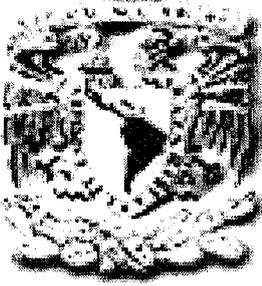


01964



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

**“EL HACINAMIENTO, LA INTERRUPCIÓN CONDUCTUAL
Y EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE UNA TAREA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN
PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL**

PRESENTA:

LIC. PABLO GARRIDO BUSTAMANTE

DIRECTORA: DRA. ROSA PATRICIA ORTEGA ANDEANE

SINODALES:

**DR. SERAFIN MERCADO DOMENECH
DR. ALFONSO VALADEZ RAMIREZ
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS
DRA. LUZ MARIA FLORES HERRERA**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Resumen

Introducción

Método

Procedimiento

Resultados

Discusión

Bibliografía

Apéndice I

Debo expresar mi más alto reconocimiento académico a los Doctores, jurados de esta tesis por su paciencia en las revisiones realizadas por ellos, así como las aportaciones, para enriquecer esta investigación. En especial a la Dra. Rosa Patricia por todo el trabajo a todas aportaciones a esta investigación. Así como reconocer la permisibilidad de la doctora para dejar crecer a los alumnos que se encuentran bajo su tutela escolar.

Gracias

Doctora: Rosa Patricia Ortega Andeane

Doctor: Serafín Mercado Domenech

Doctor: Alfonso Valadéz Ramírez

Doctor: Samuel Jurado Cárdenas

Doctora: Luz Maria Flores Herrera

Duérmanse mis tres niños, con calentura,
 con dolor de cabeza, estírense.
 Duérmanse con todo el cuerpo, niños, envidia de los ángeles, hijitos cuando están
 enfermos.
 Duérmanse sin el grillo,
 sin la aguja,
 sin hambre.
 Duérmanse hasta mañana.
 Duerman, duerman.
 Vamonos a dormir, a dormirnos.
 El tubo de la noche, estírense.
 Que se diga que (Pablito, Itzelina, y Omarcito) se duermen.
 (Porque en la noche viene Tará
 y les quita la enfermedad.
 Luego encenderemos el sol con un cerillo de alcohol.)
 Pero duérmanse mis niños, mis pedacitos, a dormir, a dormirse ya.
 Voy a sacudir las camas,
 que no tengan calentura
 ni dolor de barriga
 ni pulgas.
 Aquí pongo este letrero contra los mosquitos:
 Que nadie moleste a mis hijos.
 Vamos a cantar:
 tararí, tatá.
 El viejito cojo
 Se duerme con un solo un ojo.
 El viejito manco duerme trepado de un zanco.
 Tararí, totó.
 No me diga nada usted:
 Se empieza a dormir mi pié.
 Voy a subirlos a mi cuna antes de que venga la tía Luna.
 Tararí, tuí,
 tuí.

Poema de Jaime Sabines

Tarumba 1956

El subrayado es mio.

Con todo cariño para mis tres hijos y mi pareja:

Jose Pablo

Brenda Itzel

Omar Gabriel

Maria Magdalena Saldaña Maldonado

Año 2004

Pablo

Agradezco a la Profesora Maria Magdalena Saldaña Maldonado, por haberme permitido invadir la privacidad de su salón de trabajo para realizar ésta investigación por mas de dos meses y medio, de la misma forma, a los alumnos del grupo de Seminario 1105 Sección D. Que sin su valiosa colaboración no se hubiera llevado a cabo dicha investigación.

A la memoria de mi **Padre: Cándido Garrido Márquez**; por esas grandes charlas delante de una aromática taza de café, a las enseñanzas y consejos que día con día han fortalecido mi espíritu

A mi **Madre: Soledad Bustamante Areas**; por esas cafeteras prodigiosas que siempre con su calor han reconfortado y levantado el ánimo, por siempre, tus palabras de aliento y esperanza, por tu gusto a la cocina maravillosa donde hay siempre alguien al asalto de tus manjares.

EL HACINAMIENTO, LA INTERRUPCION CONDUCTUAL Y EL PROCESO DE TRANSICION EN UNA TAREA.

PABLO GARRIDO BUSTAMANTE

Resumen

Se estudiaron las variables de interrupción, hacinamiento y la transición de una tarea.. Con la participación de 14 sujetos de 18 a 21 años de licenciatura, asignados naturalmente al grupo. Las variables se evaluaron en la redefinición de las respuestas, después de interrumpir la tarea blanco, b) el hacinamiento subjetivo que produce la sobreestimulación y estrés, aplicando el listado de estrés-activación King, Burrous y Stanley (1983) evaluados en un diseño pretest-postest medidos en tres ocasiones línea base, fase experimental, y fase de regresión. Los resultados encontrados en el factor de estrés pretest A, pretest B ($T_s=3.013$, $p=.01$); pretest A contra postest B ($T_s=3.017$ $p=.01$); pretest A contra postest R ($T_s=2.808$, $p=.01$); pretest A contra postest R ($T_s=3.600$, $p.004$). Fase de activación pretest A contra postest B ($T_s=-2.214$, $p=.047$); pretest A contra pretest R ($T_s= -4.436$, $p= .001$); pretest A contra postest R ($T_s= -3.700$, $p=.004$); postest A contra pretest R ($T_s= -2.067$, $p= .063$); postest A contra postest R ($T_s=-2.130$, $p=.057$). Existe el factor de estrés en el grupo pero menor al factor de activación. La interrupción se encontró en la fase A la media 64.236 de veces no concluyen la tarea los sujetos, en la fase B el 60.972 no concluyen la tarea los sujetos, en la fase R el 58.094 no concluyen la tarea, se constata la hipótesis. Hacinamiento las dimensiones tienen un déficit espacial de .5167 m² no se apega al canon de la normatividad de la universidad e internacional

En la actualidad la investigación en psicología tiene desarrolladas varias teorías y con ello, técnicas para el estudio de fenómenos particulares como el hacinamiento, la interrupción y la transición de una respuesta. Los puntos de vista en la investigación acerca de estas tres variables en las diferentes áreas de esta ciencia, han hecho referencia a estos términos, correspondiendo así: La Psicología Ambiental al hacinamiento, la densidad en ambientes educativos o de estancia y los diseños arquitectónicos de construcción; la Psicología Cognitiva a la interrupción; y la investigación desde la perspectiva Conductual a la transición de la respuesta.

La importancia de esta propuesta de investigación se deriva de: la transición y la interrupción en lugares hacinados o con alta densidad de población en escenarios cerrados, como son los salones de clase de nivel universitario. La investigación tuvo como fin, abordar las respuestas taxonomizadas o conductas que exhibe el sujeto en un escenario natural, observar y evaluar las diversas variables que inciden en el proceso de interrupción y el proceso de transición, de dos eventos conformados en la interrupción y retomar la tarea, pueden ser señalados como dos programas de reforzamiento diferentes presentados a la vez; quedando definido en el escenario y contexto hacinado, el intento era explicar y estudiar, las situaciones molares, para poder sustraer de éstos, los eventos moleculares con el fin de explicar la forma en que se conjugan estas variables en el escenario hacinado, la observación social, con su correlato conductual y motivacional, en consecuencia, examinar los resultados de cada uno de los eventos observados del escenario.

Para abordar la investigación, primero definiremos cada uno de estos términos: la definición de transición se refiere a la acción de pasar de un estado o modo de

ser a otro distinto, paso mas o menos rápido de una idea o materia a otra con un cambio repentino de tono y expresión conductual.

La transición en la visión del psicólogo conductual es: el cambio de un estado estable a otro y también se origina, cuando varían las condiciones experimentales, como un cambio brusco de la condición experimental, ya que, el sujeto esta modificando la respuesta en la acción y cambia la respuesta que está siendo ejecutada. La transición, igualmente se provoca entre el cambio de un programa de reforzamiento inicial y un programa implementado posteriormente, en el curso de una sesión continua (Sidman, 1973). También, se produce cuando hay un cambio de ambiente por la secuencia dada en seguida, entre el contexto ambiental y la conducta. Cada cambio es conformado por la ejecución conductual a la que esta sometido el sujeto y a la modificación de la respuesta blanco, o bien, cuando la respuesta momentáneamente es eliminada o cambiada por otra. La función de la transición es dada entre los intervalos “atencionales” que el sujeto presenta y son breves, además tiene una referencia temporal en la operación y es corta, porque se hace en lapsos de gradiente temporal muy pequeños.

La interrupción se refiere a: cuando el sujeto suspende lo continuo y constante de una respuesta, y en la acción es eliminar la realización de una tarea o acontecimiento, hecho en la práctica y en el presente por el individuo que se encuentra involucrado en la acción. En estas condiciones se da una competencia en la selectividad de señales ambientales y cada uno de los estímulos externos que preceden en el entorno social ambiental, arrastrando también, a la respuesta blanco, aunque, para el individuo solo existe la probabilidad de reaccionar selectivamente a una sola forma de estimulación porque,

cuando ingresa un estímulo novedoso en el campo atencional del sujeto, inicia la competencia entre los estímulos y la respuesta primaria, así mismo, la respuesta debe ser redefinida por los estímulos no pertinentes a la acción primaria, o sea a la tarea blanco. La orientación del sujeto se da hacia los estímulos no pertinentes o interruptores, ejerciendo una alta distracción, así el sujeto, se ve en la necesidad de reorientar la respuesta inicial hacia el estímulo distractor, la posición para determinar, adoptar y definir un tipo de respuesta, se debe a la estimulación externa posibilitando el ser adoptada como incentivo, así como también, reordenar y seleccionar una respuesta que al final debe ser ejecutada, pero, siempre hay una alta competencia con las actividades interinas del sujeto, aunque Staddon (1983) señala que la contingencia de la respuesta, se encuentra en función de la selección de una respuesta entre otras alternativas, además, el sujeto puede estar en un solo estado a la vez y cada uno de los estados, compiten entre ellos por tener un acceso atencional, a esto él le llama la trayectoria común conductual.

En cuanto al hacinamiento es definido como la acumulación, también se ha señalado como un evento excesivo, amontonar, sin un orden, el término también es aplicado a la congregación de personas o cosas, con una evidente proximidad el estrechamiento, congestionamiento del espacio y con límites muy restringidos, además con una alta densidad, debida a la muchedumbre y al apiñamiento (Hall, 2003). Al mismo tiempo, puede sugerir una cercanía de orden aparente, pero, con mucho aglutinamiento, es decir, el espacio entre sujeto y sujeto se hace mas estrecho cada vez, es por esto que, individualmente, el sujeto, no sabe que hacer con la identidad propia, personalmente hace que el individuo, se sienta con malestar y desde el punto de vista psicológico la proximidad social se hace insoportable para el sujeto en las relaciones sociales a veces a mayor

densidad hay mayor ansiedad y a menor densidad menor ansiedad esto hace que la persona se sienta molesta e inquieta. El factor emocional está ligado a la sensación del sujeto y puede ser negativo (Sinha y Sinha, 1991; Sinha y Nayyar, 2000; Garcia, Kim, Moskowitz y Darley, 2002; Walsh, 1992; Woldrege, 1997), a este malestar se le llama, estrés por hacinamiento, algunos investigadores lo refieren como un factor de riesgo a la salud (Evans y Lepore, 1993).

El hacinamiento tiende a ser señalado como un concepto que debe ser entendido en dos términos, el físico, y el emocional. La situación de hacinamiento está definida en el espacio disponible para cada persona y atenta en contra de la privacidad que es la forma en que los sujetos se mueven en la presencia de otros, aunque el sujeto define las limitantes, el tipo de contacto y el tipo de interacción (Aiello, Nicosia y Thompson, 1976; Henderson, 1995), los sujetos a su vez, modifican las respuestas de tal forma que generan habilidades para controlar las interacciones con otros incluyendo el control de información. Así mismo se intensifican las respuestas y las reacciones de ajuste usuales en la situación social y ambiental (Sears, 1991; Left, 1994). En el hacinamiento se considera que existe restricción en el espacio y un excedente o sobrante en cuanto a los ocupantes de un espacio ya que se puede bloquear el logro de un objetivo dirigido en el escenario esto, por la percepción que tiene el individuo de todo el escenario cuando el tamaño del espacio es insuficiente y comienza a evaluarlo subjetivamente (Karlin, 1980; Freedman, 1977).

Otro elemento implicado en el hacinamiento es la densidad y se propone como: la cualidad o condición de ser denso o específico espeso compacto. En la expresión física, tiene referencia directa con la cantidad y número de individuos por unidad en una

área determinada, en este último caso se encuentra medición de la población referida a la densidad como medida física en un número definido de individuos por kilómetro cuadrado, pero desde el punto de vista de la psicología es, el incremento de la proximidad social de los individuos. Aquí hay una repercusión por la suma de variables en cuanto a la percepción del espacio y a la relación social espacial de la cual goza el sujeto, cuando el nivel de interacción se multiplica, es un antecedente en el cual, tiene coincidencia con la generación de altos niveles de frustración o agresión (Bower 1994), incluyendo también, un alto nivel de competencia en cuanto a las respuestas de atención, de distracciones por la presencia de otros sujetos y la escasez de recursos ambientales del núcleo de desempeño de las actividades laborales, educativos, o sociales, que provoca la alta densidad ya que la presencia de otros, impide la expectancia temporal de una respuesta y el flujo de progreso hacia una meta. Para Sinha y Nayyar (2000) en una investigación realizada por ellos, ofrecen en sus hallazgos, en cuanto a la exposición prolongada con altas densidades, producen sentimientos negativos y generan hacinamiento por la alta población, en cuanto a las conductas de orden social, la libertad tiene mas restricción espacial estimando que hay bastantes limitaciones personales, derivando en una interferencia social que alude a las restricciones en cuanto a los movimientos que se manifiestan cuando el individuo se siente sujetado o atado al grupo con alta densidad social que inhibe y a la vez restringe las respuestas personales, orillando a los individuos a generar respuestas alternativas así como diversificar estrategias y alternativas para resolver algún problema cuando hay alta densidad espacial que hace referencia al espacio personal del cual se va a disponer en el nivel individual(Holahan,2000; Krupat,1989; Bell Fisher y Baum, Green, 1984). Los sujetos que se encuentran con problemas de alta densidad, y están en un lugar abierto, tienden a hacer uso de todo el espacio disponible y los sujetos que se encuentran sin

problemas de alta densidad, evitan cualquier tipo de barrera y es frecuente que tengan conductas de encierro (Munroe y Vutpakddi, 1999).

En consecuencia, el sujeto tiene respuestas selectivas y también reforzantes al interactuar con el medio ambiente y el medio físico que le rodea, este contexto real lo modifica (Santoyo, 1981). Hay que considerarlas como variables constantes, el individuo obtiene todo su desarrollo conductual en el contexto, conllevando a su vez, a una formación de secuencias y eslabonamientos de respuestas que van asociadas, dirigidas hacia el desempeño de un juego o un rol de influencias y múltiples interacciones conductuales, con un bajo control de estímulos que se derivan del mismo ambiente social. En este caso se encara al ambiente físico y para el humano es un proceso del cual, no hace reconocimiento de estas influencias como tales. Todos los individuos se aprecian sensibles y sutiles cuando hay un cambio de conducta de otro integrante cuando el individuo reacciona a lo que dice o hace (Hall, 2003). Esto se da, de acuerdo a las normas espaciales derivadas y por patrones de control establecido como parte de un mecanismo de interacción y de regulación del uso espacial, el uso es derivado o compensado por las estructuras de sensación personal derivadas de la cultura (Hall 1990).

En este caso, el sujeto al estar insertado en el ambiente físico social puede asumir, de acuerdo al interés individual y de recompensa, cada uno de los eventos externos que van nutriendo, fijando y reforzando su respuesta, así, la atención hacia la interacción que el sujeto tiene con el ambiente, ejercita una modificación atencional que es constante y se manifiesta sobre el sujeto ante la presencia de alta densidad ambiental, el individuo ejerce la estabilización de la conducta de acuerdo al entorno ecológico en el cual se

desempeña . Flores (2003) le llama la función homeostática, ya que el individuo pretende establecer un balanceo entre la estructura social y la alta densidad. Con las intrusiones de otros en el espacio personal, se rebasa el espacio alrededor del sujeto, que es el territorio individual. Las necesidades espaciales se hacen mas estrechas y se ven afectadas en todos los sentidos, así la conducta que genera el sujeto es una reacción hacia el espacio limitado, y el ambiente estrecho afecta a las poblaciones en las actividades diarias, (Heimstra y Mc Farling, 1978; Kapuchella y Hyland, 1989) en la interacción social y en general en el ser y estar bien, estos elementos tienen un impacto en el resultado de factores concretos como es en el escenario físico que no tiene un límite espacial permitido, dado que existen muchas variables y factores modificadores, entre ellos, las habitaciones o cuartos o los salones de clase, el sistema no es cerrado, los factores que alteran al sujeto, son muchos y para determinar sus propiedades, como es la luz, el arreglo del mobiliario, además, la población tiene interdependencia directa sobre las conductas expresadas dentro del escenario. Es por esto que la distribución de recursos es un elemento adicional, así cuando hay escasez de recursos en el ambiente físico, entonces el sujeto percibe el escenario como físicamente cargado empobrecido y modifica la percepción personal de bienestar por una de incomodidad (Gutheil,1992; Freedman, 1980). El sentimiento de hacinamiento es el resultado de la estimulación excesiva percibida y desarrollada por el individuo.

Ahora, cuando una situación focal es intervenida o interrumpida en el contexto social, la modificación de la respuesta, se hace con la dirección y perspectiva que obliga la variable interviniente, como parte de los hechos distractores que se van presentando temporalmente en el ambiente social (Baum, Singer y Baum, 1984). Estos acontecimientos, al no estar estructurados y al estar indefinidos se presentan como parte de

las condiciones que pueden permitir el estudio o investigación. Es ineludible verificar el efecto resultante con los sujetos en el desempeño de una tarea en un contexto social con alta densidad y hacinados. Estos eventos contextuales son los que el sujeto enfrenta en el desarrollo social individual, y que también producen alteraciones emocionales en los sujetos y nos preguntaríamos ¿Como se exhiben estas alteraciones y que tipo de respuestas que son agregadas cuando se presentan los estímulos distractores adicionales, en el estudio, o en diversas instancias ocupacionales que requieren de concentración cuando el sujeto se halla desarrollando una labor constante e ininterrumpida para poder consolidar metas a corto y mediano plazo?

Así para el estudio en materia, una de las áreas que se han dado a la tarea de investigar estos procesos es el de la Psicología Ambiental donde se han hecho investigaciones como las de Schopler y Stockdale (1977), en la cual refieren que las variables como es el rol de la población genera estrés por hacinamiento, percepción inadecuada del espacio y éstas son altamente interactivas por la definición de las condiciones de sobreestimulación que produce el hacinamiento, las investigaciones se realizaron en escenarios cargados y hacinados. Cuando el sujeto se encontraba en presencia de otros existía interferencia y debía redefinir las condiciones de los estímulos que producen el hacinamiento subjetivo, lo que ocasionaba que el sujeto se viera restringido, distraído o bloqueado por hechos ajenos a él y con esto se interrumpía la secuencia conductual individual.

