figura 9 el participante podía elegir el tipo de operación aritmética a resolver para restarle puntos en su marcador -suma o resta le quitaban un punto, multiplicación tres puntos y división cinco puntos-. Después de resolver la operación aritmética, se habilitaba la opción de “Continuar con mi tarea” y el participante podía regresar a resolver la tarea propia. Cada que se acumulaban diez puntos aparecía nuevamente la leyenda que indicaba a los participantes la posibilidad de quitarle puntos al compañero a continuación. El procedimiento se repetía de esta manera hasta llegar a los 80 puntos.

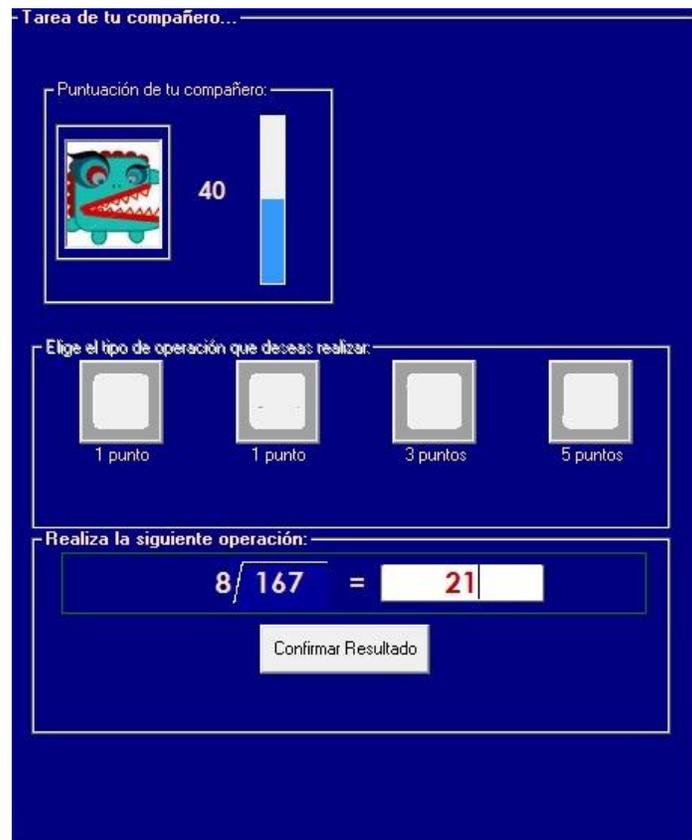


Figura 9. Ventana de la tarea del compañero en donde se elegía el tipo de operación para restarle puntos.

Es preciso mencionar que la cantidad de puntos del compañero virtual se encontraba programada para que estuviera de uno a cinco puntos arriba o debajo de la cantidad de puntos

del participante. Únicamente cuando el participante le quitaba puntos al compañero virtual, disminuía en mayor cantidad su puntaje dependiendo de cuantas veces lo hiciera y el tipo de operación elegida.

Una vez finalizada la tarea se les explicó a los participantes el objetivo general de la investigación, se aclararon dudas sobre su participación dentro de la misma. También, se les informó que por colaborar en el estudio se les obsequiaría una taza, la cual podrían escoger de entre varias opciones según la disponibilidad de estas en el momento en el que cada participante finalizara la tarea.

RESULTADOS

Los siguientes resultados fueron recabados por medio del programa Visual Basic versión 6.0 anteriormente descrito, utilizado para la tarea. Se llevó a cabo un análisis gráfico mediante un diagrama de caja y bigote o *Boxplot*, con el cual se pudo observar la dispersión de los datos en cada uno de los grupos considerando dos variables: la frecuencia de la conducta en la elección de perjudicar y el tipo de simetría en la dificultad de la tarea del compañero virtual.

Para la obtención de los datos estadísticos se realizó una prueba ANOVA de un factor, cuyo resultado indicó que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas [$F(2,27)=2.3472$, $p=0.1149$]. Sin embargo, aunque los resultados superan los estándares de error permitidos [$p=0.05$], las diferencias entre grupos, aunque no son significativas, pueden apreciarse de forma gráfica.

En la Figura 10 se observa la dispersión de los datos obtenidos, divididos en los tres grupos: Simetría –S-, Asimetría a Favor -AF- y Asimetría en Contra -AF-. La media estimada de los datos en el primer grupo oscila entre 3 y 4, en el segundo entre 0 y 1 y en el último grupo en 2. La dispersión de los datos refleja diferencias entre grupos, que serían más remarcadas si se excluyeran los valores atípicos y extremos.

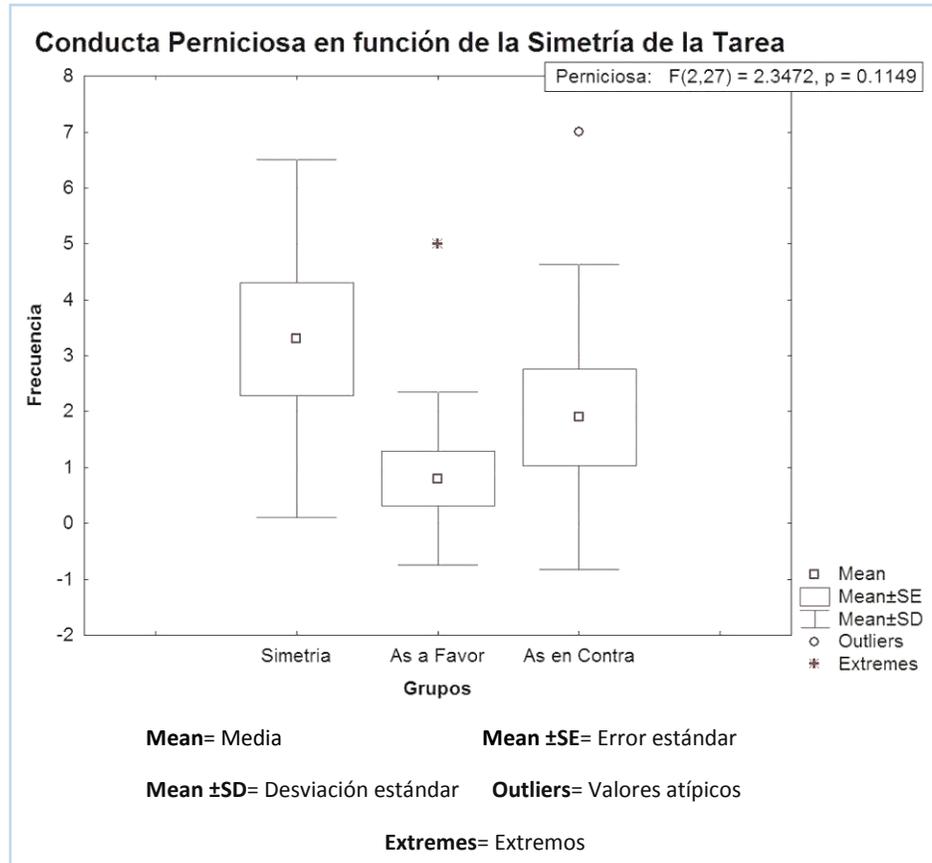


Figura 10. Dispersión de los datos de la conducta de perjudicar con base en la simetría en la dificultad de la tarea.