Esto es debido a la gran cantidad de población, y la explicación que da Schopler y Stockdale (1977) en el sentido de la existencia de diversos tipos de interacciones

a las que se ve sometido el sujeto por las condiciones hacinadas en las que se encuentra, por lo tanto, la interferencia, se ocasiona en los grupos de gran magnitud o hacinados, mostrando conductas muy diferenciadas por la proximidad física, proxemia, con otros miembros del grupo (Aiello, Nicosia y Thompson, 1976; Stanley y Toch, 1969). Por lo tanto hay generación y una tendencia negativa por los problemas que causa la competencia por los recursos ambientales, o por los recursos personales, generando estrés, por carecer de control de los recursos personales y de los otros. En este proceso de la interrupción viene una desorganización cognitiva y la acompaña la conciencia emocional cerrada, seguida por cada una de las evaluaciones y la perseverancia del sujeto para reordenar la respuesta (Eiser, 1992). Sucede un dato fisiológicamente en el cual, el dato estrecha la actividad consciente por la incongruencia entre las experiencias novedosas, las memorias personales y expectativas del individuo en su adaptación (Stokols y Altman, 1987).

En otras investigaciones McAllum, Rusbult, Hong, Walden, y Schopler (1979) plantean que existe una gran cantidad de variables que son mediadas por la alta densidad y con esto, las experiencias generan hacinamiento subjetivo y estrés por hacinamiento genera un inbalance entre la demanda ambiental y la capacidad individual para resolver un conflicto que puede pasar a exacerbar la existencia de estrés (Fisher, 1994), cuando los sujetos se hallan en lugares de estancia, y estos se encuentran hacinados, los recursos del lugar deben compartirse, los investigadores afirman, que la escasez de recursos genera estrés por hacinamiento. Además el sujeto se ve sometido a una variable adicional que es, el proceso de interrupción, que puede generar en los sujetos conductas emocionales, de la misma forma, el sujeto al verse interrumpido en sus respuestas secuenciales y organizadas le producen un estado de excitación, esto puede ser debido al

bloqueo y al cambio conductual al que es orillado el sujeto por la alta cantidad de población, también por las expectativas que en el concepto social niegan una serie de reforzamientos individuales, de modo que el sujeto debe tener la habilidad para regular esta interacción social, la frecuencia y la intensidad de cada uno de los grupos por gran tamaño en escenarios cerrados y con grupos que no están estructurados (Baum y Koman, 1976; Stokols y Altman, 1987). Por lo tanto, dos dimensiones son reconocibles, un nivel de control o la discreción personal y el nivel de amenaza de las demandas ambientales, si hay una alta demanda ambiental se observara un cuadrante de bajo control, compartiendo un trabajo angustiante y sufrido este tipo de desafíos son percibidos como negativos, entonces se presenta un estado de estrés, que bien puede ser determinado por el grado de ejecución y el control del individuo en cuanto a los aspectos de la tarea con relación a la dimensión interactiva (Karasek, citado en Fisher, 1994).

Uno de los elementos que se conjunta con el comportamiento humano es la estancia en un ambiente ecológico o hábitat, y de forma concreta, el intercambio interpersonal, como parte de las diferentes modalidades de conducta social. La relación de cada construcción en el orden arquitectónico es, proveer al individuo de una estancia adecuada con un propósito ergonómico, es decir, ubicar cómodamente a los sujetos, de forma que las implicaciones y decisiones arquitectónicas de los diseños de inmuebles para el sector educativo deben ser flexibles, para otorgar comodidad, seguridad, confort, y también facilitar el trabajo en la colectividad educativa. La densidad de urbanización en el caso de una universidad integrada suele construirse y diseñarse, conforme a los organismos de gobierno local de cada país o estado. Sin olvidar las cualidades que propician la armonía y perfección, unos de los tantos componentes que tienen relación de subordinación

con algunos otros, ordenando con una jerarquización y disciplina, este orden desde el punto de vista arquitectónico se debe considerar como un orden cósmico visible en las edificaciones, también se puede interpretar con una significancia metafísica, la misma tendencia de jerarquización de cada uno de los elementos de la edificación debe proporcionar armonía. La perfección geométrica que debe ser guiada por las necesidades ambientales y sociales, considerando la sobrevivencia de protección y accesos de servicios, de seguridad, para accesos de servicios, privacidad, control territorial, orientación en la sociedad, tiempo y espacio, pertenencia, accesos a escenarios y servicios comunales, estética y simbolismo, estética así como la cognición (Lang, 1991).

Conforme a lo anterior el coeficiente de densidad y aprovechamiento del predio se calcula por hectárea. La medida internacional del coeficiente óptimo de aprovechamiento es igual a $0.72:1 = 1.388 \text{ m}^2$ en la medida de densidad para el espacio personal en cualquier tipo de salón. La edificación óptima urbanizada, produce una densidad de 420 alumnos por hectárea es decir, para el área de construcción es de; 23.819 m^2 por alumno para toda el área urbanizada. Las normas también deben considerar las superficies mínimas necesarias para realizar determinadas funciones, así como los niveles de utilización que se pueden alcanzar para cada una de las categorías de los espacios, estos espacios, son diseñados y desarrollados para cada trabajo (v. g.), laboratorios, salones de clase de orden torreón o salón plano de demostraciones o teórico, bibliotecas, pasillos, áreas arboladas, y bien, estos cálculos son para la superficie, por cada estudiante en el régimen de jornada de tiempo completo.

Las normatividades específicas previas a la construcción de universidades y planteles para la enseñanza superior; las aulas proyectadas dimensionalmente deben cumplirse en el orden siguiente: para un máximo de 50 alumnos con una orientación de NE. a SE y el diseño funcionalmente debe hacerse para cada clase o materia específica. El aula en metros cuadrados para una clase “normal” de “teoría” será de aproximadamente 41 a 52 m². una aula para seminario de 28 a 30 m². (Plazola, Plazola y Plazola,1999). La normatividad para alumnos de enseñanza superior en escala por alumno calculando el espacio individual es de $0.90 \times 0.90 = 1.80 \text{ m}^2$. La especificación nacional es de $7.20 \times 7.20 = 1.296 \text{ m}^2$, para 40 alumnos, el módulo para 54 alumnos es de $9.00 \times 7.20 = 64.8 \text{ m}^2$ que es igual a 1.2 m^2 por individuo, (SEDUE,1984)¹. Estas mismas especificaciones son encontradas en algunos países latinoamericanos como Colombia, con aulas proyectadas de 9.00×6.50 para 35 o 44 alumnos aproximadamente tiene proyección de 1.33 m^2 . para cada alumno(Dreus, Gómez, Camacho y Guerrero, 1966; Soliman, 1999) .

Las medidas proyectadas para la FES-Zaragoza U.N.A.M. son: para cada aula de teoría fue diseñada y construida para 60 alumnos con medidas físicas de $9.30 \times 8.94 \text{ m} = 83.142 \text{ m}^2$; que es igual 1.3857 m^2 por alumno. Las aulas para 30 alumnos en diseño son de $4.65 \times 8.94 \text{ m} = 41.571 \text{ m}^2$, con espacio por cada alumno de 1.3857 m^2 y las aulas físicas para la materia de seminario en la carrera de psicología tienen una dimensión de $3.1 \times 4.205 \text{ m} = 13.0355 \text{ m}^2$ para una cantidad de 15 alumnos es el equivalente a $.869 \text{ m}^2$. para cada alumno mas el profesor.

¹ SEDUE, Normas de dimensionamiento / para una unidad básica de servicio educativo. La capacidad de diseño es para 50 alumnos. Esta es una recomendación para una Normal de Maestros por salón de clases de $70 \text{ m}^2 = 1.4 \text{ m}^2$ por alumno. Clave hoja 8/11 folio 121.

Otra variable es la renovación de aire dado por el espacio de altura libre, para la escritura o estudio como es el salón de clases, se necesita una altura libre de 3 metros, cuando el área es de 1.87 m^2 , el cálculo se tiene como fin para obtener el volumen de aire para la renovación, que deberá ser de 5.6 m^3 . Este resultado es de cinco renovaciones por hora para cada habitante, esto tiene como fin regular la temperatura, así como obtener buena oxigenación en las zonas de enseñanza. Esta misma condición se asume para cada salón de clases. Esto es necesario porque los alumnos presentan ocasionalmente experiencias de ahogo o asfixia, la internalización personal de aprendizaje se da proporcionalmente por el hábitat y/o el ambiente cargado (Stokols, 1976). Esta proporción debe ser calculada para los escenarios primarios, dado que el individuo tiene el mayor desempeño y estancia en esos lugares, dadas estas condiciones, la altura en la edificación es de primordial importancia para evitar el enrarecimiento del medio ambiente y la oxigenación del lugar debe ser renovada continuamente.

En otra de las teorías como la Psicología Cognitiva, también se ha estudiado el fenómeno de la interrupción en principio la primer investigadora de esta variable fue, Zaigarnik (1927), quien investigó la influencia que tenían las tensiones en la memoria. La observación era el estado de la memoria cuando una actividad se interrumpe antes de terminar por completo la tarea, el investigador sospechaba que existía una cuasi necesidad no satisfecha que probablemente influía en la retención. La investigación se realizó con 164 sujetos experimentales, con tareas manuales que fueron interrumpidas cuando los sujetos se hallaban en plena ejecución se les daban instrucciones adicionales y los resultados que se obtuvieron fue que la tarea se recuerda mejor cuando es interrumpida, una observación adicional, es que en los sujetos infantiles encontró que se involucraban

mas con la tarea que los adultos, porque los niños se involucran genuinamente con la tarea para completarlas ya que los niños pedían terminar la tarea, aún después de haber terminando la investigación.

En esta investigación Zaigarnik tiene como fuente de valor de sus variables, el recordar las tareas que no fueron terminadas y la modalidad explicativa que da el investigador es que existe una cuasi necesidad no satisfecha y eso produce el estado de tensión por no terminar el proceso de la tarea interrumpida, aquí hace elocuente el proceso de memoria, en este caso existe un proceso motivacional, porque se obtiene una intensidad mayor de la respuesta y una estructura del sistema de tensión, así como su fuerza y clase. Cuando la tarea se ha dado por terminada y no se ha cumplido una meta, para el sujeto no ha habido una satisfacción tensional.

Desde el punto de vista de la atención, Schiffman y Greist (1992) retomaron el trabajo del efecto de Zeigarnick (1927), que tiene una referencia concreta con el trabajo de Kurt Lewin (1951) donde refiere que las tareas deben ser completadas. Schiffman y Greist (1992) administraron 20 series de tareas simples a los sujetos en donde cada una de las tareas fueron interrumpidas, en este sentido el hallazgo observado es en los estudiantes que fueron interrumpidos, se mostraron como inseguros al final de la ejecución, porque la tarea era evaluada por los sujetos como cognitivamente incompleta, esto al parecer tiene efecto sobre el lapso temporal ocurrido, de aquí surgió la pregunta de si la interrupción contribuía en la duración temporal subjetiva, o bien por el lapso de tiempo transcurrido, a partir de la interrupción, y también a partir de la reiniciación de la tarea, o sea a manera de un alargamiento subjetivo individual que permanece como una constante debido a la

interrupción temporal que se produjo en el sujeto. Schiffman y Greist (1992) en el proceso de investigación obtuvieron otro hallazgo, la observación del efecto de alargamiento en la duración, que era percibida por el sujeto a partir de la interrupción. Que a diferencia del trabajo original de Zeigarnick (1927) los sujetos presentaron una tendencia considerable para resumir el trabajo, en este caso, el estímulo tuvo importancia, por que quedaba fuera del sujeto y esto mismo lo encaminaba fuera de la actividad principal que estaba siendo desarrollada en la tarea. Ahora bien, cuando se considera que el sujeto tiene una meta dirigida, en el caso de la teoría de Lewin (1951) él afirma que el sujeto tiene una meta sin completar y por lo tanto, esto produce tensión, si la meta a mediano o largo plazo se consigue, entonces, habrá una descarga de la tensión inicial, este principio es tomado como el evento motivacional (Tipper, Eissenberg, y Weaver, 1992; Atkinson y Birch, 1978; Rowers, 1995)).

Basov (1991 a) por su lado refiere a Ovsiankina (1928) con un trabajo de la interrupción como un proceso en curso en las condiciones experimentales de laboratorio y el procedimiento se llevó a cabo con tareas manuales o de naturaleza técnica, las tareas se interrumpieron por un experimentador esto lo hizo jugando fuera del cubículo, la investigación se realizó con sujetos adultos, la interrupción osciló entre 4 a 30 minutos, se observó el reinicio y la conducción de la tarea. El reinicio de la tarea lo explica como una necesidad peculiar y lo toma como una cuasi necesidad, en donde existe una estructura de trabajo determinada, con acciones dadas y definidas para reiniciar, es aquí donde cada una de las acciones tienen un nuevo curso para retomar la tarea. Así en esta condición quedan (reorganizadas las respuestas) que en su momento estaban subordinadas a la interrupción, podemos decir que esto es la transición de la respuesta al iniciar la interrupción y también

en el cambio temporal de las acciones, al reinicio y atender nuevamente la tarea blanco que al empezar estaba propuesta como una respuesta final. Los inicios de la tarea se acrecientan por el trabajo o tarea que se estaba desempeñando, o bien, por el entusiasmo que el sujeto pone para culminar la meta a mediano plazo y en el hecho, la propuesta de Lewin queda con la misma confirmación que anteriormente ha sido citada y es bajar el nivel de tensión producido por el evento, ya que juega el papel motivacional para reiniciar la tarea (Lewin citado en Bašov, 1991a, Miller, Galanter y Pribran, 1970). Aunque en el libro de Miller Galanter y Pribran (1970) le llaman a este hecho, el valor de la intención y es el valor que va asociado a la imagen, mientras que la intención la refieren a un plan de trabajo donde la acción es dirigida y con la decisión de hacer y realizar una ejecución resolutive o bien obtener la meta al mediano plazo como estaba planeada en principio. Aunque puede emplearse como la intención que es invariante sobre cada uno de los valores de transformación del esfuerzo por el proceso y puede retomar la decisión que al final ha sido retomar la ejecución de la tarea y completarla. En el sentido de que la ejecución es parte de la tarea y permanece determinada como un plan inflexible para ser concluida, o bien, ser recordada con frecuencia después de cada una de las interrupciones (Basov, 1991b).

Por su parte los estudiosos del Análisis Experimental de la Conducta, conjugan parte de los elementos que previamente se señalan, en este caso Santoyo y Anguera (1992) dicen que el hacinamiento implica una ruptura en el equilibrio de la interacción del medio ambiente individual como grupal, por lo tanto, para promover el equilibrio es necesario que exista una transición de la respuesta del individuo, ante el objeto que interrumpe cada una de las acciones dirigidas del sujeto. Las situaciones hacinadas

generan una sobrecarga en la capacidad de respuesta del individuo, además de limitarlo, interfiriéndolo, amenazando la habilidad de control individual y de cada uno de los integrantes del grupo, esto modifica las interacciones sociales y viene a conducirse a una interacción superflua e incontrolada (Munroe y Vutpakidi, 1999). En el modo conductual el sujeto se halla con una estimulación socialmente excesiva, el espacio es percibido como inadecuado, además de presentar altas restricciones en la elección de respuesta, esto conduce a interacciones sociales inesperadas, que en conclusión provocan interferencia social y bloqueo conductual. Así mismo los investigadores señalan, al hacinamiento como contexto, en donde se encuentran focalizados los eventos como un programa concurrente que incorpora la temporalidad y seguimiento de respuestas a lo largo de un periodo y su estudio puede ser realizado a través de las observaciones y variables categóricas pertinentes.

Lazarus (1991) dice acerca de esto, que las observaciones, en lo tocante a la conducta habitual tiene un giro en torno a una demanda focal interruptora que procede a ejecutar una desorganización en la actividad y el curso de la conducta, cuando es interrumpida, y si es por el habla, la demanda focal de la atención dirigida es mayor para el sujeto distractor, por lo tanto, el sujeto interrumpido focaliza la atención con mas fuerza al estímulo interruptor.

Cuando el sujeto retoma la respuesta que inicialmente se había señalado como una respuesta-blanco, los elementos como son la interrupción y la interferencia, inciden en el cambio de la conducta focal, que va acompañada de una serie de alteraciones en el medio ambiente. Al estudiar la función de estas variables, no se consideran como dos

variables aisladas, sino, como la parte del contexto concurrente y secuencial de la conducta asumida por el sujeto. Mandler (1990) afirma que el número de interrupciones cuentan con una alta significancia con respecto a la transición o modificaciones cuando pueden ser predecibles. Por su parte Santoyo, Espinoza y Bacha (1996) afirman que en la teoría de la motivación se proponen modelos que pretenden dar cuenta de la transición y el problema específico es el de la interrupción del flujo conductual. Un modelo de explicación es el de la interferencia social para el estudio del hacinamiento que señala lo siguiente, el valor de las metas y el incremento del costo conductual, cuando se interfiere una acción son factores que contribuyen a la regulación del comportamiento en las situaciones de interrupción.

La transición como tal, son las respuestas entre el cambio de una conducta de base a otra (Basov, 1991a, Basov,1991b). La transición también es observada cuando el sujeto retoma la actividad después de la interrupción al retomar la actividad de base, que viene a ser la respuesta-blanco. Santoyo Espinoza y Bacha. (1996) asumieron como base de la interrupción, la que era provocada por una tercera persona y duraba cuando menos 10 segundos, a esto lo denominaron interferencia social. Una de las conclusiones a las que arribaron fue que entre menos tiempo tenga el sujeto en la actividad desarrollada, es probable que la acción de terceras personas ejerzan control y finalmente desviar la respuesta inicial en el sujeto.

Mc Clelland (1942) admite que el trabajo de las respuestas entre un acto y otro pueden verse reemplazadas, con esto, tiende necesariamente a observarse una direccionalidad hacia la extinción de una de las respuestas, en una de las tareas que en el presente estén siendo ejecutadas, en este caso, la menos fuerte, o la menos recompensada es

la que se dejará de ejecutar. La significación que le da Navon (1982) es que una tarea blanco se ve degradada por la restricción de la suma de recursos, además, de llevar a cabo un incremento en las respuestas, por la prioridad y la preferencia que el sujeto asigna cuando la interrupción ingresa y el sujeto es modificado en una tarea concurrente. En este sentido eventualmente una de las tareas concurrentes, va a tener un mayor consumo de recursos y esto de alguna manera va a ser dedicado para un desarrollo diferente en las respuestas adicionales a la tarea blanco, esto ocasiona un conflicto y una degradación de una de las tareas porque genera interferencia (Gopher, Bricker y Navon, 1984) por lo que el sujeto debe asumir un costo concurrente de la respuesta.

Otro de los planteamientos de Navon (1985) se refiere a la cantidad de recursos que se asignan a cada una de las tareas y la eficiencia con que son aprovechados, aquí es importante advertir la condición de rendimiento para el reforzador. En las tareas concurrentes la suma de recursos es limitada porque en la diversificación de las tareas existe competencia en la atención que otorga el sujeto a la ejecución y la atención, en sí la consolidación, para la ejecución de la tarea, la atención debe ser usada en toda la capacidad. Para el caso de la economía individual, este concepto de producción de respuestas y el proceso en la línea de consumo de energía y atención, son variables que se hacen presentes en las tareas concurrentes (Navon, 1984).

El objetivo de la presente investigación incidirá en dos variables, en la interrupción y la transición, el estudio de estas variables que interfieren en el sujeto cuando se encuentra desarrollando una tarea que será la exposición del material previamente leído o estudiado correspondiente al seminario asignado para esa sesión. El análisis propuesto

para la interrupción es la forma a) en que se redefinen las respuestas de la tarea blanco, b) el hacinamiento subjetivo produce sobrestimulación porque el sujeto distrae su atención hacia el reforzamiento social adventicio. Esto puede ofrecernos un perfil taxonómico de las clases de respuestas que son capaces de mediar las consecuencias en el sujeto, a esto nos cuestionamos, ¿cómo es asumida la interrupción del sujeto en un escenario hacinado? Para el caso, primero observaremos como se da la tarea en la línea base durante diez sesiones de diez minutos en sujeto focal, y posteriormente se interferirá al mismo sujeto en el desarrollo de la tarea, segundo paso, se realizaran otras observaciones como regresión de la línea base. El sujeto debe asumir las respuestas de orden concurrente ya que debe atender a la respuesta en la que obtenga un mayor beneficio en cuanto a reforzador se refiere, pero si no, es la respuesta blanco en la que repercutan las consecuencias conductuales interactivas. En este caso si la interrupción se hace en un escenario escolar cargado para adultos, ¿cual es el comportamiento social que asume el sujeto cuando es interrumpido?.

Simbolos: → Puertas de Acceso



Figura 1

Salon Aproximado en el Edificio A-4 Segundo Piso de la Carrera de Psicología en el "Campo Uno"

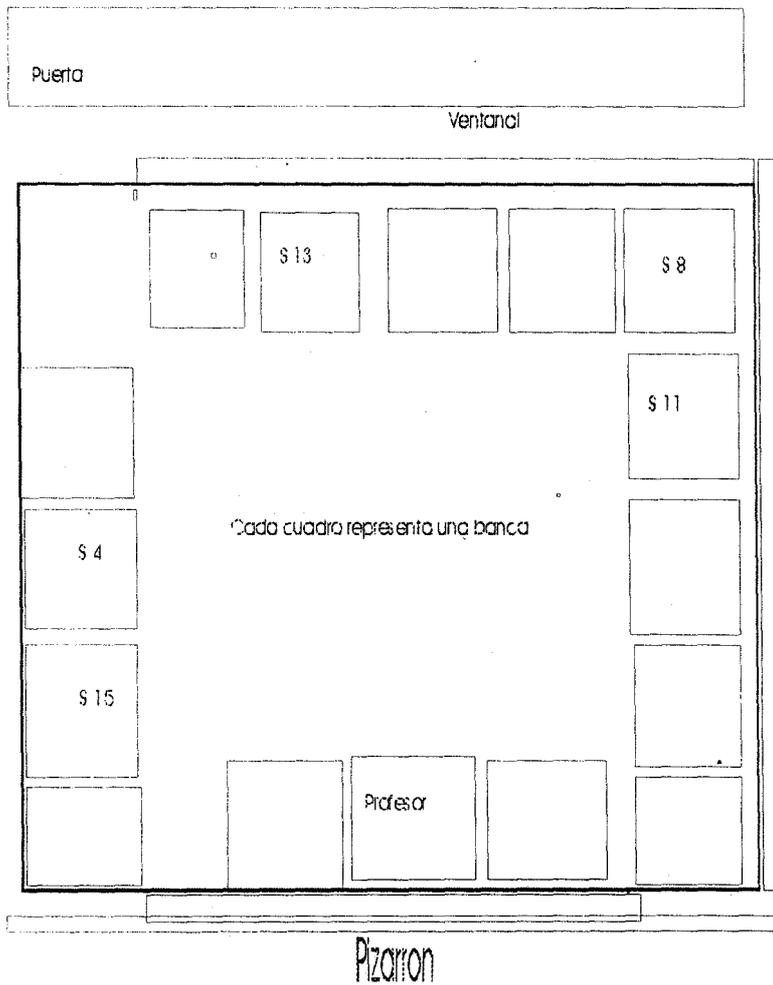
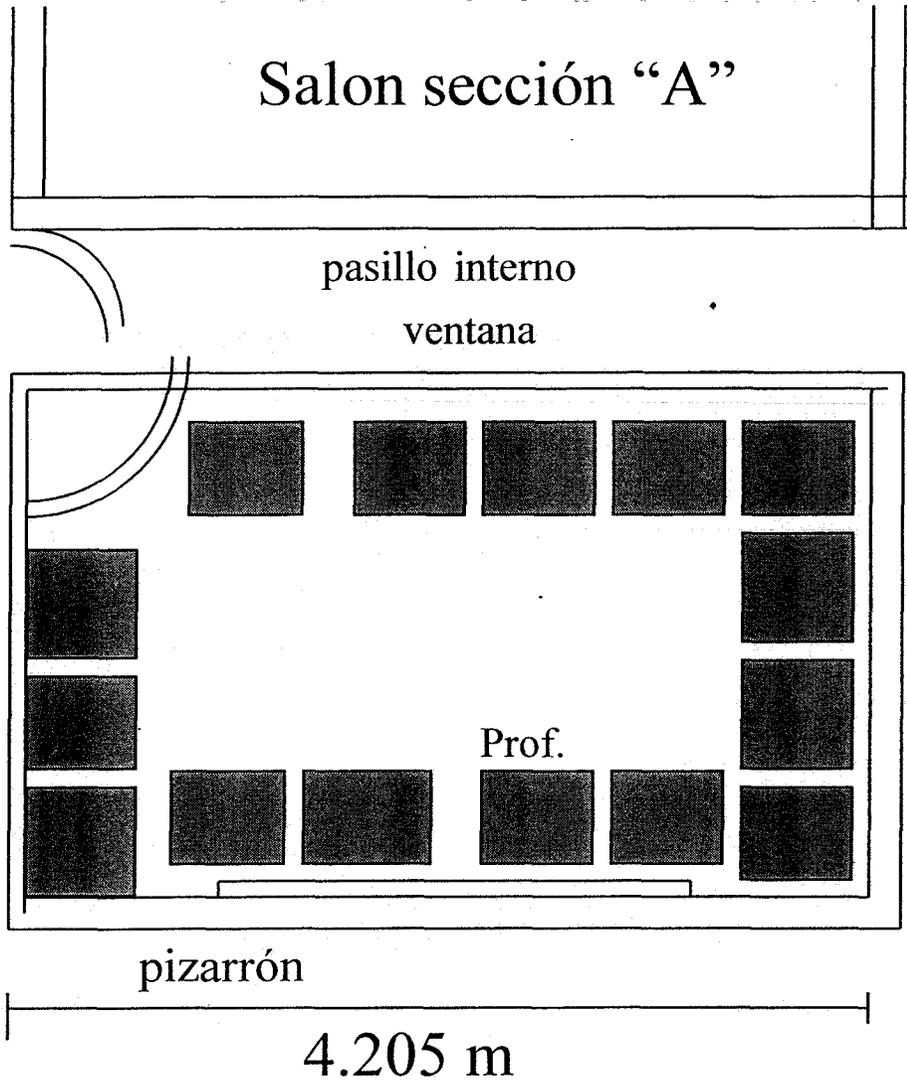


Figura 2.- Salon de Seminario de la FES-Zaragoza UNAM de 3.01 X 4.502 m.

Pasillo Edificio

ventana



Salon Sección "B"

Salon Sección "C"

Figura 3-. Esta es la distribución aproximada de un salón de seminario de la FES-Zaragoza. UNAM.

Método

Sujetos.- Participo una sección de 14 alumnos de un grupo de licenciatura de primer semestre de la FES Zaragoza, turno matutino el grupo estuvo asignado naturalmente con hombres y mujeres, con edades de 18 a 22 años.

Variables: Catálogo de respuestas observadas: Selección de las respuestas señaladas con su definición, los registros fueron excluyentes y exhaustivos en función del tiempo y duración de cada una de las respuestas ejecutadas por los sujetos en el escenario.

Atención 1 (at1) hacia el profesor y 2 (at2) hacia los compañeros expositores: La atención es definida de la siguiente forma; es el resultado de la experiencia por la estimulación de un órgano sensorial. La sensación particular orientada hacia el ingreso, como *input*, por la vía de la percepción visual, y algunos otros órganos perceptuales, asumiendo de esta manera, el proceso cognitivo y la exclusión de otros ingresos o entradas, derivando en este sentido, un *locus* en la selección del proceso de la información.

El procesamiento atencional se da, de acuerdo a las propiedades siguientes;

- a).- El nivel atencional, prioritario que es señalado de acuerdo a las propiedades de cada uno de los estímulos o eventos que pueden ser percibidos visualmente o escuchados;
- b).- La distribución atencional es de nivel cuando hay elementos múltiples que pueden ser detectados en alguna otra parte del campo visual;
- c).- De alto nivel cuando hay una

atención focal para el estímulo necesario. (Ballesteros, 1994; Sperling, Wichselgartner, 1995, Milgram y Touch 1976) al cual hace referencia sujeto y da un direccionamiento orientado hacia un punto atencional fijo.

De esta forma la atención es la localización y focalización del campo visual, la atención, es asumida por el efecto de ocurrencia o reacción en el tiempo, también es hecha como parte de un indicador en la ejecución de orden individual y directiva de la observación.

Interrupción (in): Es la suspensión de la continuidad de una respuesta focal de una tarea específica, o un acontecimiento que se está realizando en el presente. Este hecho tiene competencia con algunas otras señales o *inputs* que están sucediendo en el entorno social. Por este motivo, existe la probabilidad de reaccionar selectivamente a una sola estimulación y cuando hay entrada de un estímulo novedoso, la competencia entre el estímulo y la tarea blanco. queda definida por la estimulación alrededor y no es pertinente de la acción primaria o tarea blanco. El estímulo distractor, hace que el sujeto reoriente la respuesta inicial, hacia el estímulo interruptor, la decisión para adoptar y reorientar la respuesta inicial hacia el estímulo accidental, es, la entrada adoptada como el incentivo o reforzador mostrandose mas poderoso para definir la elección entre la respuesta blanco terminal, la tarea, o bien, atender la respuesta adicional.

Exposición (ex). La exposición es la respuesta que dan los sujetos en el salón de seminario de forma verbal al artículo que deben estudiar previamente, a partir de esta información el alumno debe hacer la ejecución verbal frente al grupo y al profesor.

Este hecho se asume como la participación académica-cognitiva del alumno en la tarea blanco en la actividad, también hay opción de realizar réplicas de cada una de las otras exposiciones de los condiscípulos, también puede realizarse una discusión en la misma tarea.

Lectura (le). La acción o respuesta de dirigir la vista hacia el material didáctico, seminario hojas de lectura, lo que el alumno ha estudiado y tiene a la mano o sobre la banca y asume esta postura cuando se encuentra exponiendo o bien antes y después de participar o exponer. La respuesta de levantar la vista, hablar, dirigir la mirada hacia la lección y levantar nuevamente la vista a la exposición y/o participación con el conglomerado del grupo.

Mover Piernas (MP).- Implica el movimiento paulatino o rítmico de abrir y cerrar las piernas, o bien, mover la punta del pie para levantarlo con velocidad hacia arriba, y dejarlo caer amortiguadamente de forma recurrente, también, apoyar el talón o tacón del zapato y mover el pie haciendo el movimiento de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, así mismo levantando el pie con el apoyo del talón, abriendo y cerrando las piernas.

Rascarse el Cuerpo o Cara (RC).- La respuesta es el movimiento de las manos y ser llevadas a cualquier parte de la cara o del cuerpo, con el fin de poner los dedos en la cara y con las uñas hacer contacto con la piel, realizando el movimiento de arriba hacia abajo, o en movimientos atravesados o en diagonal, esta respuesta, también puede

realizarse con un dedo, y siempre debe contactar la uña con cualquier parte del cuerpo o cara.

Tocar Cara o Cabello (TCC).- Esta respuesta es la conducción motora de las manos hacia cualquier parte del cuerpo o cara, o cabello en forma de acicalamiento o forma de peinarse independientemente de la posición que formalmente y con normalidad realiza el sujeto en la clase. Que es sentado de frente al pupitre y las manos sobre la lección o el cuaderno (Ortega, Reidl, Solorio, Chávez, Hernández y Estrada, 1998; López y Torres, 1991).

Diseño Experimental A-B-A

La fase A consistió en registrar el catálogo de respuestas. En la fase B experimental se registraron el catálogo de respuestas, con la interrupción hecha por el confederado en cada sujeto focal durante el tiempo de intervención en la exposición. La fase A de regresión se registro el comportamiento de los sujetos en la misma situación sin el sujeto interruptor

Aparatos Se utilizo una cámara de video, Sony Modelo CCDFX525.

Instrumento: Se utilizó el “Listado de verificación de adjetivos Estrés/Activación” de King Burrous y Stanley (1983) la prueba mide dos factores estrés y activación. Los adjetivos de estrés fueron: inquieto, afligido, tenso, molesto, preocupado, calmado, satisfecho, controlado, indiferente y tranquilo. Los adjetivos para activación fueron: activo, animado, energizado, despierto, vigoroso, cansado, adormilado, amodorrado, a gusto y alerta. La forma de calificación fue de la siguiente forma para las

cuatro categorías d; Cero para la confiabilidad total del instrumento se obtuvo con el coeficiente de Pearson que fue de 0.976, lo que demuestra una alta correlación y confiabilidad de la prueba, y una confiabilidad de 0.86 en el factor de ítems de estrés y una confiabilidad de 0.75 para el factor de los diez ítems de activación.

Escenario.- Fue un salón de seminario de la carrera de Psicología en la FES-Zaragoza UNAM con las siguientes dimensiones 3.01 metros de ancho por 4.205 metros de largo que nos da el equivalente a 12.65705 metros cuadrados. Los pupitres son movibles y el arreglo físico es de acuerdo a la demanda estudiantil, estos muebles tienen una dimensión de 50 cm. X 63 cm que es igual a .315 cm². de espacio. Ocupan una dimensión de 5 metros² con.04 cm². para 15 pupitres incluido el del profesor. (Ver figura 1, 2 y 3)

Procedimiento

Se realizaron los registros de desempeño individual en la fase A línea base de 10 minutos en cada uno de los sujetos focales que eran 5 sujetos y los demás alumnos participaron como parte natural del grupo, así mismo se les aplicó el Listado de verificación de adjetivos estrés-activación de King, Burrous, Stanley (1983). La materia de seminario era calificada por tareas específicas de exposición y planteamiento de ideas acerca de cada una de las lecturas programadas; es calificada de cero a 5 puntos por cada sesión y asistencia, fueron las actividades que se observaron como línea base de cada uno de los sujetos focales durante 10 sesiones. En la fase experimental hubo un experimentador que era confederado para el desarrollo de la investigación, en cuanto al proceso de la interrupción durante 10 sesiones, este confederado intervino cuando los sujetos focales estaban desempeñando la tarea blanco. Como nota adicional esta sería el factor motivacional para retomar la tarea inicial. En la tercera fase se realizaron los registros para obtener la medida de control de acuerdo a (Castro, 1976, Kratochwil, 1978).

Se realizaron registros de cada uno de los cinco sujetos experimentales en las respuestas definidas. La situación fue directamente videograbada dentro del salón de clase. Posteriormente se registraron las 8 categorías conductuales en el transcurso de cada sesión de 10 minutos para cada sujeto experimental. Así mismo las categorías que registraron fueron: atención1, atención2, interrupción, exposición, lectura, mover los pies, rascarse la cara y tocarse la cara o el cualquier parte del cuerpo.

La forma de registro y la validación de las observaciones que eran necesarias en cada una de las categorizaciones para la observación de los cambios en las evaluaciones de cada una de las respuestas temporales de los sujetos, se hicieron con observadores independientes. Ya con la videograbación del comportamiento en el escenario, se evaluó la confiabilidad en donde la exigencia es de acuerdo a lo que plantea Bakeman y Gottman (1989) acerca de los acuerdos entre los observadores que son los referidos en la cuantificación al coeficiente de Kappa, los resultados oscilaron en las observaciones y la confiabilidad de los observadores en cuanto a los registros fueron de aproximadamente de 0.60 a 0.75 calificada como buena.

Para observar el proceso el sujeto tuvo una actividad de base. La actividad base quedó definida como: la participación académica verbal del sujeto en la discusión del texto, en la actividad académica de seminario y en el inicio de la participación del sujeto en la tarea, se interrumpía la acción del confederado, a partir de este evento: se registró el proceso de cambio entre las respuestas sucedidas en la interrupción y la actividad de base, la suspensión de la actividad y las respuestas fueron dadas concurrentemente por las alternativas que ofreció el evento hacia el sujeto, la atención, era dirigida preferentemente hacia el sujeto distractor y de este modo ofrecía una alternancia en la respuesta ecológica y por este motivo el sujeto dio alternancia a la respuesta. En este sentido fueron las respuestas que se evaluaron sobre la cadena conductual ejecutada por el sujeto como de transición eventual. La transición era, al adoptar nuevamente la tarea, consolidarla y concluirarla; ya que es la tarea blanco inicial.

Resultados

Con el objeto de identificar diferencias entre los valores promedio de los resultados del factor de estrés a través de las condiciones experimentales se procedió a realizar un análisis con el estadístico prueba T para muestras independientes y encontramos que:

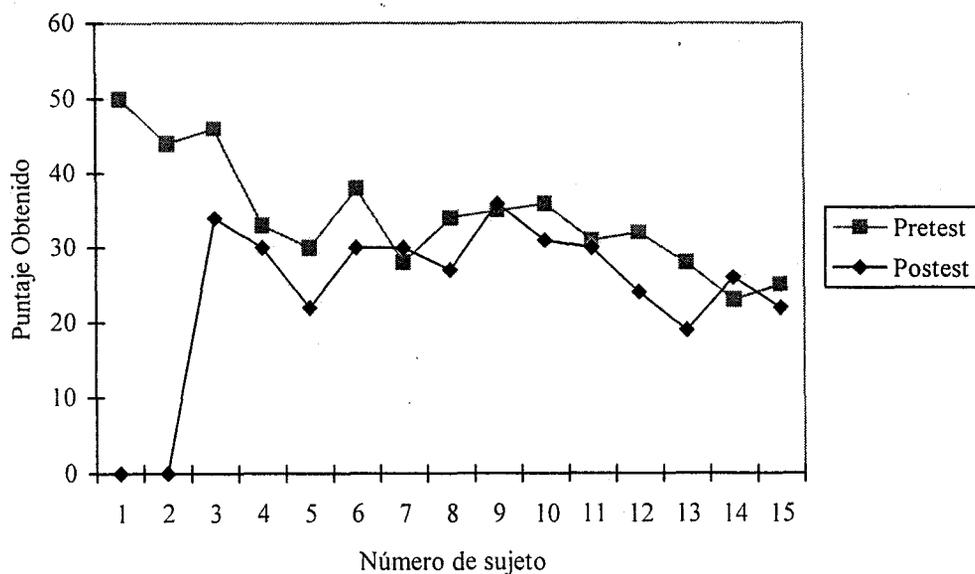
- a) De la comparación pretest de la fase A línea base con el pretest de la fase B fase experimental se obtuvo ($T_s = 3.013$, $p = .01$) lo que nos indica que los sujetos en el pretest presentaron mayor estrés que en el posttest como se ilustra en la gráfica 1.
- b) De la comparación del primer pretest de la fase A línea base con el posttest B de la fase experimental se obtuvo ($T_s = 3.017$, $p = .01$) lo que nos indica que los sujetos en el pretest A presentaron mayor estrés que en la fase B como se ilustra en la gráfica 1 y 2.
- c) De la comparación del primer pretest de la fase A línea base con el tercer pretest de la fase R regresión se obtuvo ($T_s = 2.808$, $p = .01$), nos indica que los sujetos en el pretest A presentaron mayor estrés que en la fase R regresión.
- d) En la comparación del primer pretest de la fase A con el posttest de la fase R regresión se obtuvo ($T_s = 3.600$, $p = .004$), nos indica mayor presencia de estrés en la fase A que en la fase R de regresión del posttest.