En la Figura 11 se aprecian los mismos resultados, pero en formato de gráfica de barras, en esta se puede observar que los participantes que optaron más por perjudicar a su compañero fueron los del grupo S, es decir, en el que las tareas de ambos son de la misma dificultad. Seguido del grupo AF en el que la tarea propia era más difícil que la del compañero. Así mismo, se observa que el grupo que menos perjudicó es el AF, en el cual la tarea propia era más fácil que la del compañero. Este dato resulta de gran interés, ya que se esperaba que los participantes del grupo AC fueran los que perjudicaran en un mayor número

de ocasiones, debido a que en éste la tarea del compañero virtual era más sencilla que la propia.

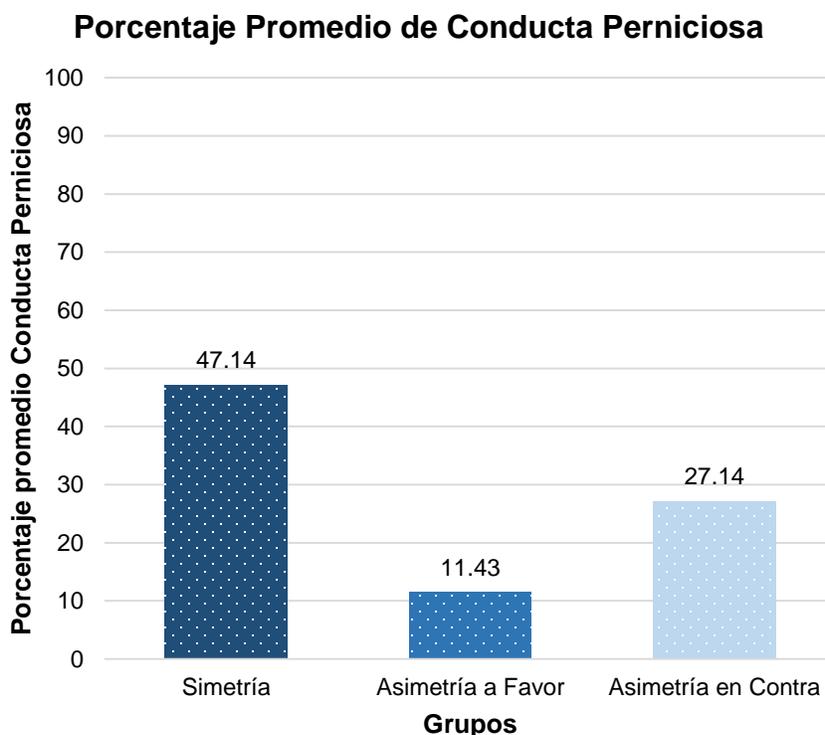


Figura 11. Porcentaje promedio de conducta perniciosa de cada uno de los grupos.

Una vez observada la frecuencia de la conducta de perjudicar al compañero en los tres diferentes grupos, en la Figura 12 se muestra el desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero, es decir, la cantidad de operaciones aritméticas resueltas de manera correcta. Estos resultados indican que hubo un mayor desempeño efectivo en la tarea propia que en la del compañero en todos los grupos. Ya que, aunque los participantes decidían perjudicar, su desempeño efectivo para lograrlo fue menor, que cuando se trataba de resolver su propia tarea. En el grupo S se observa un menor desempeño efectivo en la tarea propia en comparación con los otros grupos. Por otra parte, el grupo AF resolvió la menor cantidad de operaciones de manera correcta en la tarea del compañero, en comparación con los otros grupos. Finalmente, se observa que el grupo AC fue el que tuvo un mayor desempeño efectivo en ambas tareas.

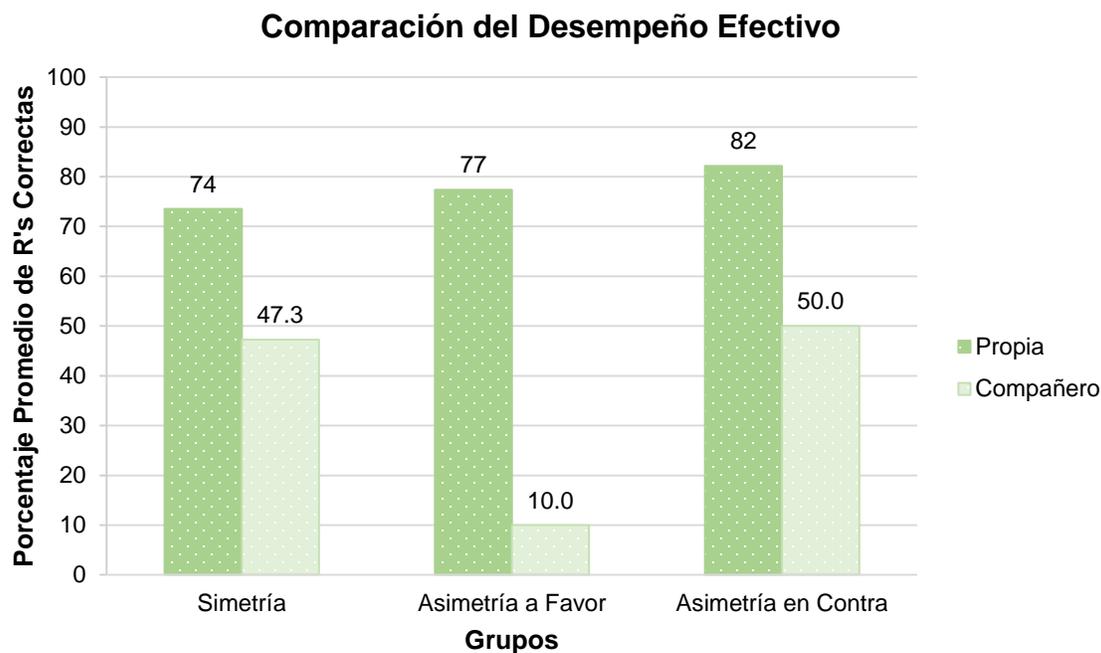


Figura 12. Comparación del Desempeño Efectivo en la tarea propia y del compañero virtual, en los tres grupos.