Las diferencias encontradas en cuanto al nivel de activación de la prueba de estrés-activación en las diversas fases experimentales en la evaluación estadística de la prueba T para muestras independientes fueron.

- a) De la comparación de primer pretest de la fase A línea base, contra el posttest de la fase B experimental se obtuvo ($T_s = -2.214$, $p = .047$) lo que indica que hay presencia de activación.
- b) Del pretest de la fase A línea base contra el pretest de la fase R regresión se obtuvo ($T_s = -4.436$ $p = .001$) hay presencia de activación.
- c) De la comparación del pretest en la fase A línea base y el posttest de la fase R de regresión se obtuvo ($T_s = -3.700$ $p = .004$) hay presencia de activación.
- d) En el posttest de la fase A línea base contra el pretest de la fase R regresión se obtuvo ($T_s = -2.067$ $p = .063$) hay presencia de activación.
- e) En el posttest de la fase A línea base, contra el posttest de la fase R regresión se obtuvo ($T_s = -2.130$ $p = .057$) hay presencia de activación.

Primeramente presentamos los resultados totales obtenidos por los sujetos en el test de estrés-activación en la gráfica 1 podemos apreciar la primera evaluación, del test estrés-activación con la calificación total obtenida por los sujetos 15 y 13 en la condición de línea base, los resultados que se tuvieron, en el pretest y el posttest. Las pruebas se

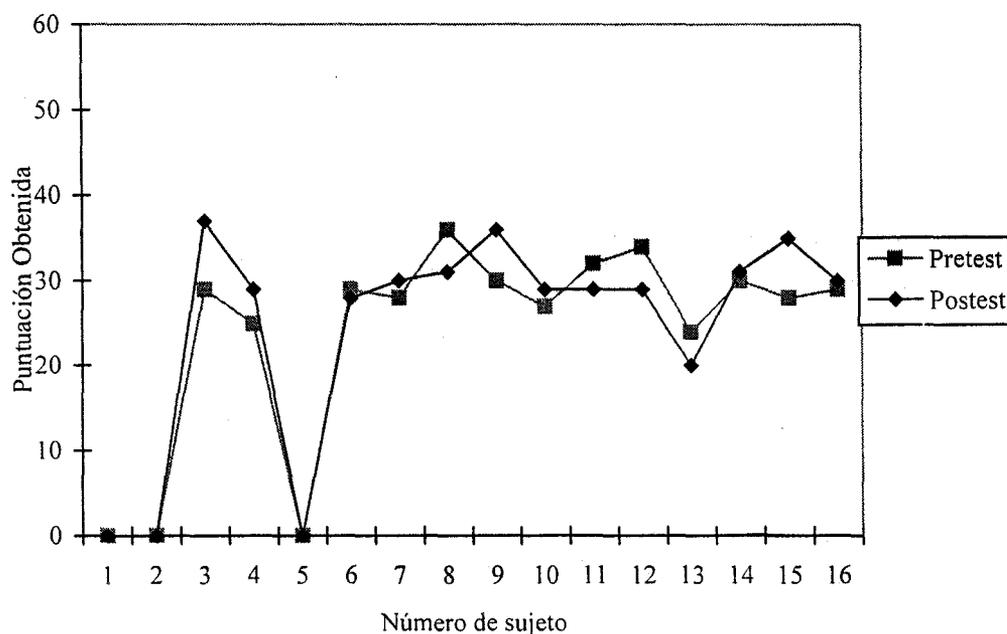
evaluaron de la siguiente forma, En la primera sesión de línea base se aplicó el pretest, antes de iniciar la sesión de seminario, otorgándole a cada sujeto la prueba. El postest se aplicó al final de la misma sesión, en el pretest se encuentran 15 sujetos de los cuales observamos en tres de ellos el 1, 2 y 3 presentan una puntuación de más de 44 a 50 puntos, el sujeto 6 tiene una calificación aproximada de 38 puntos, los sujetos 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, y 15, tienen una puntuación media de 25 a 35 puntos sujetos en estrés y activación en la calificación global, en cada condición del grupo. Los resultados de la línea base corresponden a la gráfica 1; en la primer sesión se aplicó el test, al iniciar la primer sesión de línea base y al finalizar la misma sesión se aplicó el postest. La segunda aplicación se hizo en la fase B (experimental) realizando las pruebas de pretest, postest de la misma forma. Y la última gráfica representa la fase de regresión A, con el pretest y postest correspondiente



Gráfica 1.- Primer Test en pretest postest, aplicado al grupo 1151-D: FES Zaragoza línea base puntuación total por sujeto.

La gráfica 2 se presentan las puntuaciones totales obtenidas en el test de estrés- activación en la fase experimental, en esta parte se observa la deserción de los sujetos 1, 2 y 5. La evaluación se hizo de la siguiente forma se evaluó el pretest al iniciar la sesión de seminario y el postest al finalizar el mismo seminario. En el pretest sujetos que tienen calificaciones mas altas son, S 8 tiene 36 puntos, los sujetos 9, 12 y 14 tienen 30, 34, y 30 respectivamente. Las calificaciones de los sujetos 3, 4, 6, 7, 10, 13, 15 y 16 obtuvieron calificación de 29, 25, 29, 28, 27, 24, 28 y 29 puntos respectivamente.

En el postest de la fase experimental los sujetos que obtuvieron las calificaciones mas altas arriba de la media son 3, 7, 8, 9, 14, 15, y 16 con calificaciones de 37, 30, 31, 36, 31, 15, 35 y 30. Los sujetos que puntuaron debajo de la media fueron, 4, 10, 11, 12 y 13 con 29, 29, 29, 29 y 20, respectivamente.

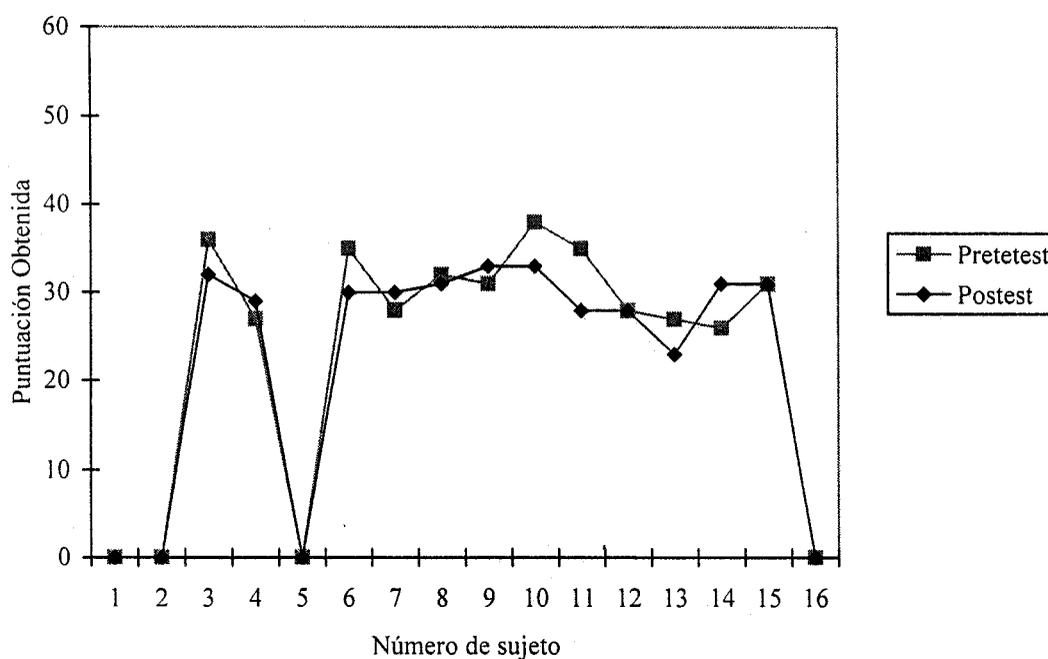


Gráfica 2.- Test de estrés-activación aplicado por segunda vez en pretest y postest fase experimental en la FES Zaragoza al grupo 1151-D.

En la gráfica 3 se presentan los resultados totales del test de estrés-activación en la fase de regresión que calificaron arriba de la media en el pretest los sujetos son 3, 6, 8, 9, 10, 11 y

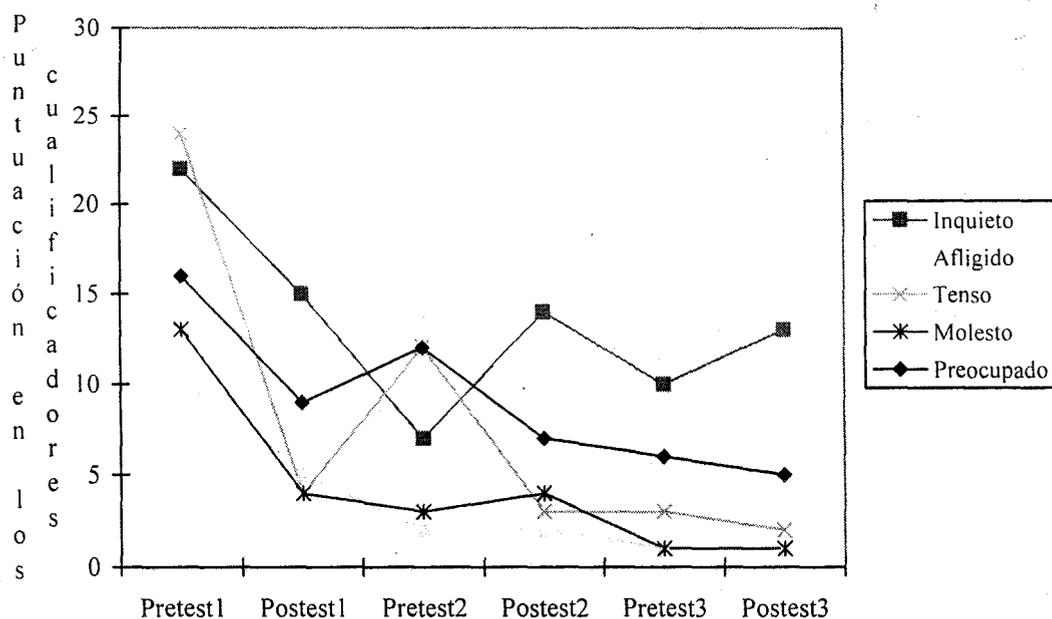
15 con calificaciones de 36, 35, 32, 31, 38, 35 y 31, los sujetos 4, 7, 12, 13 y 14, tienen calificaciones de 27, 28, 28, 27 y 26 puntos respectivamente.

En el postest de la regresión los sujetos que obtuvieron las calificaciones arriba de la media son, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14 y 15, tienen calificaciones de 32, 30, 30, 31, 33, 33, 31 y 31 respectivamente. Los sujetos con calificación menor a la media son el 4, 11, 12 y 13 con calificaciones de 29, 11, 12 y 13, con calificaciones de, 29, 28, 28 y 23 respectivamente para cada sujeto.

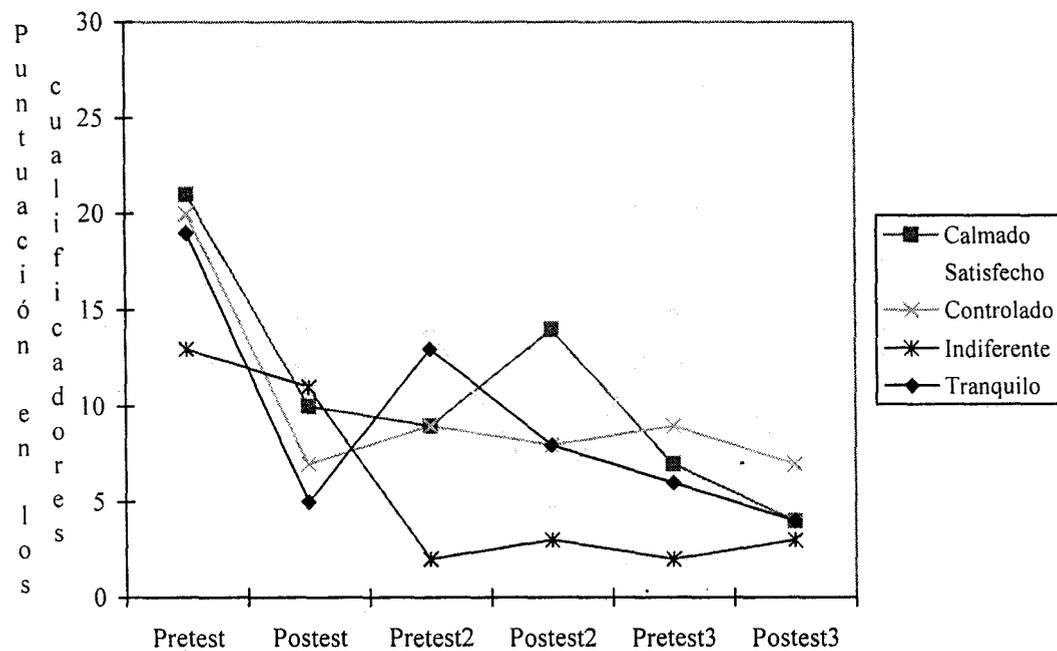


Grafica 3.- Test estrés-activación aplicado en pretest y postes, por tercera vez en la FES Zaragoza al grupo 1151-D.

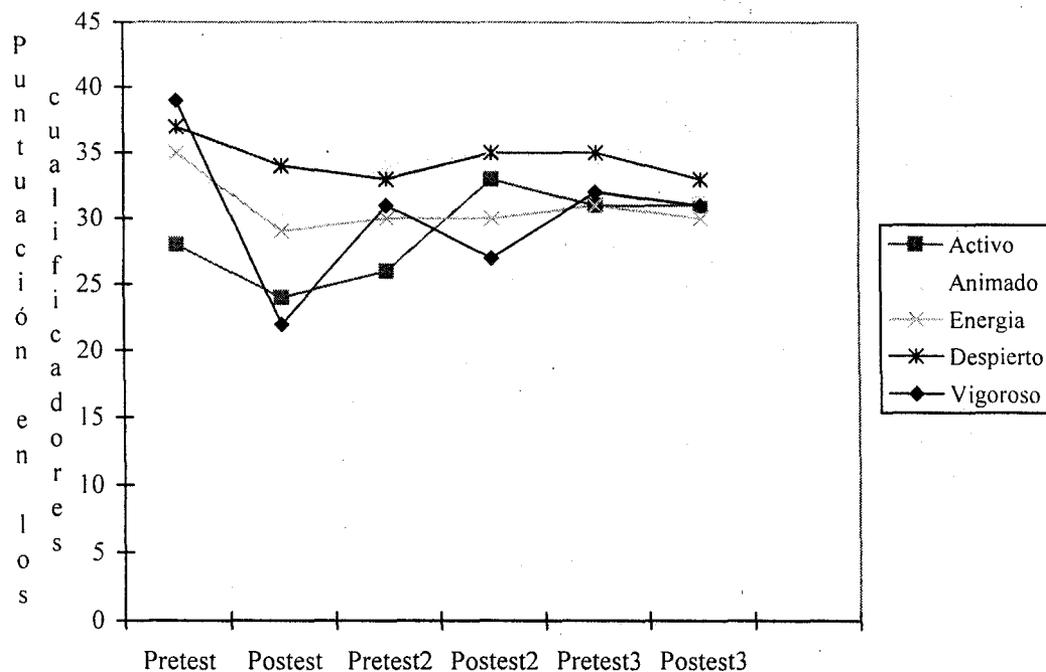
En seguida presentamos los resultados del test de estrés-activación con los cualificadores referidos a estrés y activación, también las puntuaciones obtenidas por todo el grupo en cada pretest y postest de las tres fases experimentales.



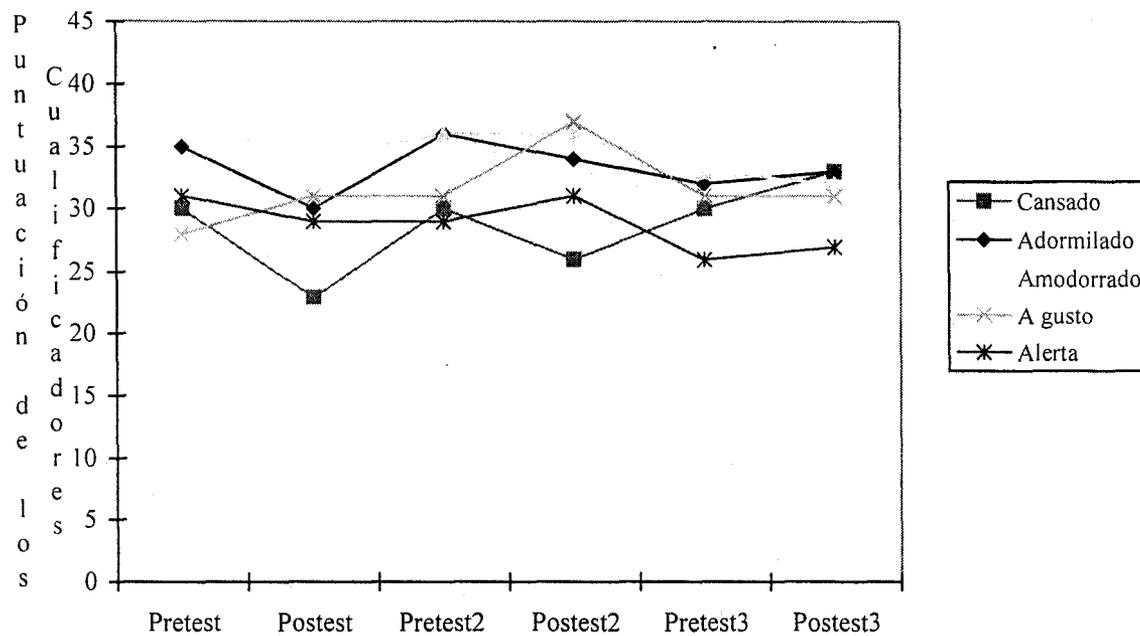
Gráfica 4.- Representa de los primeros cinco cualificadores en la escala de estrés de todo el grupo.



Gráfica 5.- Representa el segundo grupo de cualificadores referentes a la escala de estrés aplicado al grupo 1105-D.



Gráfica 6.- Representa la puntuación de los primeros cinco cualificadores de activación de todo el grupo



Gráfica 7.- Representa la segunda parte de cualificadores del factor de activación en todo el grupo 1105-D.

En seguida se muestran los resultados del grupo experimental en el que se presentan los datos detallados de cada uno de los sujetos experimentales $N = 5$ en las escalas de estrés y activación.

Escala de Estrés

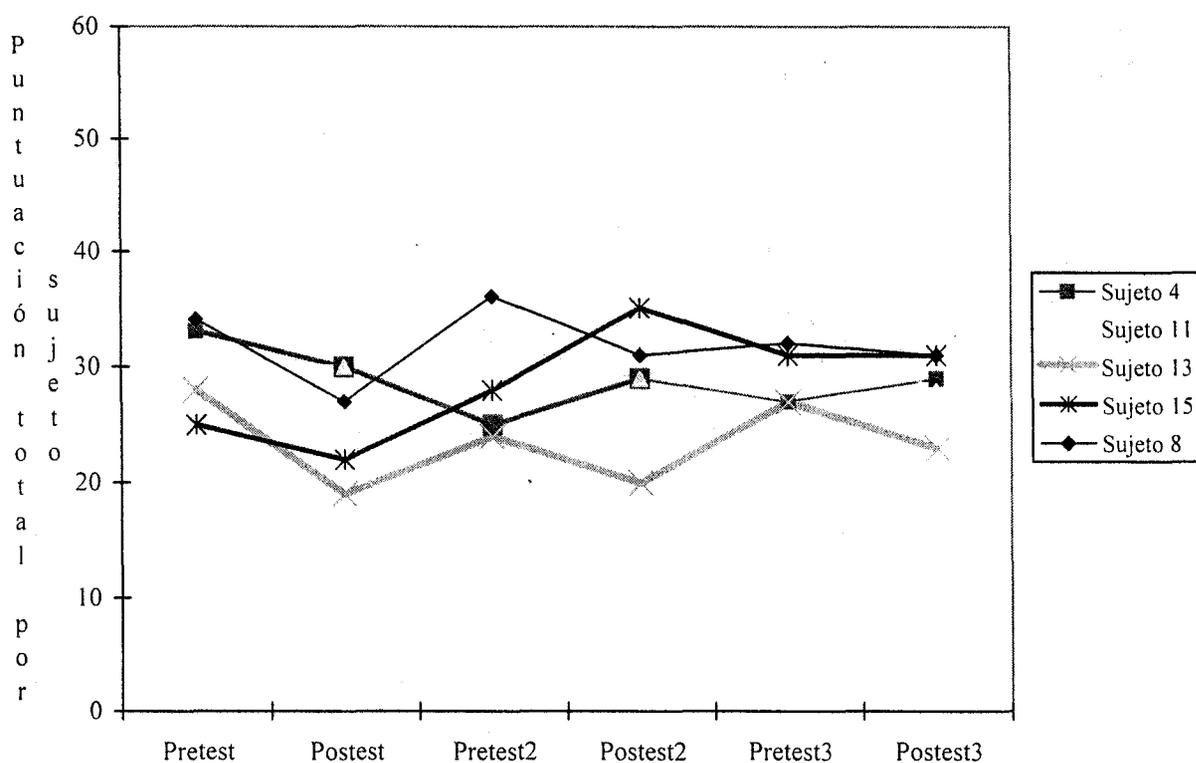
Grupo	N =	Media	Desviación Standard
Primer Pretest 1	5	12.20	3.347
Primer Postest 1	5	11.8	2.387
Segundo Pretest 2	5	12	1.871
Segundo Postest 2	5	13	2
Tercer Pretest 3	5	11.6	4.037
Tercer Postest 3	5	12	1.225

Tabla 1.- Muestra la puntuación de la media y desviación estándar obtenida en el grupo experimental $N= 5$ en el factor de estrés

Escala de Activación

Grupo	N	Media	Desviación Standard
Primer Pretest 1	5	17.80	1.924
Primer Postest 1	5	18.4	1.517
Segundo Pretest 2	5	17.80	1.924
Segundo Postest 2	5	18.40	2.074
Tercer Pretest 3	5	19.40	2.510
Tercer Postest 3	5	10.22	9.821

Tabla 2.- Muestra la puntuación de la media, la desviación estándar en el factor de activación en el grupo experimental $N = 5$

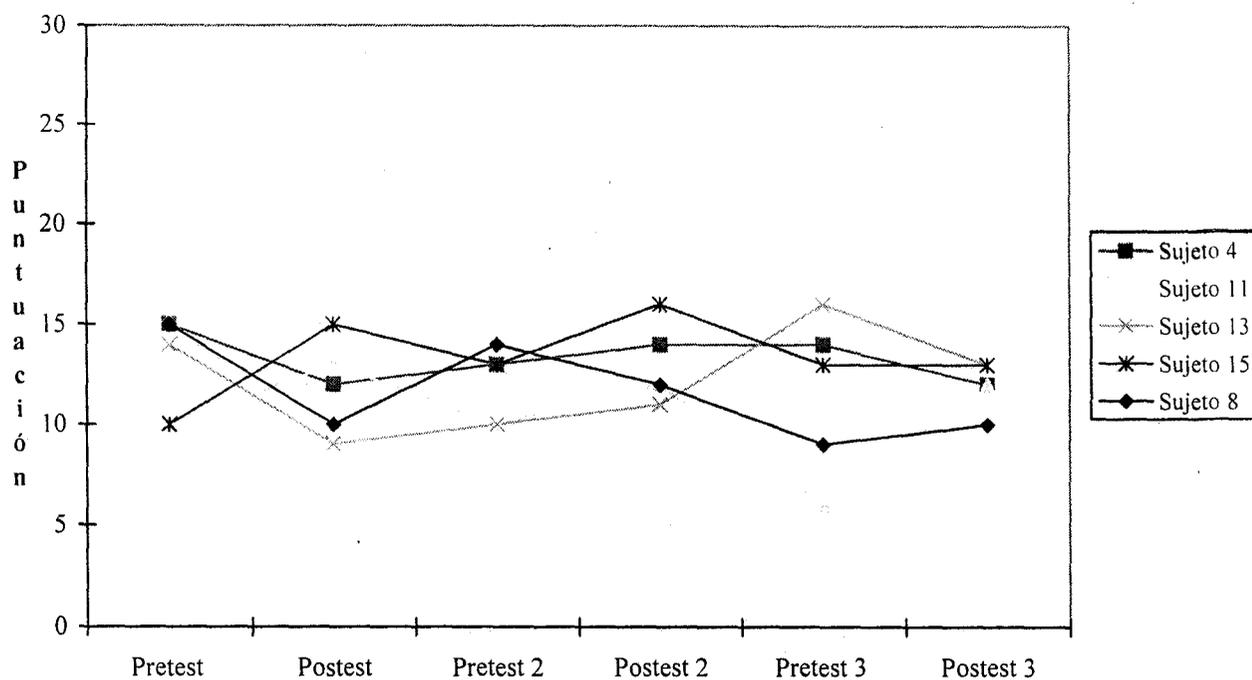


Gráfica 8.- Muestra la puntuación total obtenida en el test del grupo de cinco sujetos experimentales, extraídos al azar en doble ciego del grupo 1105-D

	Pretest 1	Postest 1	Pretest 2	Postest 2	Pretest 3	Postest 3	Total Pretest	Total Postest
Sujeto 4	15=50	0=0	1=3.33	2=6.66	8=26.6	12=39.9	8	4.66
Sujeto 8	15=50	4=13.32	14=46.62	17=56.6	11=36.6	13=43.29	13.33	11.33
Sujeto 11	10=33.3	1=3.33	8=26.6	0=0	7=23.3	9=29.97	8.33	3.33
Sujeto 13	14=46.6	6=19.98	10=33.3	8=26.6	7=23.3	8=26.6	10.33	7.33
Sujeto 15	10=33.3	6=19.98	1=3.33	4=13.32	1=3.33	10=33.3	4	6.66

Tabla 3.- Factor de Estres conversión de la puntuación individual de los sujetos experimentales la puntuación en porcentaje.

Puntuación total de los cinco sujetos experimentales en la escala de Estrés

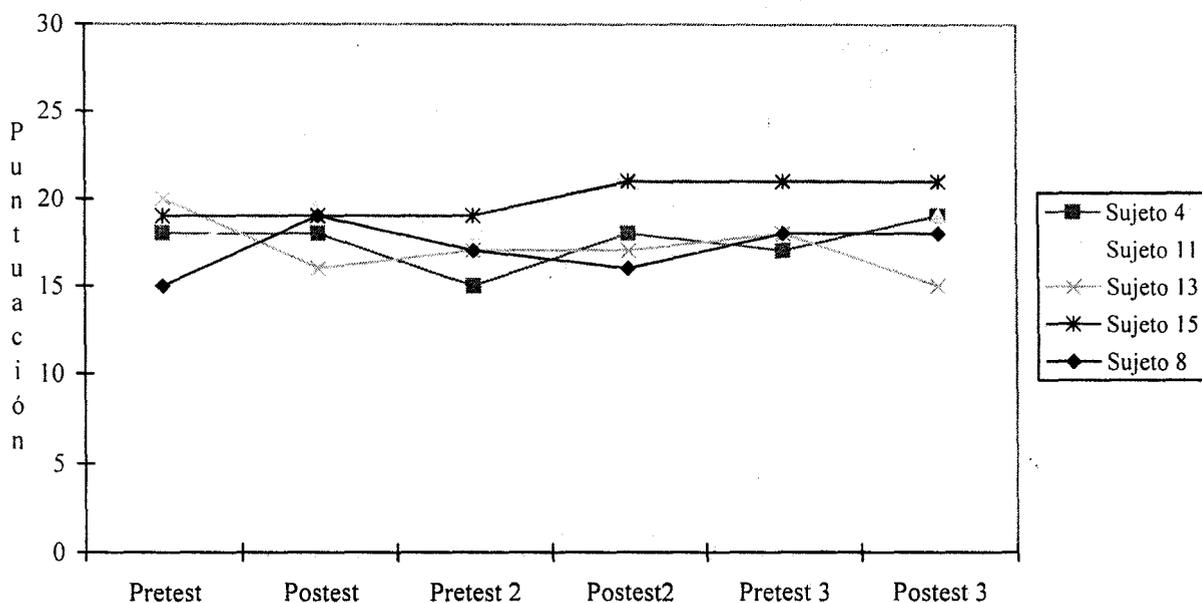


Gráfica 9.- Representa la puntuación obtenida en la escala de estrés en el grupo experimental N = 5

	Pretest 1	Postest 1	Pretest 2	Postest 2	Pretest 3	Postest 3	Total Pretest	Total Postest
Sujeto 4	18=59.94	18=59.94	15=50	18=59.94	17=56.61	19=63.27	16.66	18.33
Sujeto 8	15=50	19=63.27	17=56.61	16=53.28	18=59.94	18=59.94	16.66	17.66
Sujeto11	17=56.61	20=66.6	18=59.94	20=66.66	23=76.59	19=63.27	19.33	19.66
Sujeto13	20=66.6	16=53.28	20=66.66	17=56.61	18=59.94	15=50	19.33	16
Sujeto15	19=63.27	19=63.27	19=63.27	21=69.93	21=69.93	21=69.93	19.33	20.33

Tabla 4.- Factor de Activación puntuación por sujeto con el total obtenido y el equivalente en la puntuación con porcentaje

Gráfica en la escala de Activación del grupo de los cinco sujetos experimentales



Gráfica 10.- Muestra la escala total de activación en el grupo $N=5$.

La observación propuesta era: el comportamiento en el escenario de los sujetos en el factor de estrés, así como el de activación en los sujetos ya que se encontraban en el periodo de sesión educativa y a la vez eran filmados, el factor de estrés nos da una calificación elevada. Para la escala de estrés podemos observar que un sujeto se acerca aproximadamente al 56.6 % de estrés ya que obtuvo un puntaje de 17. Para obtener una calificación de 100 %, es relativa a 30 puntos, equivalente al 100 %. Así 15 puntos es el 50% y 7.5 es el 25 %. En la tabla se puede observar puntuaciones de 10.16, el indicador de estrés en los sujetos experimentales oscila de 0 % al 44.38 % en esta escala, oscilando de cero a 17 puntos que es igual a 56.61 en el sujeto que presenta más el atributo de estrés.

En la escala de activación oscila la puntuación de: 50 % a 76.59 % en el puntaje obtenido, señalando que se utilizó la misma condición y regla que para el primer factor.

En el factor de activación da un porcentaje mas elevado que el indicador de estrés. Es probable que la diferencia se deba a que la población era de jóvenes de 18 a 22 años de edad. Ahora, que el valor de estrés se encuentra presente en la ejecución del sujeto podemos decir que existe mas del 25 % de estrés, aparentan los resultados ser normales ya que la presencia en el grupo evaluado totalmente tiene 29.97 en el factor de estrés.

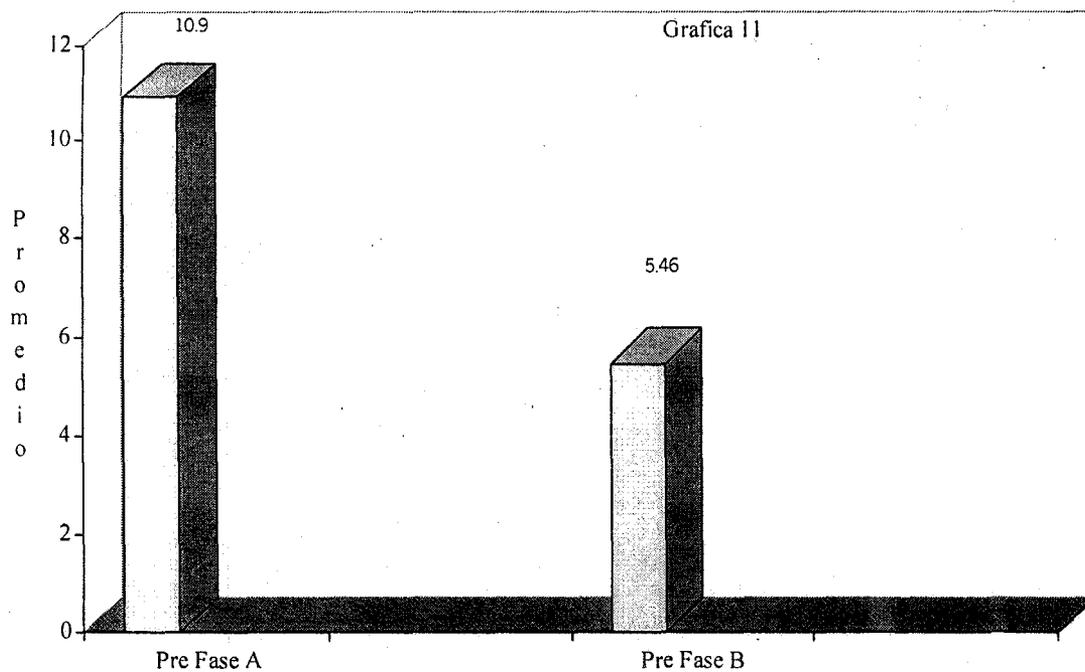
Las hipótesis de trabajo probadas se muestran en la tabla No. 1 que corresponde al factor de estrés, de la misma forma se encuentran las evaluaciones para el factor de activación en la tabla No 2.

Las diferencias observadas son significativas por lo tanto se rechaza la hipótesis nula la evidencia que se obtiene es que hay presencia de estrés en la primer presentación de la prueba. Observados en la tabla 1. La diferencia observada en activación también es significativa por lo tanto se rechaza la hipótesis H_0 , aceptamos H_1 , la evidencia que se obtiene es que hay presencia de activación en cada uno de los pretest y postest presentados en las diferentes sesiones. Observados en la tabla 9, muestra el factor de estrés, donde se puede observar el nivel de significancia de la fase a con $p = .01$ y una $T = 3.013$ en la fase A pretest y el Pretest de la fase B, lo que nos indica que existen indicios de estrés en estas dos fases experimentales. En la fase de pretest A y el postest de la fase B se obtiene una $p = 0.01$ y una $T = 3.017$ en de la cual podemos decir que también hay presencia de

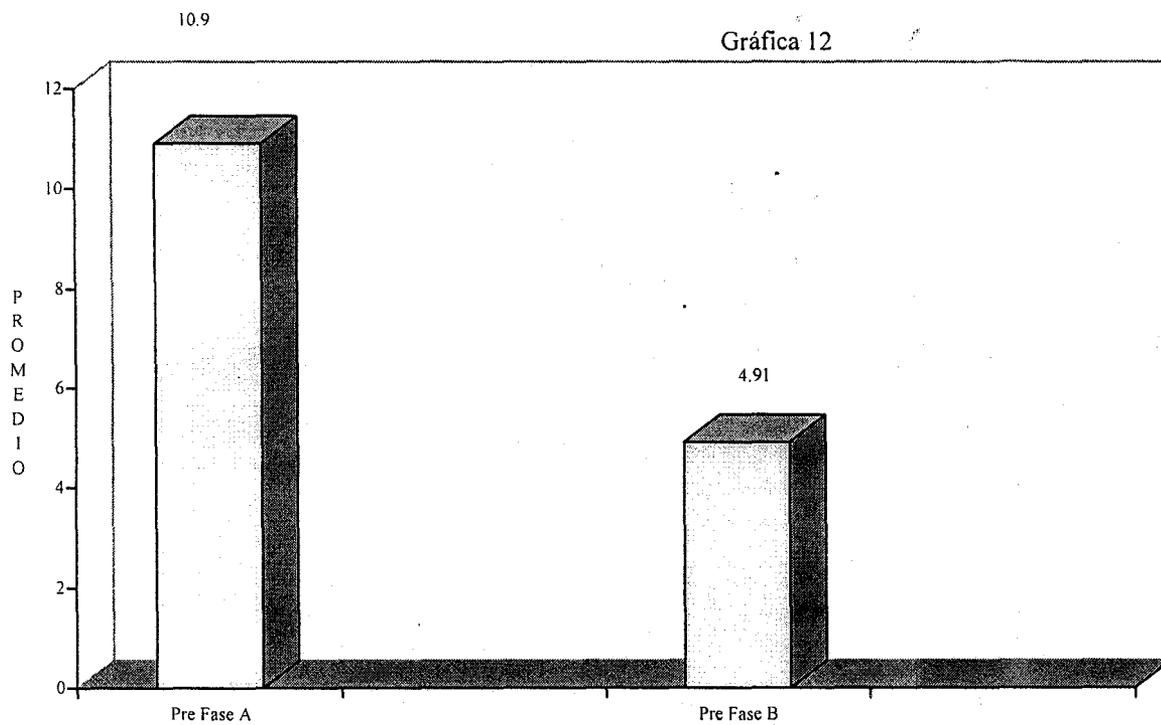
estrés en estas dos sesiones. La fase del pretest de la fase A y el postest de la fase de regresión la evaluación arroja una $p = .017$ y una $T = 2.808$ también se encuentra el factor de estrés. En la fase de pretest A y el postest de la fase de regresión se obtuvo una $p = .004$ y una prueba $T = 3.600$ por lo cual también se observa la presencia de estrés.