Ahora bien, haciendo un análisis de lo general a lo particular, en las figuras 13, 14 y 15, se observa el desempeño efectivo por tipo de operación realizada en cada uno de los grupos: S, AF y AC. En concordancia con la figura anterior, en la figura 13 que corresponde al grupo –S- se observa que el desempeño efectivo en la tarea propia fue mayor que en la del participante. La multiplicación que era la operación que proporcionaba 3 puntos, fue la que obtuvo un mayor desempeño efectivo. Por otro lado, las restas fueron las operaciones con menor desempeño efectivo, ya que aunque los participantes elegían perjudicar, su ejecución era incorrecta.

En la Figura 14 que corresponde al grupo AF en el cual la tarea del participante era más sencilla, se puede observar que el desempeño efectivo en aras de perjudicar a su compañero fue muy bajo, en esta figura se observa que las sumas y multiplicaciones tuvieron un desempeño del 10% y las restas y divisiones un desempeño efectivo del 0%. Por otro lado, un dato importante en este grupo, es que el desempeño efectivo en la tarea propia se mantuvo e incluso, en la mayoría de las operaciones (sumas, restas y divisiones) fue más alto en

comparación con los otros dos grupos, es decir, que resolvieron en la tarea propia un mayor número de respuestas correctas.

En cuanto a la Figura 15 que corresponde al desempeño efectivo del grupo AC se pueden observar resultados similares, ya que todos los participantes mostraron un mayor desempeño efectivo en su tarea, que en la del compañero. Sin embargo, se observa una ejecución casi perfecta en la tarea propia en la multiplicación con solo 2 errores por cada 10 operaciones. En cuanto al desempeño efectivo más bajo se puede observar que éste se ejecutó en la tarea del compañero con el porcentaje más bajo (10%) concentrado en las restas y divisiones.

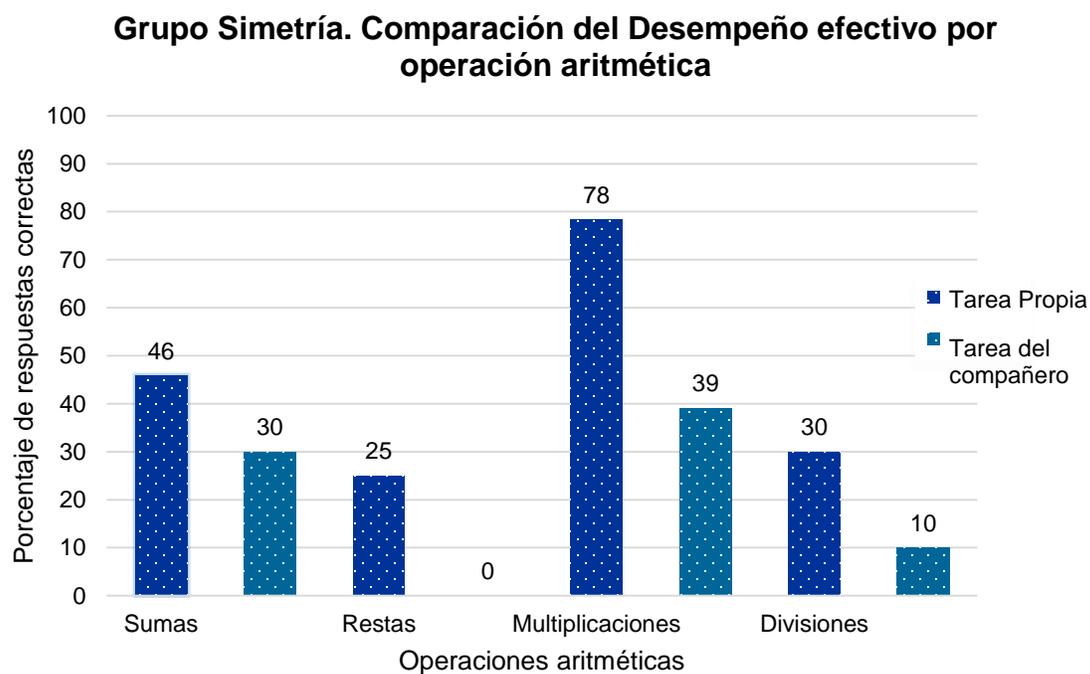


Figura 13. Desempeño efectivo en las operaciones aritméticas realizadas en la tarea propia y del compañero en el grupo Simetría.

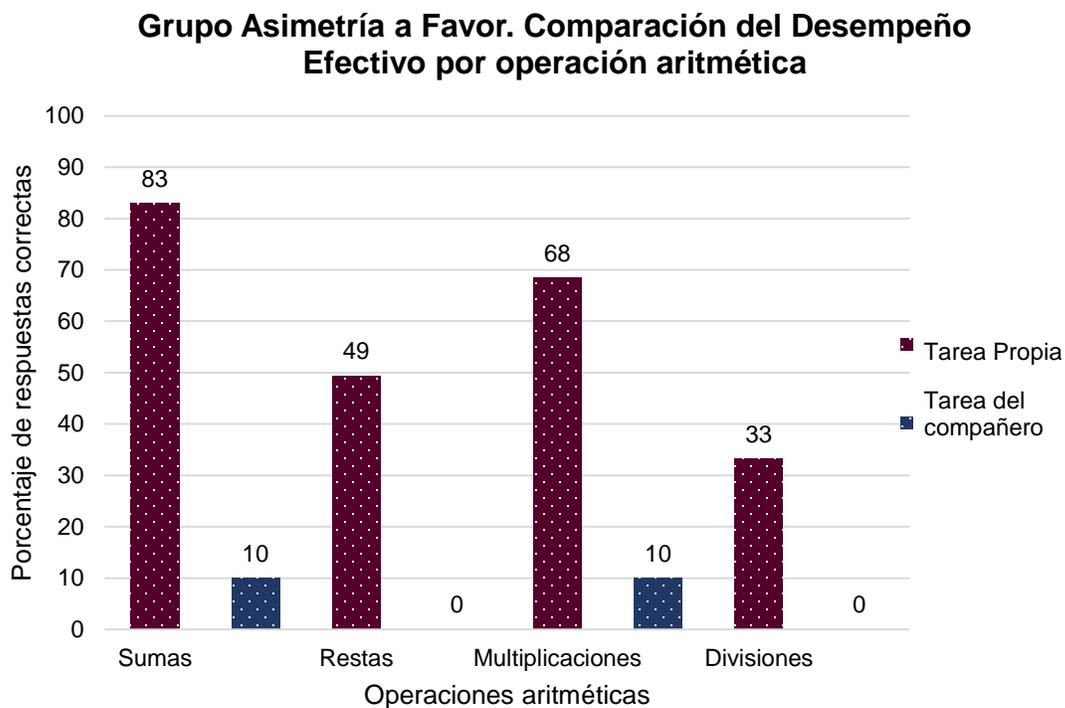


Figura 14. Desempeño efectivo en las operaciones aritméticas realizadas en la tarea propia y del compañero en el grupo Asimetría a Favor.