Como se muestra en la tabla 10 de resultados el factor de activación en la evaluación del pretest de la fase A y la del postest de la fase B hay una $p = .05$ y una $p = 0.47$ con una prueba $T = -2.214$, se observa que hay activación en estas dos sesiones. En el pretest de la fase A y el pretest de la fase R se obtuvo una $p = 0.001$ y una $p = .001$ y con la prueba $T = -4.436$ se observa la presencia del factor de activación en estas dos sesiones. En el pretest de la fase A y el postest de la fase R se obtiene una significancia de $p = 0.004$ al $p = 0.005$ con una prueba $T = -3.700$ hay presencia de activación. En el postest de la fase A y el Pretest de la fase R hay una significancia de $p = .063$ con una alfa de .05 y una prueba $T = -2.067$ hay presencia de activación en las dos sesiones. En el postest de la fase A y el postest de la fase R se obtuvo una significancia de $p = 0.057$ y una significancia de $p = .05$ y un a prueba $T = -2.130$ por lo que se acepta que hay presencia de la variable de activación.

En seguida se muestran las diferentes gráficas con las medias obtenidas de cada una de las evaluaciones



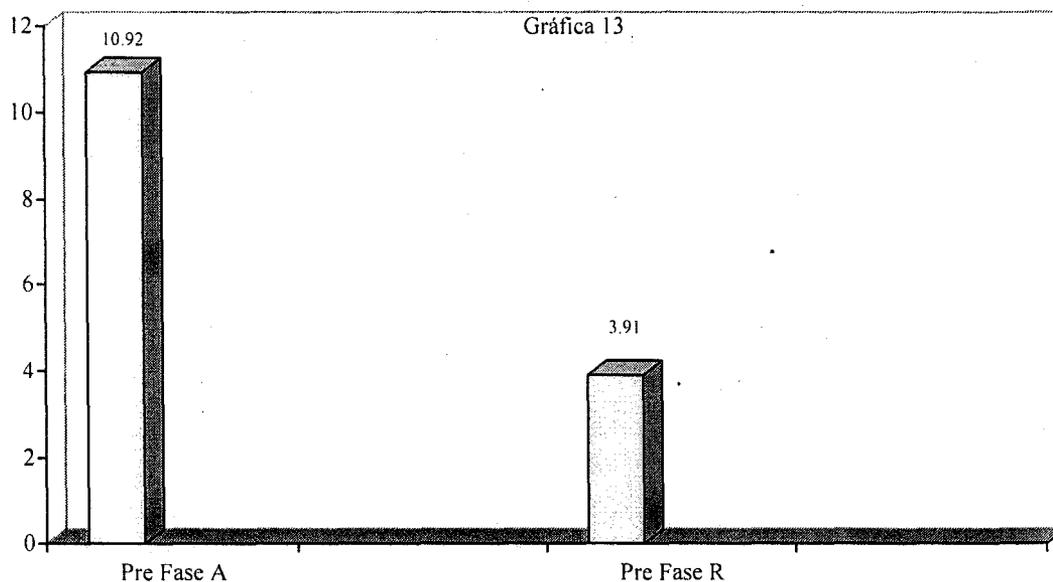
Gráfica 11.- Medias de comparación del factor de estrés de la fase A contra la fase B.



Gráfica 12.- medias de comparación del factor de estrés del pretest de la fase A contra el pretest de la fase B experimental

Gráficas 11 y 12.- Medias de comparación en el factor de estrés de la fase A contra la fase de B experimental con una $\alpha = .01$ donde podemos observar que la media obtenida de estrés es más alta en la fase A y estrés de la fase experimental la media es más baja.

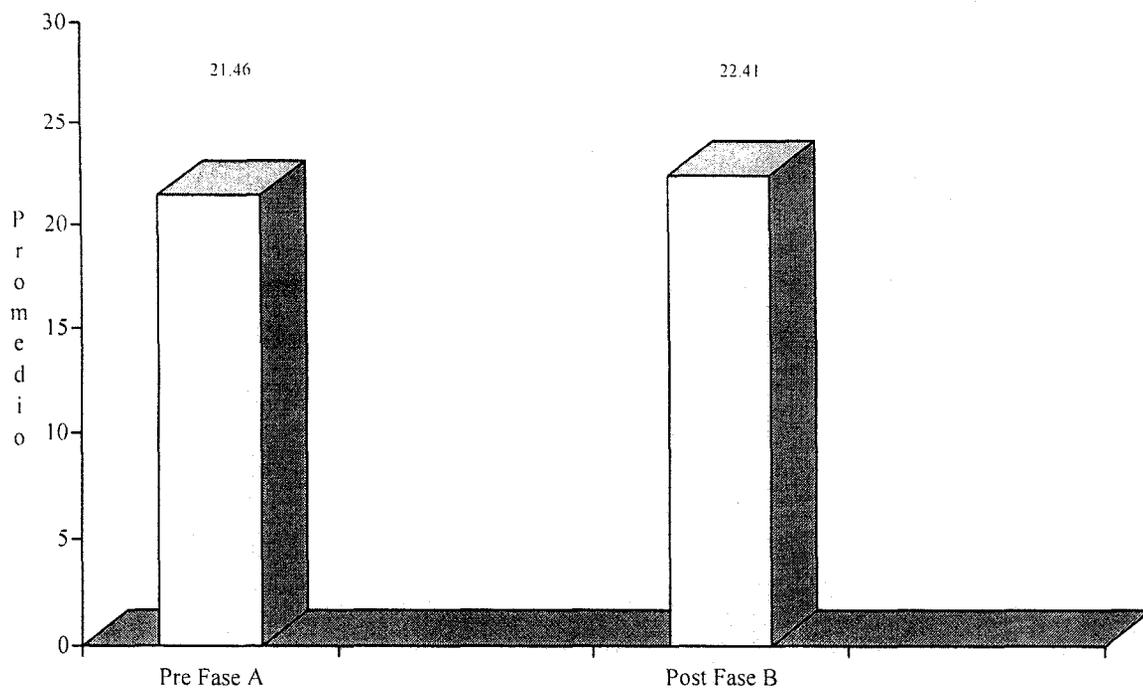
La gráfica 12.- Nos muestra el nivel de estrés en la fase A contra el pretest de la fase de regresión. Se puede observar que la media de regresión es más baja con un nivel de significancia $\alpha 0.01$.



Gráfica 13.- Medias de comparación en el factor de estrés del pretest de la fase A línea base contra el pretest de la fase de regresión.

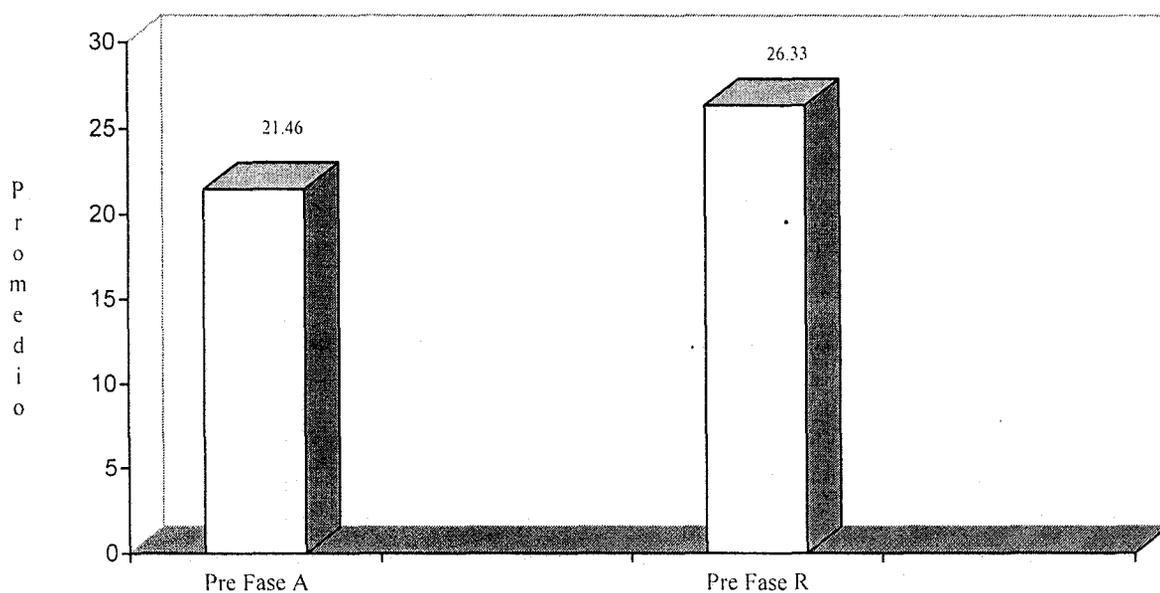
En las gráficas de estrés observamos una relación baja en cuanto al nivel de estrés que fue manejado en cada una de las mediciones antes y después, aunque se muestra como constante, y es elevado en el primer pretest de la fase de línea base, en la muestra del grupo, dadas las condiciones en las que se realizó la evaluación que fue dentro del salón de clases de seminario y este se encontraba cerrado cuando se realizó la evaluación, en la FES-Zaragoza y cuyas medidas físicas ya se dieron con anterioridad.

Gráfica 14

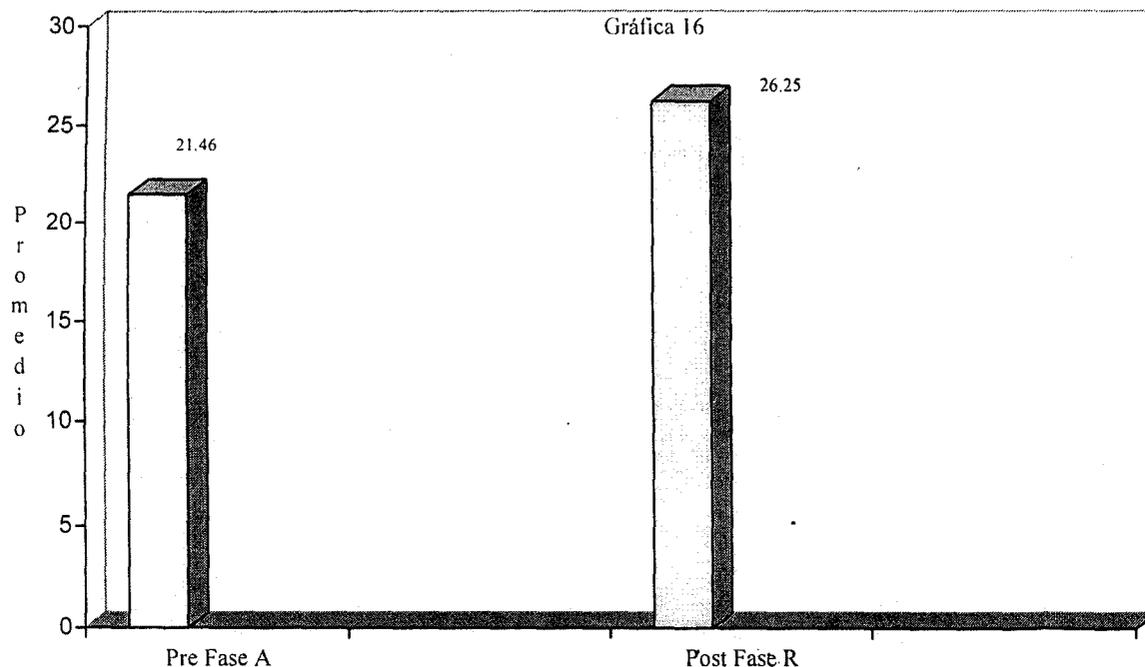


Gráfica 14.- Gráfica 14.- La gráfica 4 muestra el factor de activación con un $\alpha = .05$ en la prueba de la fase A en la línea base; el postest de la línea base, comparado con la media del postest esta más elevada, presenta mayor activación en el postest.

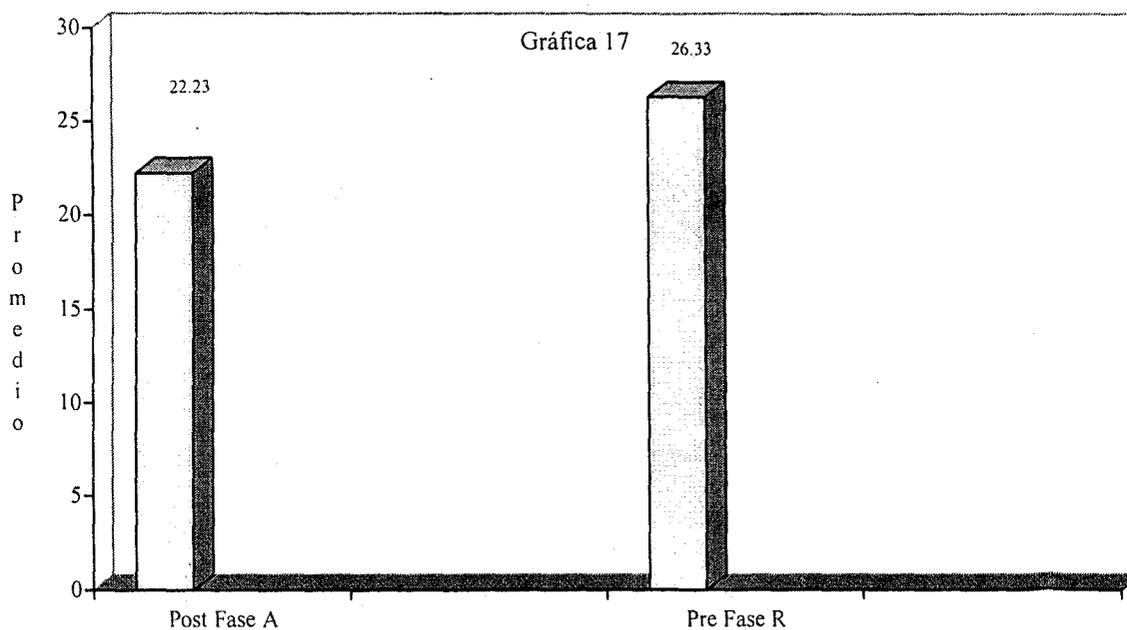
Gráfica 15



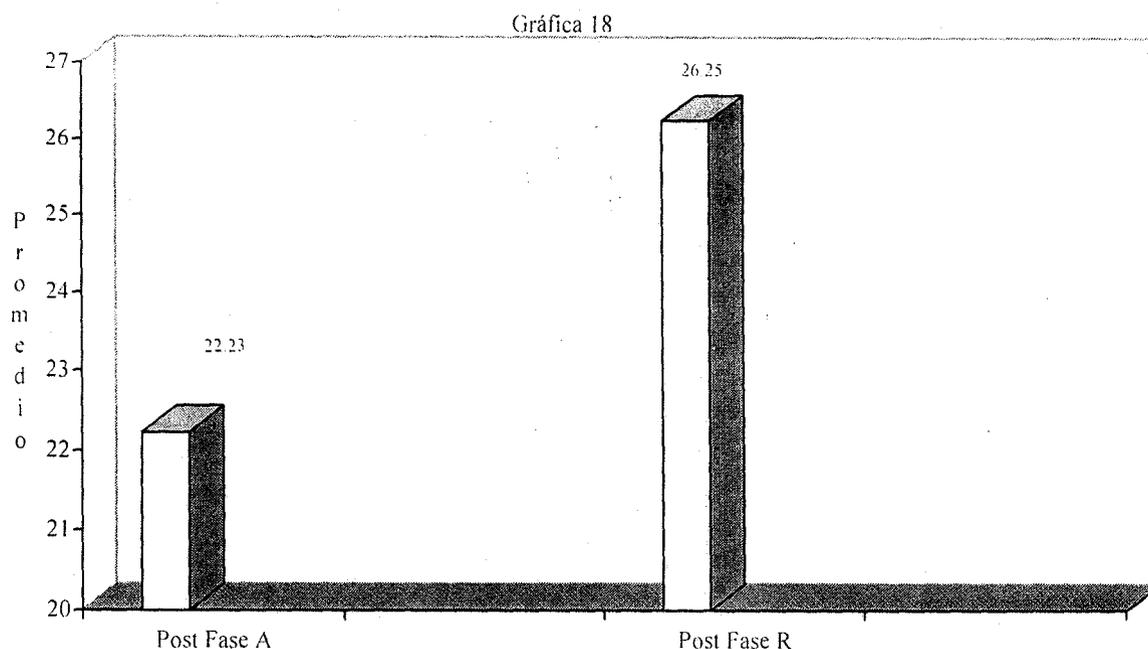
En la gráfica 15.- con un $\alpha = .001$ de significancia, la media del pretest de la línea base es menor que en el pretest de de la fase de regresión también se observa mayor activación en esta fase.



Gráfica 16.- Muestra el factor de activación pretest de la fase A con una $\alpha = .005$, la media es menor en el pretest de la fase A que en el postest de la fase de regresión es mayor.



Gráfica 17.- Presenta el postest de la fase A línea base y el pretest de la fase de regresión se observa una media mayor en el postest de la regresión con una alfa al .005, se observa mayor activación en la fase de regresión.



Gráfica 18.- Muestra las medias del factor de activación Posttest de la fase A y la activación Posttest de la fase de regresión fase R en un nivel $\alpha = .05$ en esta fase observamos una mayor activación en la fase de regresión.

Se puede observar en las gráficas de activación se encuentran con una puntuación más elevada en cada uno de los posttest de acuerdo a esta opción y en la relación funcional de estrés y activación nos encontramos que la muestra tiene mayor atributo de activación. De acuerdo a Cohen, Kesler y Underwood (1997), proponen que la respuesta se balancea de acuerdo al tipo de demanda ambiental, considerando que se facilitará la respuesta ambiental que tenga mayor peso o reclamo derivando con esto un proceso atencional, así como el estado motivacional al que le dará más peso el sujeto en la propuesta de acuerdo al escenario y la demanda educativo social en la que se encuentra inmerso el sujeto.

	Tareas Concluidas	Línea Base	Fase Experimental	Regresión
S 4	No Concluye la Tarea	54.16 %	64.4%	33.33%
	Si Concluye la tarea	45.83 %	36.6%	66.67%
S 8	No concluye la Tarea	45.83 %	62.15 %	57.14 %
	Si concluye la tarea	54.16 %	37.85 %	42.84 %
S 11	No concluye la tarea	63.63 %	40.62 %	50 %
	Si concluye la tarea	36.36 %	59.37 %	50 %
S 13	No concluye la Tarea	55.55 %	57.14 %	50 %
	Si concluye la tarea	44.44 %	42.86 %	50 %
S 15	No concluye la tarea	100 %	80.55 %	100 %
	Si concluye la tarea		19.44 %	
	Media Total	64.236	60.972	58.094
	Desviación	20.970	14.364	25.007

Tabla 7.- Representa el porcentaje total de los datos de cada uno de los sujetos experimentales en interrupción, el porcentaje que obtuvieron en cada fase experimental, las tareas desempeñadas y la conclusión o no conclusión de cada una de ellas.

En la tabla 7 se observa el desempeño de las tareas ejecutadas por los sujetos y observadas del catálogo de respuestas presentado al principio de los resultados. En cada una de las fases experimentales; en la fase de línea base los sujetos 4, 11, 13, y 15 no concluyen las tareas, en una media del 68.33, el sujeto 8 tiene el 54.16 de conclusión de las tareas. De los cinco sujetos, en la fase experimental; sujetos 4, 8, 13, y 15 no concluyen las tareas que se estaban desempeñando en un 66.06 %, el sujeto 11 es el único que tiene casi el 60 % de las tareas concluidas en la fase experimental. En la fase de regresión los sujetos 8 y 15 tienen mas del 78.5 % de no concluir la tarea; los sujetos 11 y 13 tienen 50 % en la distribución de tareas concluidas y no concluidas; el sujeto 4 tiene el 66.66 % que si concluye las tareas que está desempeñando en el salón de clase.

Se puede decir que, en las respuestas interrumpidas hay interferencia y bloqueo conductual en al menos cuatro de los sujetos experimentales en mas del 50 % de la actividad, aunque exista un bloqueo y desorganización en la actividad blanco, y las interrupciones por el habla en el ambiente académico es mayormente demandante en el sujeto, la situación focal de la atención es mayor hacia el foco de interrupción verbal, además la atención es dirigida hacia el sujeto distractor, por lo tanto la incidencia en el cambio de la conducta focal es reordenada por la necesidad del individuo hacia la demanda ambiental, que se presentaba como eventos adicionales en la interferencia social (Santoyo Espinoza y Bacha, 1996; Flores 2004)

En la tabla 12 y la gráfica 24 de proporcionan los resultados de los tiempos totales de la observación de las respuestas en el escenario en las tres diferentes fases experimentales: Línea base, fase experimental y la fase de regresión.

La respuesta de atención (at1) al profesor se encuentra una cantidad de tiempo total consumido en la línea base de 3416 segundos, en la fase experimental es de 2530 segundos, y en la fase de regresión es de 1097. En la respuesta de atención (at2), se obtuvieron en la fase de línea base de 6086 segundos el tiempo mayor, en la fase experimental de 4670, y en la fase de regresión de 2368. En la respuesta de interrupción (in) en la fase de línea base consumieron 1003 segundos, en la fase experimental fueron 2326 segundos el más alto consumo de tiempo y en la fase de regresión fueron 157 segundos. La respuesta de exposición (ex) el tiempo consumido en la línea base fue de 2820 segundos, en la fase experimental fue de 4752 segundos el consumo mas alto de tiempo, y en la fase de regresión fueron 1091 segundos. La respuesta de lectura (le), es la

respuesta con mayor ocupación de tiempo total en las tres fases, en la línea base consumieron los sujetos 10424 segundos la mas alta proporción, la fase experimental fue de 8398 segundos y la fase de regresión de 2596 segundos. La respuesta de Mover las piernas (mp) es una de las respuestas mas bajas en términos de ocupación de tiempo los resultados arrojaron; en la línea base 303 segundos, en la fase experimental de 134 segundos y en la fase de regresión de 164 segundos esto probablemente se deba a la estructura o enseñanza cultural en las mujeres, tres sujetos experimentales eran mujeres y dos hombres son los que dieron mayor cantidad de movimientos en las piernas. La respuesta de rascarse cara o cuerpo, se obtuvo en la línea base un consumo de 242 segundos en la línea base, la fase experimental se elevó 2031 segundos y en la fase de regresión consumieron 1398 segundos. En la respuesta de tocarse la cara o el cuerpo (tc) se obtuvo en la línea base 3200 segundos consumidos, en la fase experimental 5115 segundos y en la fase de regresión de 1993 segundos.

Se puede observar la elevación de las respuestas que se incrementan en la fase experimental son interrupción se incrementa en 1323 segundos, exposición se incrementa en 1932, rascarse cara o cuerpo tiene un incremento de 1789 segundos, en la fase experimental al igual que tocar cara o cabello se consume más tiempo 1915 segundos, podemos decir que es probable que haya incremento de estrés en estas respuestas.

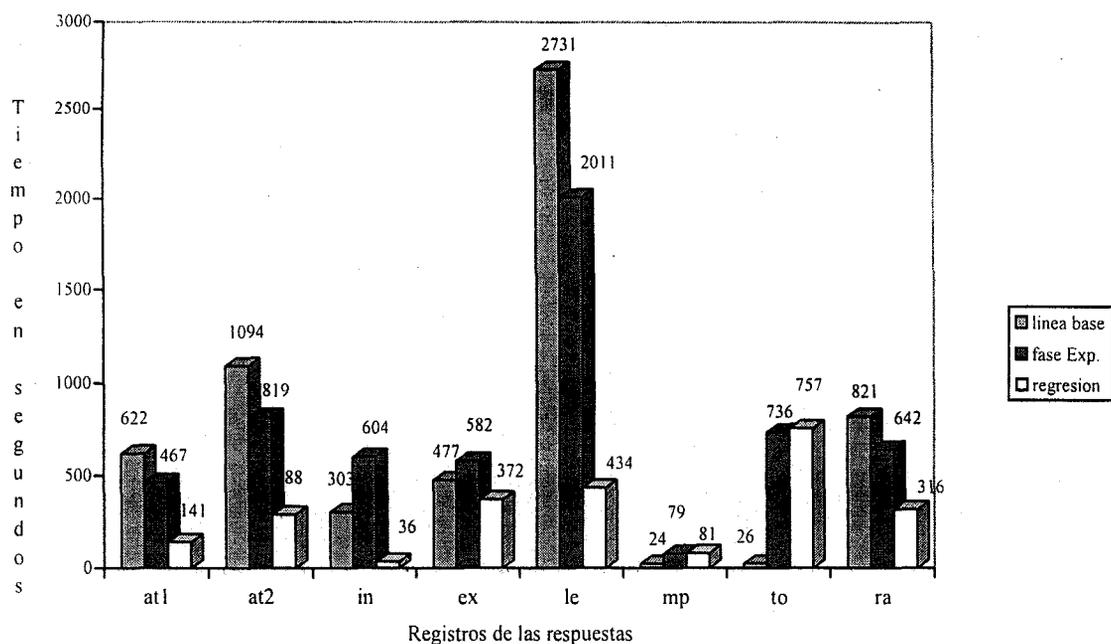
Las respuestas donde se disminuye el consumo de tiempo son atención1 con 886 segundos en la fase experimental, en atención2 hay una disminución de 1416 segundos en la fase experimental, en lectura tiene una disminución de 2026 segundos en la fase experimental, y en movimiento de piernas disminuye 269 segundos en la fase experimental,

esto es debido a que hay una reordenación por el sujeto que funcionó como confederado y las interrupciones de los sujetos experimentales, podemos observar la ejecución total de cada una de las respuestas de los sujetos en las gráficas correspondientes.

Las respuestas propuestas para esta investigación en el área de estrés fueron mover las piernas, rascarse el cuerpo, y tocar cara y cuerpo; en la de movimiento de piernas no tiene una relación alta con ninguno de los eventos medidos porque disminuye, pero rascarse el cuerpo observamos que aumenta en consumo de tiempo conllevando en esta misma función tocar cara y cuerpo.

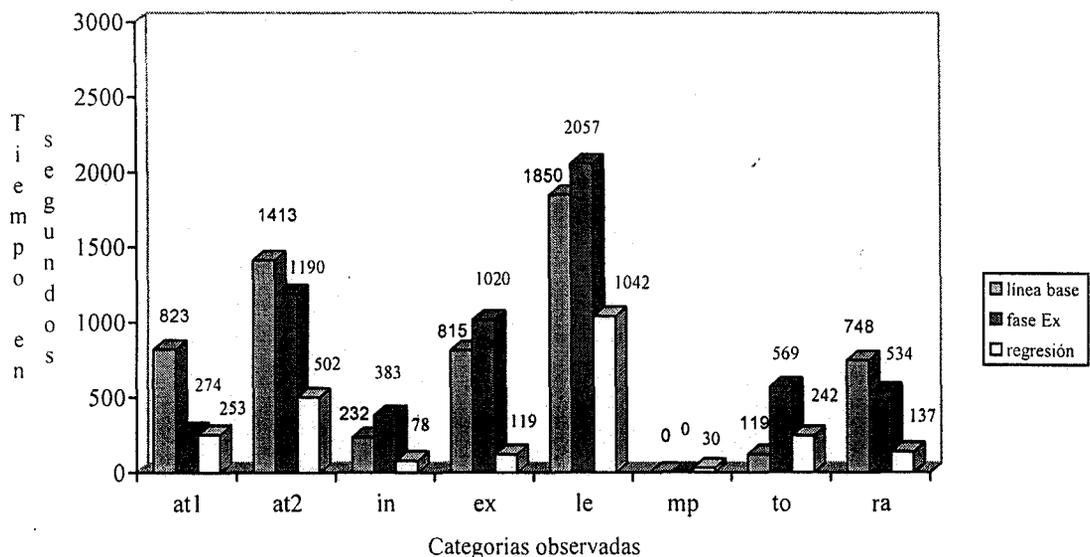
Presentamos las gráficas de ejecución de cada sujeto experimental, donde podemos observar cada una de las categorías registradas con los resultados en cada una de las fases experimentales, se observaran los resultados y comparaciones de la línea base, fase experimental y regresión en cada barra está señalado el consumo de tiempo total para cada una de las categorías, es decir, como dispuso cada uno de los sujetos acerca del consumo de tiempo en cada una de sus fases.

Gráfica de ejecución del sujeto 4 masculino



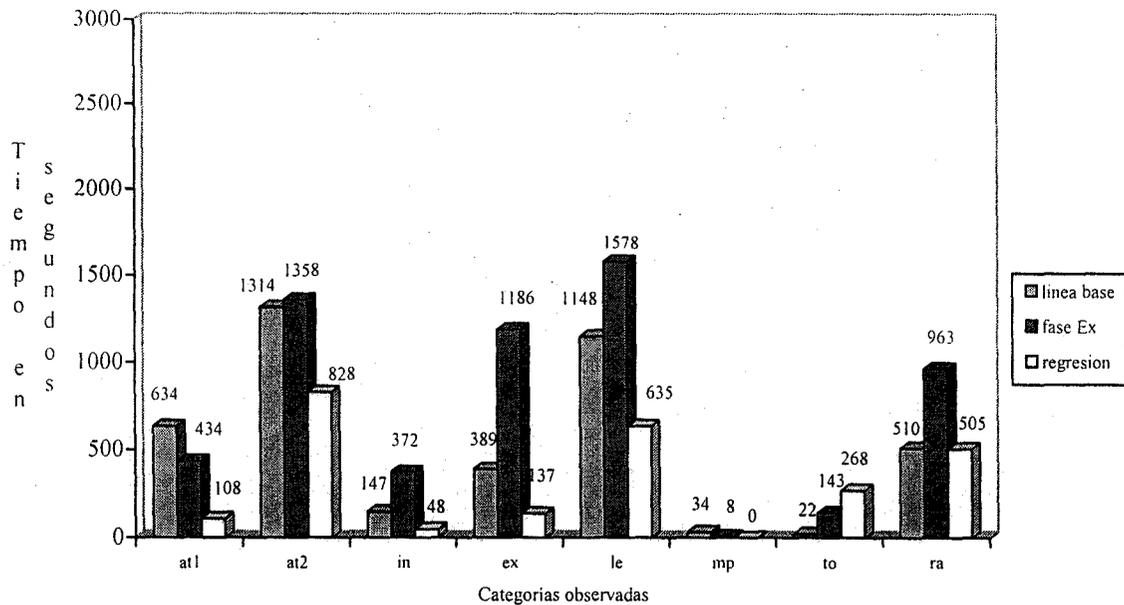
Gráfica 19.- Registro individual de ejecución del sujeto 4 en cada una de las categorías registradas dentro del escenario. Es también la forma en que consumió el tiempo durante durante 24 sesiones de 10 minutos.

Gráfica sujeto 8 femenino



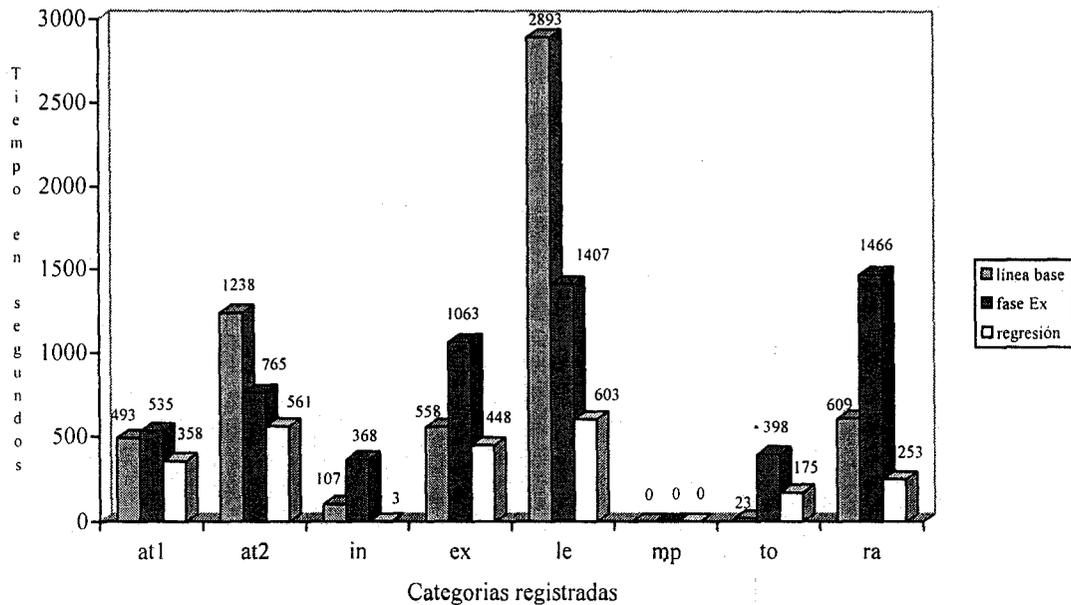
Gráfica 20.- Es el registro individual de ejecución del sujeto 8 en cada una de las categorías observadas dentro del escenario. Es la forma en que consumió el tiempo durante 24 sesiones de 10 minutos.

Gráfica del sujeto 11 femenino.

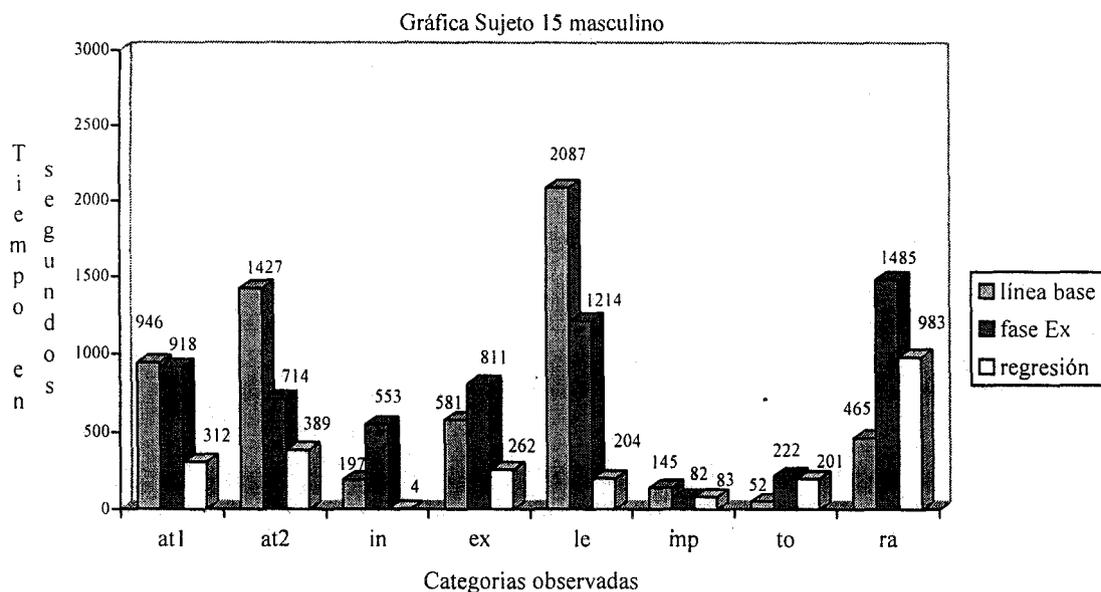


Gráfica 21.- Es el registro individual de ejecución del sujeto 11 en cada una de las categorías observadas dentro del escenario. Es la forma en que consumió el tiempo durante 24 sesiones de 10 minutos.

Gráfica Sujeto 13 femenino



Gráfica 22.- Es el registro individual de ejecución del sujeto 13 en cada una de las categorías observadas dentro del escenario. Es la forma en que consumió el tiempo durante 24 sesiones de 10 minutos.

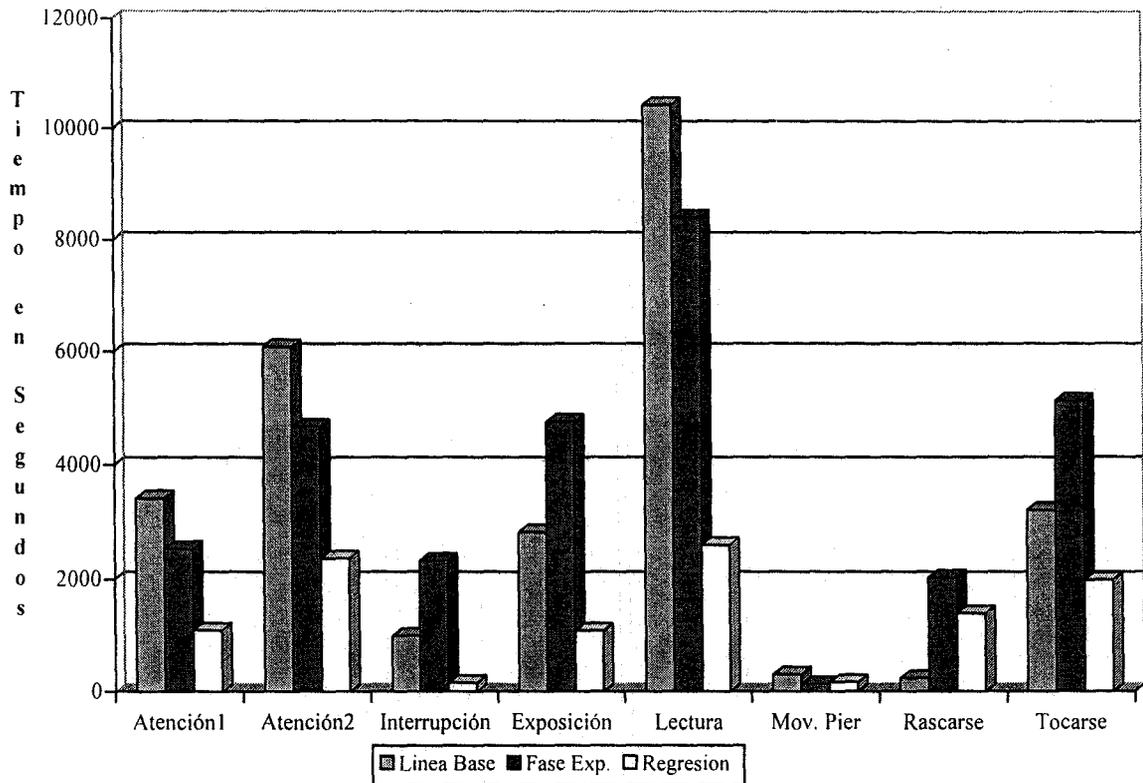


Gráfica 23.- Es el registro individual de ejecución del sujeto 15 en cada una de las categorías observadas dentro del escenario. Es la forma en que consumió el tiempo durante 24 sesiones de 10 minutos.