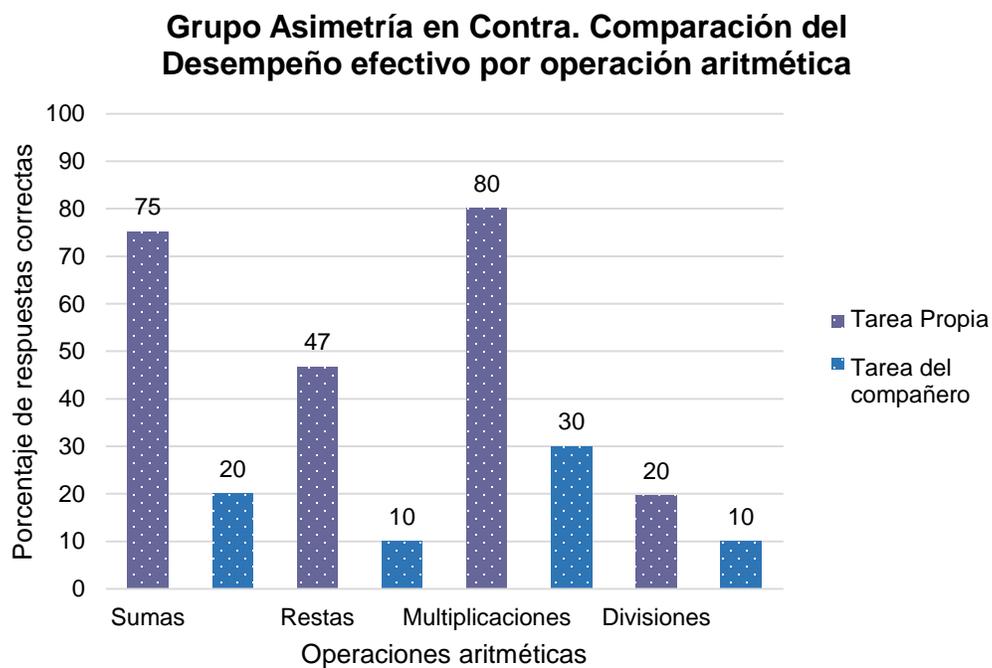


Figura 15. Desempeño efectivo en las operaciones aritméticas realizadas en la tarea propia y del compañero en el grupo Asimetría en Contra.

Una vez presentado el porcentaje promedio de la conducta perniciosa y el desempeño efectivo en cada uno de los grupos. Resulta conveniente un análisis del tipo de operación que fue mayormente elegida por los participantes en los tres grupos experimentales. Ya que cada una de ellas proporcionaba una cantidad de puntos específica al participante (sumas y restas 1 punto, multiplicaciones 3 puntos y divisiones 5 puntos), o bien, cuando resolvía una operación con el objetivo de perjudicar a su compañero, permitía al participante quitarle una cantidad específica de puntos al resolver una operación aritmética.

En la Figura 16 se aprecia el tipo de operación preferida por los participantes en la tarea propia y del compañero en el grupo S en esta imagen se puede observar que el tipo de operación predilecta para los participantes fue la multiplicación con un 72.8%, seguida de la división, suma y finalmente, resta que tuvo el menor porcentaje con tan solo 1% de elección.

Tipo de Operación Preferida Grupo Simetría

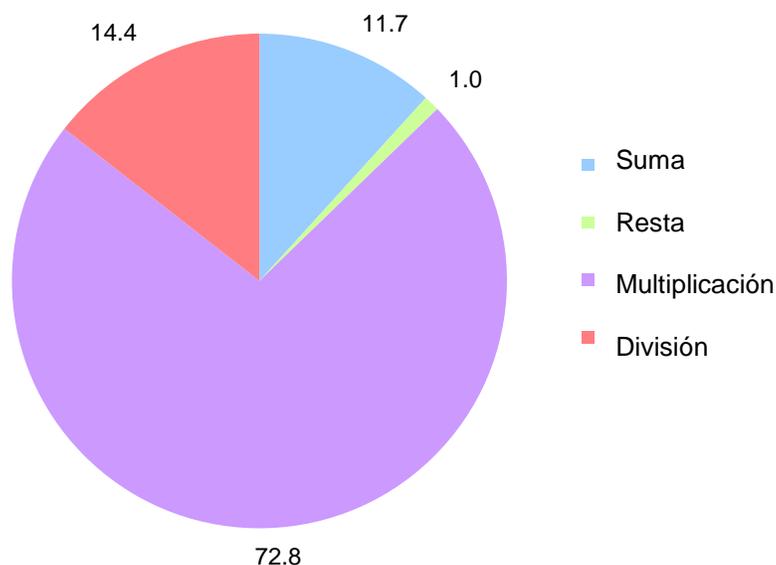


Figura 16. Representación gráfica del porcentaje del tipo de operación preferida del Grupo Simetría.

En cuanto al Grupo AF, como se puede observar en la figura 17, el tipo de operaciones preferidas en su tarea y la del compañero, fue muy similar al anterior, ya que aunque variaron los porcentajes, las operaciones predilectas se mantuvieron. En esta imagen se observa que

hubo un menor porcentaje de elección por la multiplicación con una preferencia de 64.3%, en comparación con los otros dos grupos. Este porcentaje estuvo seguido por la división con 19.5%, finalmente, las sumas y restas con una elección del 14.3% y 7.3% respectivamente.

Tipo de Operación Preferida Grupo Asimetría a Favor

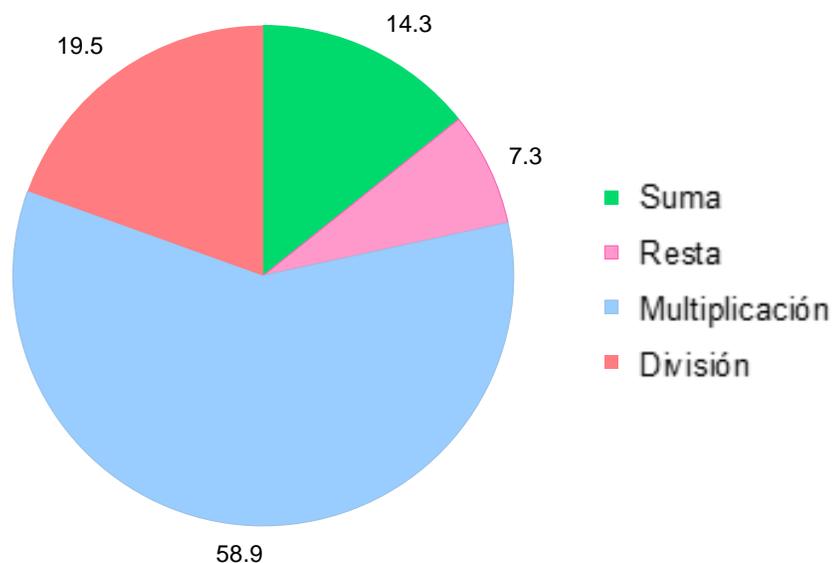


Figura 17. Representación gráfica del porcentaje del tipo de operación preferida del Grupo Asimetría a Favor.

Siguiendo con el tipo de operación que eligieron los participantes, la Figura 18 representa el tipo de operación preferida en la tarea propia y del compañero en el grupo AC, como se puede observar los resultados son muy similares a los dos grupos anteriores. Ya que aunque variaron los porcentajes de elección de las operaciones por grupo, todas las elegidas en su mayoría o minoría fueron las mismas. En esta figura se observa una preferencia por la elección de la multiplicación (64%), seguida por la división (18.4%) y finalmente, por la resta y suma (13.5% y 3.7%) respectivamente.

Tipo de Operación Preferida Grupo Asimetría en Contra

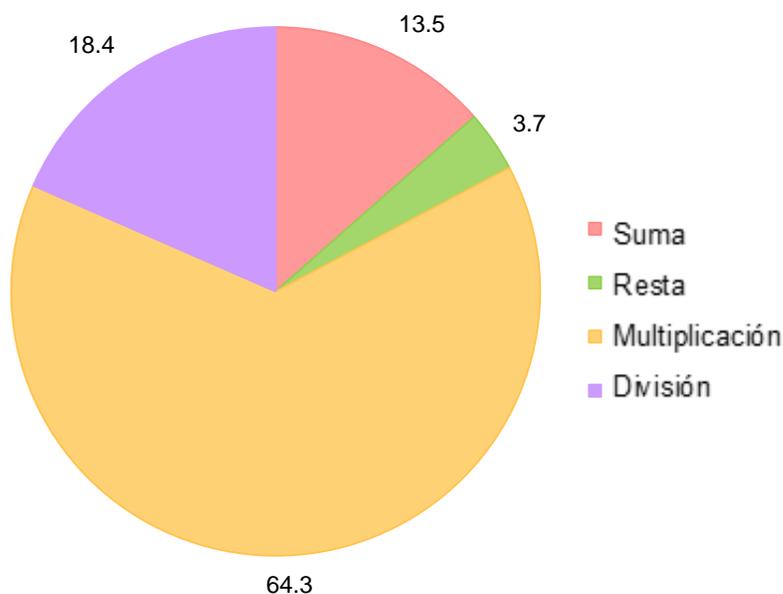


Figura 18. Representación gráfica del porcentaje del tipo de operación preferida del Grupo Asimetría en Contra.

Una vez obtenidos los resultados del tipo de operación preferida por grupo, la Figura 19 muestra la comparación de los resultados en cada uno de los grupos. Se aprecia el tipo de operación preferida por los participantes en los tres grupos, en el caso de su propia tarea y en el caso de la tarea del compañero al perjudicarlo.

Como se observa en la Figura 19, hubo una preferencia por solucionar multiplicaciones (proporcionaban/quitaban 3 puntos) en los tres grupos en el caso de la tarea, así como en la tarea del compañero en el caso de todos los grupos (S, AF y AC). Realizando una suma de la elección de las operaciones que proporcionaban/quitaban un punto (sumas y restas), las siguientes operaciones preferidas en la tarea del compañero fueron éstas, ya que los participantes de todos los grupos las eligieron después de las multiplicaciones. Finalmente, las divisiones que proporcionaban o quitaban 5 puntos, fueron las menos elegidas para resolver (18% sobre 9%, 25% sobre 18%, 38% sobre 13, 19% sobre 14% y 42% sobre 11%, respectivamente) a excepción del grupo Simetría, en el que en la tarea propia el porcentaje de elección de las sumas y restas vs las divisiones fue el mismo (14%).

Preferencia en la elección del tipo de operación en la tarea propia y en la del compañero

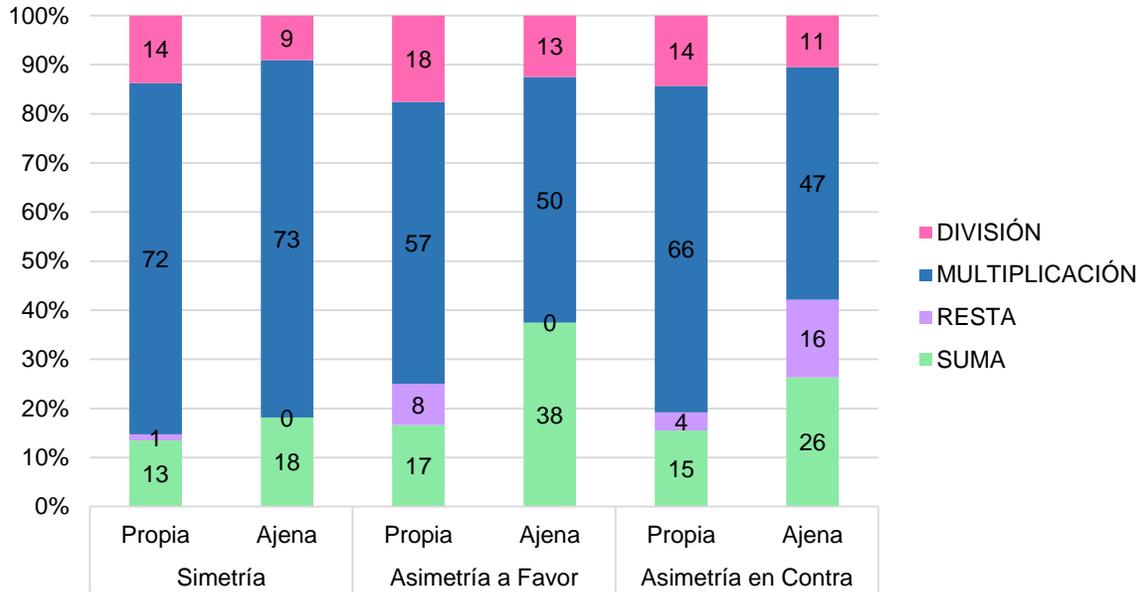


Figura 19. Comparación del tipo de operación elegida en la tarea propia y en la tarea del compañero según el tipo de operaciones por grupo. La distribución de los puntos por operación son como sigue: sumas y restas = 1 punto; multiplicaciones = 3 puntos; divisiones = 5 puntos.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar el efecto de variar la simetría en la dificultad de la tarea del compañero sobre la elección entre perjudicarlo o no. Se realizó con ayuda de un diseño que permitió colocar a los participantes en tres grupos: Simetría S, Asimetría a Favor AF y Asimetría en Contra AC.

Los resultados encontrados permiten concluir tres puntos importantes. El primero se refiere al porcentaje promedio de conducta perniciosa, pues se encontró que los participantes del grupo S es decir, aquellos que resolvieron su tarea con la misma dificultad a la de su compañero virtual perjudicaron en más ocasiones, seguidos de los participantes cuya tarea propia era más difícil que la del compañero.

El segundo punto se refiere al desempeño efectivo de los participantes en la tarea propia y del compañero, en donde se encontró que los participantes de todos los grupos tuvieron un mayor desempeño en la tarea propia que en la ajena. Ya que aunque elegían perjudicar a sus compañeros el desempeño para lograrlo fue bajo. Sin embargo, continuando con el análisis del desempeño efectivo por grupo, el desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero fue mayor en el grupo AC en donde la tarea del participante fue más difícil que en la del compañero, lo que demuestra que aunque perjudicaron una menor cantidad de ocasiones en comparación con los otros grupos, cuando lo hacían su desempeño era en su mayoría efectivo. Por otro lado, los participantes en donde su tarea era más sencilla AF el desempeño efectivo en la tarea del compañero fue mínimo.

El tercero hace referencia al tipo de operación preferida por los participantes en su tarea y la del compañero. La preferencia de operación aritmética en los participantes de todos los grupos fue la multiplicación, que proporcionaba o quitaba tres puntos. Seguidas por las operaciones que proporcionaban o quitaban un punto, es decir, las sumas y restas. Y finalmente las divisiones que proporcionaban o quitaban cinco puntos.

Realizando un análisis general con base en las estadísticas sobre Educación en México, en primer lugar es claro observar que existe un porcentaje de individuos que no asiste a la escuela por factores como la pobreza e incluso la falta de espacio en las instituciones. Lo que provoca una situación de competencia por parte de los individuos, pues aunque la mayoría tiene acceso a la educación Básica, un porcentaje mínimo logra entrar a la Educación Media Superior y es aún más difícil el acceso a la Educación Superior, como ya se mencionó tan solo en la UNAM solo logra ingresar un 8.49% de estudiantes que realizan su examen (La Jornada, 2016).

Por otro lado, la deserción escolar juega un papel muy importante, ya que aunque está se centra en su mayoría en la Educación Media Superior, es importante considerar que en México solo el 38% de universitarios logra terminar sus estudios y graduarse (Milenio, 2015). Un factor determinante para la deserción es la convivencia escolar, entendida como la relación que existe entre el estudiante con sus compañeros y docentes, esta relación y expectativa del docente con los alumnos puede generar dificultades en el trato con ellos, pero también puede traer problemas entre compañeros por la pérdida de motivación y aumento de competencia (Román, 2013). Es aquí donde el análisis de la conducta de pernicioso es muy importante, pues diversos factores en el ámbito académico pueden ser moduladores de este tipo de comportamiento.

Ahora bien, contrastando los resultados con la teoría, en el área del análisis experimental de la conducta social y, en particular, en los estudios relacionados con la equidad de la ganancia y el esfuerzo, se ha encontrado que en condiciones en las que los participantes pueden asignar el tipo de tarea y las consecuencias para sus compañeros, estos tienden a dificultar la actividad de los demás, prescribiendo un beneficio menor por una dificultad mayor (Santoyo, 1992). Sin embargo, los resultados de la presente investigación no son consistentes con lo anterior, pues los participantes del grupo AC no fueron quienes más perjudicaron, como se esperaría con base en la dificultad de la tarea propia y del compañero.

Lo anterior se debe al hecho de que, al ser compañeros virtuales aquellos a quienes se perjudicaba, no existía la posibilidad de equidad en términos del perjuicio que estos ejercieran sobre el puntaje del participante, pues en ningún caso el participante perdió puntos

por la *acción* del compañero virtual. En otras palabras, no existía reciprocidad en cuanto al perjuicio ejercido y el recibido, lo cual impidió que los participantes del grupo AC eligieran continuar en su tarea en vez de perjudicar al compañero.

Así mismo, en el grupo AF se mostró una menor disposición a perjudicar a los compañeros virtuales. Esto puede deberse a que los participantes entraron en contacto funcional con las diferencias entre la dificultad que su tarea constituía, en comparación con la del compañero virtual. A pesar de que la resolución del mismo tipo de operaciones aritméticas proporcionaba o quitaba la misma cantidad de puntos, en el caso de la tarea ajena en el grupo AF dichas operaciones conllevaban un mayor rango entre los elementos que las constituían –i.e. sumandos; minuendo y sustraendo; multiplicando y multiplicador; dividendo y divisor- en comparación con las operaciones de la tarea propia. Es decir, las operaciones aritméticas en la tarea del compañero virtual eran del mismo tipo que las presentes en la tarea del participante, pero aquéllas estaban constituidas por un rango más amplio de unidades, lo cual podría ser considerado en términos de una mayor dificultad (Santoyo & Colmenares, 2011).

Por otra parte, los resultados relacionados con el tipo de operaciones aritméticas preferidas por el participante en su propia tarea y en la del compañero sugieren algunas consideraciones y son consistentes con lo reportado en estudios anteriores sobre conducta altruista en los que se apreció una simetría total o parcial entre el tipo de operación elegida en la tarea propia y en la del compañero en la gran mayoría de los grupos –i.e. cinco de siete grupos en cada estudio- (Carpio, Silva, Pacheco-Lechón et al., 2008; Carpio, Silva, Reyes et al., 2008), en el estudio de Garduño (2012), en donde se estudió la conducta perniciosa, pudo apreciarse una simetría parcial entre las operaciones realizadas en ambas tareas en dos de los seis grupos. Es decir, poco menos de la mitad de los participantes normalmente se comportaba en la tarea de su compañero *como si fuera* la propia, pues resolvían operaciones que proporcionaban o quitaban la misma cantidad de puntos en ambas tareas.

Ahora bien analizando los resultados acerca del desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero en términos de la elección entre contingencias individuales o compartidas, es posible concluir que los participantes optaron en su mayoría por resolver su tarea propia en lugar de la ajena, lo que hablaría de una preferencia entre contingencias individuales, lo

cual es consistente en los estudios reportados por Carpio, Silva, Reyes et al., (2008); Ribes et al., (2003).

Los resultados del estudio acerca de la elección de los participantes por perjudicar y el desempeño efectivo del participante en la tarea propia y del compañero, dan cuenta acerca de la decisión tomada por los participantes ya que aunque dependiendo del grupo, eligieron perjudicar x cantidad de ocasiones, su desempeño para lograrlo fue bajo, en especial en el grupo AC en donde la tarea del participante fue más compleja que la del compañero. Lo anterior podría dar cuenta acerca de la conducta socialmente valorada, ya que, aunque no hay datos duros acerca de esto, es probable que los participantes eligieran perjudicar a sus compañeros y en su elección, hablarse a ellos mismos con base en las referencias valorativas de la sociedad y esto pudiera llevarlos a cambiar de opinión.

En términos de las valoraciones sociales del comportamiento, en la conducta pernicioso el individuo se comporta en un nivel sustitutivo referencial y es capaz de desligarse funcionalmente de los efectos de su comportamiento, pero aun no es posible identificar si las referencias actúan como factores moduladores de este tipo de comportamiento. Lo que sí se puede sugerir es considerar si la realización de la tarea implicaba la valoración del comportamiento propio con base en lo socialmente aprendido, para identificar si en la conducta pernicioso el individuo sabe que está perjudicando al otro.

Las fortalezas del estudio se encuentran en la decisión por analizar un comportamiento que ha sido poco estudiado desde la psicología, y de manera más específica desde la psicología interconductual, a su vez se reconoce el uso de metodología que permita estudiar las interacciones sociales, en particular: a) el empleo de respuestas morfológicamente más complejas a la metodología operante, pues la resolución de la tarea implicó un desligamiento sustitutivo referencial por parte del individuo, b) la elección libre de los participantes en situaciones de contingencia que afectaran tanto al individuo mismo como a otros y c) el estudio de la simetría/asimetría en la dificultad de la tarea como un factor situacional que no ha sido estudiado.

En cuanto a las limitaciones y mejoras del estudio, Ribes (2001) sostiene que la cooperación no hace referencia a un tipo de conducta sino a una condición necesaria, pero no suficiente, para las interacciones sociales de los individuos. Por otra parte la realización del

estudio, implicó generar en los participantes una situación de competencia, que si bien puede darse en el ámbito educativo, podría elaborarse una tarea que no genere en los participantes una condición de competencia.

Acerca del uso de operaciones aritméticas como tarea facilita la variación de la dificultad de ésta en términos del rango de los factores, no puede dar cuenta de la variación de la complejidad en términos funcionales. Por esta razón, es necesario elaborar alguna tarea que sea susceptible de variar en términos de los cinco niveles de aptitud funcional (Ribes & López, 1985).

Acerca de los resultados entre la elección de la conducta de perjudicar y el desempeño efectivo para lograrlo se sugiere un estudio que evalúe la simetría/asimetría de la dificultad en la tarea en la elección de perjudicar a un compañero y sus consecuencias por realizarlo o no. Ya que los resultados indicaron que, aunque eligieron perjudicar a su compañero su desempeño fue bajo, quizá al otorgarles consecuencias negativas por un desempeño inefectivo en la tarea del participante, se identifique otro factor más en el comportamiento pernicioso, ya sea que los participantes perjudiquen en una mayor cantidad de ocasiones con un desempeño en su mayoría efectivo, o que la conducta de perjudicar disminuya.

En cuanto a las valoraciones sociales del comportamiento, se reconoce que es muy difícil estudiar lo que se dice el individuo al interactuar en una tarea específica o con su medio. Sin embargo, se sugiere la elaboración de herramientas que permitan conocer la valoración del comportamiento por parte de él mismo y poder reconocer si influye en la elección de perjudicar a sus compañeros.

Además, el estudio de la conducta perniciosa en el ámbito universitario ha sido poco estudiado, por lo que hace falta valerse de más tareas experimentales que demuestren la manera en la que influyen ciertas variables en el establecimiento de conductas perjudiciales a otros, se sugiere modificar la cantidad de sesiones de la tarea experimental, al igual que la duración de las mismas con el objetivo de así como la manera en que el comportamiento pernicioso afecta en el desempeño académico de los estudiantes.

Por el momento, y realizada la presente investigación, se puede sostener que:

- 1) Los participantes perjudicarán a sus compañeros, independientemente de la dificultad de la tarea de estos. Sin embargo, aquellos que estén en condiciones simétricas –en términos de la dificultad de la tarea- serán quienes perjudiquen en una mayor cantidad de ocasiones, a pesar de que las diferencias no hayan sido estadísticamente significativas.
- 2) Aunque algunos participantes eligieron perjudicar al otro, su desempeño efectivo en la realización de las operaciones aritméticas fue mayor en todos los casos, en la tarea propia que en la del compañero.
- 3) No hay datos concisos acerca de las valoraciones sociales del comportamiento del participante, pero los resultados acerca de la elección de los participantes por perjudicar y su desempeño efectivo en la tarea propia y del compañero, dan cuenta acerca de la decisión tomada por los participantes ya que aunque dependiendo del grupo, eligieron perjudicar x cantidad de ocasiones, su desempeño para lograrlo fue bajo. Lo anterior podría dar cuenta acerca de la conducta socialmente valorada, pues es probable que los participantes eligieran perjudicar a sus compañeros y en su elección, hablarse a ellos mismos con base en las referencias valorativas sociales y esto pudiera llevarlos a cambiar de opinión.
- 4) El tipo de operación preferida por los participantes en su tarea y la del compañero fue de una dificultad media, pues la multiplicación fue mayormente elegida, seguida por la suma y resta. Lo que demuestra que no existe un patrón en las respuestas para resolver la tarea propia o perjudicar al compañero.

Resulta conveniente considerar estos resultados como una aproximación preliminar al estudio de la conducta perniciosa, remarcando que pueden variarse diferentes elementos de la interacción para hacerla probable.

REFERENCIAS

- Azrin, N. & Lindsley, O. (1975). El reforzamiento de la cooperación entre los niños. En S. Bijou & D. Baer, *Psicología del desarrollo infantil*. (pp. 65-71). México: Trillas.
- Carpio, C. (2017). Emociones negativas adversas en las interacciones didácticas universitarias. (Tesis de Licenciatura). UNAM, FES Iztacala.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En S. Hayes, E. Ribes & F. López-Valadez. *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, Creatividad y Desarrollo Psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. (pp. 1-32). México: FES-Iztacala.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. & Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental*, 3(1), 89-98.
- Carpio, C., Silva, H., Pacheco-Lechón, L., Cantoran, E., Arroyo, R. & Canales, C. (2008). Efectos de consecuencias positivas y negativas sobre la conducta altruista. *Universitas Psychologica*, 7(1), 97-107.
- Carpio, C., Silva, H., Reyes, A., Pacheco-Lechón, L., Morales, G. & Arroyo, R. (2008). Factores lingüísticos y consecuencias situacionales en la elección de estudiantes universitarios entre colaborar y no colaborar en tareas. *Acta colombiana de psicología*, 11(2), 114-126.
- Dos Santos, C. & Cabrera, R (2012). Un análisis del proceso de aprendizaje social en animales no humanos: situaciones apetitivas versus aversivas. *Universitas Psychologica*. 11(3), 989-1000. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64724634026>.

- Duque, M. & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57.
- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2007). INEGI. México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). México.
- Galef, B. (2013). Imitation and local enhancement: Detrimental effects of consensus definitions of analyses of social learning in animals. *Behavioural Processes*, 100, 123-130.
- García, M. (2016, Septiembre 10). México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>.
- Gardner, R. & Gardner, B. (1969). Teaching Sing-Lenguaje to a chimpanzee. *Science*, 165, 664-672.
- Garduño, H. (2012). El comportamiento pernicioso: el efecto de las consecuencias en la elección entre perjudicar/ no perjudicar a un compañero. (Tesis de licenciatura). UNAM, FES Iztacala.
- Gracia, M. (2015, Julio 22). Deserción universitaria en México. *Milenio*. Recuperado de: <http://www.milenio.com/opinion/maximiliano-gracia-hernandez/la-economia-del-tunel/desercion-universitaria-en-mexico>.
- Herrera, J., Pedroza, F., Oropeza, R. & Rivera, M. (2012). Análisis experimental de interacciones sociales intrapenitenciarias: el caso del intercambio, la sanción y el poder. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(2), 106-125.
- Kantor, J. & Smith, N. (1975). *La Ciencia de la Psicología. Un estudio Interconductual*. Chicago, IL: Principia Press.
- Kantor, J. (1967). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio histórica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.

- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37.
- Medina, I. & Polanco, L. (2009). Efectos de la variación de las instrucciones que señalan relaciones de poder intercambio y sanción sobre la conducta de cooperación-no cooperación en una tarea de operaciones aritméticas en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 16(2), 15-25.
- Moreno, R. (2004). La psicología interconductual en España: Orígenes y desarrollo. *Acta Comportamental*, 12(1), 39-51.
- Moreno, T. (2017, Agosto 21). Deserción escolar, infrenable: SEP. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/desercion-escolar-infrenable-sep>.
- Nieto, J, Cabrera, R, & Durán, Á. (2006). Aprendizaje social y estrategias de forrajeo en parvadas de palomas: Efectos de la cantidad de alimento. *Revista Mexicana de Psicología*. 23(1), 111-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020646013>.
- Olivares, E. (2016, Abril 11). De 136 mil aspirantes a licenciatura de la UNAM, sólo 8.94% lograron quedarse. *La Jornada*, p. 36. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/04/11/sociedad/036n1soc>.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud: Resumen*. Washington, D.C.
- Ortiz, M., Apodaca, P., Fuentes, M. & López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva de los compañeros. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(11), 365-380.
- Perjudicar. (2018). En: Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Secr1Q0>.
- Perjudicial. (2018). En: Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=SeggvPl>.

- Pernicioso. (2018). En: Real Academia Española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Sgb13sA>.
- Pulido, L., Rangel N. & Ortiz, G. (2014). Efecto del tipo de contingencias en el establecimiento y cualidad de intercambios verbales: su papel en la elección de alternativas compartidas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 71-86.
- Pulido, L., Rangel, N., Ávila, A., Mérida, F. & Ribes, E. (2014). Efecto del intercambio de recursos y fuerza de trabajo en la elección de contingencias compartidas. *Acta Comportamental*, 22(3), 295-314.
- Pulido, L., Ribes, E., López, I. & López, B. (2015). Interacciones altruistas totales como función de la inducción de reciprocidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 41(1), 32-52.
- Ramírez, R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiana. *Revista Omnia*, 15(1), 70-81.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 20(2), 227-239.
- Ribes, E. (2001). Functional Dimensions of Social Behavior: Theoretical Considerations and some Preliminary Data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 284-305.
- Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 1(2), 7-19.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Rangel, N. & López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 45-57.
- Ribes, E., Rangel, N., Casillas, J., Álvarez, A., Gudiño, M., Zaragoza, A., & Hernández, H. (2003). Inequidad y asimetría de las consecuencias en la elección de contingencias individuales y sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 29, 385-401.

- Ribes, E., Rangel, N., Magaña, C., López, A. & Zaragoza, A. (2005). Efecto del intercambio diferencial equitativo e inequitativo en la elección de contingencias sociales de altruismo parcial. *Acta Comportamentalia*, 13(2), 159-179.
- Rodríguez, M. (1995). La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta Comportamentalia*, 3(1), 55-69.
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137.
- Sánchez, A. (1984). *Ética*. España: Editorial Crítica.
- Santoyo, C. & Colmenares, L. (2011). Equidad en intercambios de esfuerzo y ganancias: efectos de la información. *Acta de Investigación Psicológica*, 1(1), 77-92.
- Santoyo, C. (1992). El análisis contextual de la equidad: Un proceso de elección interdependiente. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, C. (2002). Trampas sociales y negociación. En Hernández, M., López, F. & Arriaga, J., *Perspectivas de la psicología experimental en México*, 1, 145-155. México: FESI-UNAM.
- Silva, H. (2011). Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Skinner, B. F. (1981). *Ciencia y conducta humana*. (pp. 323-354). Barcelona: Fontanella.
- Varela, J. (2008). *Para entender el Interconductismo*. Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo.

Vitela, N. (2014, Junio 5). Ven “evolución” del bullying. Reforma. Recuperado de: <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=252592&v=1&urlredirect=https://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=252592&v=1>

Wertsch, J. (1985). Vygotsky y la Formación Social de la Mente. *Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*. España: Paidós. 75-92.

Zamora, J., López, M., & Cabrera, R. (2011). ¿Imitación en grupos animales? Evaluación de una respuesta novedosa para obtener alimento en las palomas. *Suma Psicológica*. 18,1, 67-81. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=134218661007>.