Fases	Atención 1	Atención 2	Interrupción	Exposición	Lectura	Mover Las Piernas	Rascarse El Cuerpo	Tocar Cara o Cuerpo
Línea Base	3412"	6086"	1003"	2820"	10424"	303"	242"	3200"
Experimental	2530"	4670"	2326"	4752"	8398"	134"	2031"	5115"
Regresión	1097"	2368"	157"	1091"	2596"	164"	1398"	1993"

Tabla 8.- Muestra el total de tiempos consumidos en cada una de las respuestas ejecutadas en el escenario así como cada una de las fases experimentales.

Gráfica de Tiempos Totales N=5



Gráfica 24.- Representa los tiempos totales en las respuestas, de los sujetos del grupo experimental, la distribución de 72 mil segundos para todas y cada una de las categorías.

Discusión

Es importante señalar que en este tipo de análisis se intentó demostrar en el estudio, la importancia para entender los mecanismos conductuales que controlan las respuestas previamente definidas y estudiadas en un escenario, podemos observar que pueden ser mantenidas por más de un mecanismo dentro de un ambiente educativo, y se observa como se pueden ir estableciendo operaciones en el contexto ambiental en el que los sujetos interactúan socialmente y también permanecen ejecutando respuestas personales en el ambiente. Dirigidas cuando hay presencia de una estimulación antecedente que alteran la relación entre el estímulo y la respuesta de acuerdo a los modelos de respuestas individuales en el ambiente ecológico en el que se desempeña el sujeto. Una ventaja es que las mediciones se hacen directamente en el ambiente contextual o social educativo ambiental y los análisis son llevados a laboratorio para la evaluación observacional. Uno de los hallazgos observados son la dimensión de los salones de seminario ya que tienen medidas libres, divergen del sentido arquitectónico normativo de la FES-Zaragoza, si bien, las aulas para 60 alumnos deben tener medidas de $9.30 \times 8.94 = 83.142 \text{ m}^2$; y para 30 alumnos $4.65 \times 8.94 = 41.571 \text{ m}^2$; entonces el aula para 15 o 16 personas debía tener aproximadamente 20.28; si las aulas de seminario para la Carrera de Psicología tienen medidas de $3.1 \times 4.205 = 13.0355 \text{ m}^2$; consideramos que para la cantidad de población existe un déficit espacial de 7.245 m^2 ; el área vital por alumno en esta dimensión arquitectónica tiene el equivalente de $.869 \text{ cm}^2$, debemos señalar que el espacio vital por alumno se encuentra calculado en 1.3857 m^2 por alumno, el déficit espacial por alumno es de 0.5167 cm^2 , esta diferencia tiene la posibilidad de que los alumnos se encuentren estresados en el salón de clases sobre todo en la época de calor resintiéndolo el hacinamiento

y empobreciendo el ambiente. La característica de construcción adoptada para los salones debía haber tenido el cálculo, asumiendo la relación entre el espacio y el número de asistentes al salón ya que el número alumnos demandantes de espacio se ve ocasionalmente superado por la cantidad de individuos que ingresan al salón de seminario junto con el profesor, esto por las dimensiones otorgadas tiende a ser una dimensión de relativa independencia arquitectónica, es decir no está apegada a los cánones de las medidas de la normatividad de la Universidad Nacional y al de la FES-Zaragoza.

Esta propuesta concuerda con la de Steele (1973) quien propone una relación curvilínea entre el pie cuadrado por pupilo y el azar, observando una referencia con el hacinamiento calculado entre 30 y 50 ff por alumno. La necesidad espacial va acorde con la calidad de oxigenación, en cuanto a la renovación del aire que es de suma importancia en cuanto a la oxigenación y observamos un déficit de 54.73 m^3 esto es, para 16 individuos deben ser 132.790 m^3 por dos horas, y solo tiene 78.06 m^3 por dos horas de acuerdo a la medida asignada al salón físico, esto, el cálculo de renovaciones en el diseño arquitectónico tiene como fin, que el alumno no se sienta con asfixia y evitar las experiencias de ahogo porque éstas al ser internalizadas por el sujeto, tendrá la sensación de hacinamiento y posiblemente estrés psicológico. Con las renovaciones señaladas el individuo puede tener un mejor desempeño en las ejecuciones de aprendizaje que se le están enseñando además de sentirse cómodo y confortable dentro del escenario. La puntuación obtenida en la escala de estrés no representa un factor de riesgo para la salud, aquí puede señalarse como un estabilizador derivado de la situación por la exigencia social ambiental, con una ejecución en la base temporal de la tarea que debe desempeñar el sujeto

o bien, la forma en que relaciona el auto-trabajo y la estrategia para abordar las tareas y a la vez, propiciarse estabilidad en si mismo y en la ejecución de la tarea que debe desempeñar.

En cuanto a las estrategias para la resolución de la tarea, la respuesta de estrés se manifiesta como un estabilizador, en este caso, el alumno debe utilizar una serie de alternativas posibles necesariamente, derivadas de los esquemas sociales aprendidos previamente y los pone en acción para agilizar el dominio de la tarea en la ejecución.

La tarea se encuentra condicionada por la exigencia en el proceso educativo, social, en cuanto a la participación; el individuo tiene relación con los otros sujetos dentro del cubículo de estancia con una meta y una acción resolutive dirigida y de alta competencia; de aquí son tres puntos que se señalan, la participación, que era la ejecución verbal, la ganancia personal o reforzamiento social del profesor y los compañeros, en cuanto al reforzamiento educativo social nos muestra el valor de la ganancia personal ya consolidada, que era de cinco puntos por la participación académica.

Otra de las variables son los recursos que se encuentran dentro del cubículo de clase y la división de los recursos, porque estaban asociados al proceso social en el grupo y si había falta mobiliario o se encuentra algún individuo nuevo, había un cambio en el funcionamiento del grupo y el nivel individual integral (Swinkle, Moss, 1992)

Según Ahrentzen, Jue, Skorpanich y Evans (1984) cuando hay una mayor cantidad de interrupciones hechas, en cada uno de los contactos físicos, hay interferencia y las interrupciones dependen en parte de la percepción del movimiento y crea una dificultad,

en el salón de clases donde hay mucha densidad, porque tiene una tendencia a reaccionar por el uso otorgado a cada uno de los espacios en el salón y a la productividad del alumnado. El espacio reviste importancia entre las transacciones del escenario ambiental e individual, una de las formas espaciales más importantes es el arreglo físico de los asientos y la distancia entre las bancas entre un sujeto y otro, son necesidades básicas para la atención y de esta forma, obtener por parte del sujeto una buena cognición, así las funciones en el ambiente escolar deben estar categorizadas y cumplir un desarrollo en el espacio físico así como en el desempeño, ya que la participación de cada uno de los individuos juega el papel más importante dada la habituación a la dimensión espacial y su uso (Steele;1973; Basinger y College,1982; Reep, 1994). La necesidad del individuo en la regulación proxémica es la dinámica más importante de mucha de la conducta de intimar, los individuos toleran la distancia interpersonal, el contacto visual acompaña a muchas de las posturas físicas, en las relaciones interpersonales algunas veces, las respuestas son compensatorias aunque muestran conductas negativas en un ambiente con alta densidad.

En cuanto al estrés derivado de los eventos anteriores tiene una direccionalidad entre el individuo y el ambiente, cuando existe una interrelación de los dos, uno, las demandas ambientales y dos, la valoraciones cognitivas, que hacen frente a respuestas emocionales y ceden a la adaptación de actitudes negativas y una autoevaluación personal, obligando a ejercer estrategias de adaptación así como agenciarse facilitadores personales y ambientales, con el fin de evitar los estresores, los niveles de estrés tienen fluctuaciones, derivado de que son personas que están debidamente socializadas dentro del ambiente, es el caso de los estudiantes (Cohen, Sherrod y Clark, 1986; Sharpley, 1996)). En los trabajos que involucran al estrés se observa que dependen de factores más complejos

y de la habilidad, incluyendo la percepción, así como la disponibilidad de los medios que están al alcance del individuo, como la rumiación de una exposición, o un problema personal, el enfrentamiento, la toma de decisiones, en el mismo tenor el cambio emocional que puede hacerse caótico conjuntado con las respuestas conductuales, el esfuerzo para el cambio, estos elementos conforman un estado que modifica al individuo en toda su persona.

Los estudiantes describen ellos mismos una autodirección de en cuanto a sus necesidades, el logro y riesgo, se ve consumado por el reflejo del estado personal y el estrecho social, como es la dimensión y el reparto del escenario entre los individuos ya que facilita o inhibe el contacto interpersonal y la cualidad y calidad de la interacción por las influencias en la seguridad de la tarea ejecutada. Ya en el ambiente de clase los alumnos y los profesores tienen sobre el tiempo algo más que escasez de tiempo y de energía así como de atención porque se deben adaptar a un espacio pequeño aunque con estas variables no se dan per se los efectos negativos (Epstein, 1980; McCain, 1986; Wenstein, 1997).

Una característica que ha señalado Evans y Cohen (1987) es el valor adaptativo de orden fisiológico en los individuos, derivado de cada una de las circunstancias aversivas, porque las normas sociales y los roles con su complejidad, se apegan a normatividades de organización y construcción física de los escenarios así como de las edificaciones donde se desempeñan las labores cotidianas de trabajo, que en consecuencia, alteran o estandarizan la calidad ambiental de acuerdo a los principios básicos de estimulación y demandas ecológicas.

Las limitaciones del estudio y logro de la meta propuesta, en el abordaje de la investigación llevada a cabo dentro de un salón de clases que bien puede ser el equivalente a un ecosistema cerrado, al realizar la investigación tiene problemas, porque al estar estudiando a gente adulta, generó desconfianza a nivel personal, el ingreso como observador se está interviniendo el espacio personal y la privacidad (Pedersen, 1997) de la clase, donde los sujetos al ser filmados en el escenario natural cambian la forma de ejecución y hace que los sujetos difiera de modo "normal", otro de los eventos que alteraron el modo de ejecución fue el ingreso del sujeto confederado, se define como foco interruptor desde su ingreso ya que se alteró la interacción, y la intervención del espacio personal. Hay una complejidad donde no se demuestran los efectos concretos como se esperaban acerca del hacinamiento, porque hubo una pérdida o muerte experimental de cuatro sujetos, por lo que afecta los principales elementos de observación y el hacinamiento en cuanto a la presencia de estrés. En cuanto al estrés se encuentra en una calificación baja, La relación con la activación es una calificación medianamente alta ya que oscila del 55 al 65 por ciento en cuanto a la interrupción que es una hipótesis propuesta y señalada por Santoyo Espinoza y Bacha en (1996) y Flores (2004) se confirma ya que proponen que las tareas interrumpidas no se retoman y no se terminan o se consolidan, en cuanto a la transición se encuentra pero debe ser reordenada dentro del ambiente y sobre todo tiene mucha importancia en las tareas junto con las exigencias ambientales escolares en las que se involucra y encuentra en función el sujeto, es decir la relación tarea-ejecución-exigencia-profesor-ganancia personal, el planteamiento se retoma de acuerdo a los conceptos de no haber terminado la tarea, pero esta se verá modificada en cada una de las exigencias ambientales que son más fuertes, el individuo debe superar sus conflictos personales por

conducto de las decisiones asumidas y tiene que redefinir una sola respuesta en su un nicho ambiental.

BIBLIOGRAFIA

Aiello, R., Nicosia, G. y Thompson, E. (1976). Physiological, social, and behavioral consequences of crowding on children and adolescents. *Child Development*, 50, 195-202.

Aherentzen, S., Jue, G., Skoparnich, M. y Evans, G. (1984). School environments and stress. En *Environmental and Stress*. Eds. Evans, G, New York: Cambridge University Press, pp 224-256

Atkinson, W. J., Birch, D. (1978). *Introduction to Motivation*. New York: Van Nostrand.

Bakeman, R., Gottman, M. (1989). *Observación de la Interacción*: *Introducción al Análisis Secuencial*. Madrid: Morata. (Traducción).

Ballesteros, S. (1994) *Cognitive Approaches to Human Perception*. New Jersey Hove and London: Laurence Erlbaum Associates.

Bansiger, G., College, M. (1982). Teaching about crowding: Students as an independent variable. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 4, 241-242

Basov, Ia. (1991) The Organization of Process of Behavior. *Soviet Psychology*, 29, 5, pp. 9-39

Basov, Ia. (1991). Structuring of Conduct in Activity Settings. *Soviet Psychology*, 29, 6. pp. 11-83.

Baum, A., Koman, S. (1976). Differential response to anticipated crowding: psychological effects of social and spatial density. *Journal Personality and Social Psychology*, 34, 3, pp 526-536.

Baum, A., Singer, E. J. y Baum, S. C. (1984). Stress and the environment. En Evans, W. G. (1984). *Environmental Stress*. London: Cambridge University Press pp 15-45

Bell, P., Fisher, D, Baum, A, Greene E. (1990) *Environmental Psychology*. Florida: Holth-Rinehart and Winston. pp 225-315

Bower, B. (1994). Monkeys defy crowding aggression link. *Science News*, 146, 2, p 240-242.

Castro, L. (1976). Diseño Experimental sin Estadística. México: Trillas

Cohen, S., Sherrod, R. D. y Clark, S. M. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 5, pp 963-973

Cohen, S., Kessler, C., Underwood, L.. (1997). *Measuring Stress*. New York: Oxford University Press

Cohen, N., Malpass, S. y Klein, G. H. (1980). *Biosocial Mechanism of population regulation (Introduction)*. New Haven and London: Yale University Press.IX-XX

De Wall, F.; Aurelli, F.; Judge, P. (2000). Coping with crowding. *Scientific American*, 282, 5, 76-81.

Drews, A., Gómez, G., Camacho, F. y Guerrero, B.. (1966). Concurso "Núcleo Educativo Ciudad Kennedy". En *Scala*, 15, 1-9

Epstein, M. Y. (1980). Physiological effects of crowding on humans. En Cohen, N. M., Malpass, S. R., Klein G. H. y Hutchinson, E. G. (1980). *Biosocial Mechanisms of Population Regulation*. pp 209-225 New Haven and London, Yale University Press

Evans, G.; Lepore, S. (1993). Household crowding and social support: A quasyexperimental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 2, 308-316.

Eiser, J. (1992). *Cognitiv Social Psychology. A Guide Book to Theory and Research*. Greath Britain: Mc Graw Hill.

Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life the Mental Assembly Line*. Great Britain: Edmunsbury Press.

Flores, L. (1996). *Estudio experimental de la relación entre tamaño de grupo. Interacción física y discriminación de figuras y la conducta social*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores, L (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.

Freedman, J. L. (1980). Human reactions to populations density. En *Biosocial Mechanisms of Population Regulation*. Cohen, N., Malpass S., Klein, G. y Hutchinson, E. pp189-208.

Freedman, L. J. (1977). The human consequences of crowding: Where we stand, where we should be going. En *Human Consequences of Crowding*. Eds. Gürkainak. R., LeCompte, A. W. New York and London: Plenum Press p.p. 9-14.

Garcia, M. S., Kim, W., Moskowitz, B. G., Darley, M. J. (2002). Crowded minds: The implicit bystander effect. *Journal of personality and Social Psychology*, 83,4, 843-853

Gopher, D.; Brikner, M.; Navon, D. (1982). Different difficulty manipulations interact differently with task emphasis: evidency for multiple resources. *Journal Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 8, 1, 146-157

Gutheil, I. (1992). Considering the physical environment: An essential component of good practice. *Sociology*, 37, 5, 391-396

Hall, E..(2003). *La dimension oculta*. México: Siglo XXI.

Hall, E. T. (1990). *El Lenguaje Silencioso*. México: Alianza Editorial.

Heimstra, W.y Mc Farling H.(1978). *Environmental Psychology*. Monterey California: Wadsworth Publishing Company

Holahan, Ch. (2000). *Psicología Ambiental* México: Limusa Noriega Editores.

Henderson, Z. (1995). Children Need Space. *Human Ecology*. 23, 3,. 21-22

- Karlin, A.R. (1980). Social effects of crowding on humans. En *Biosocial Mechanisms of Population Regulation*. (1980) New Haven and London: Yale University Press, pp 225-246.
- Kratochwill, T. R. (1978). *Single Subject Research. Strategies for Evaluating Change*. Michigan: Plenum Press
- Krupat, E. (1989). *People in Cities*. New York: Cambridge University Press.
- Kupuchella, Ch.; Hylland, M. (1989). *Environmental Science*. Massachusetts: Simon & Schusters. pp 495-516
- Lang, L. (1991). Design Theory from an environment and behavior perspective. En Zube, H. E. and Moore, T. G. (1991) *Advances in Environment, Behavior, and design*, New York and London: Vol 3 pp 53-102
- Lazarus, R. (1991). *Emotion & Adaptation*. London: Oxford University Press.
- Left, E. (1994). *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Gedisa. Compilador
- Lewin, K. (1951). Intention, will and need. En D. Rapaport (Ed). *Organization and Pathology of Thought*. Nueva York: Columbia University Press.
- López, L., Torres, A. (1991). Categorización del comportamiento en investigación observacional: Historia de un caso. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17, 3, 7-21

Mandler, G. (1990). Interruption (Discrepancy) Theory: Review and Extensions. En Fisher, S. Cooper, L. C. *On The Move: The Psychology of the Change and Transition*. New York: John Wiley & Sons. pp. 13-32.

McCain, G.; Cox, V.; Paulus, B.; Lucke, A.; Abadzi, H. (1986). Some effects of reduction of extra Classroom Crowding in a School environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 6, 503-

McAllum, R., Rusbult, C., Hong, G., Walden, T. Schopler, J. (1979) Effect of resource availability and importance of behavior on the experience of crowding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1304-1313.

McClelland, C. (1942a). Functional Autonomy of Motives as an Extinction Phenomenon. *Psychological Review*, 272-283.

Milgram, S.; Touch, H. (1969). Collective behavior: crowd and social movements. En Lindsey, G. y Aronson (1969). *Handbook of Social Psychology*. Massachusetts: Addison Wesley. Cap. 35, 507-584

Miller, A.; Galanter, E.; y Pribram, H. (1970). *Plans and the Structure of Behavior*. Great Britain: Holt International

Munroe, R., y Vutpakidi, K. (1999). Some psychological correlation of population density East of Africa. *Journal Social Psychology*, 39, 3, 342-393

Navon, D. (1984). Resources- A theoretical soup stone ?. *Psychological Review*, 91, 2, pp 216-234.

Navon, D. (1985). Do people allocate processing resources among concurrent activities ? En Rachlin, H y Green., L. (Eds). *Advances in Behavioral Economics* (Vol. 2), . Norwood, Nj: Ablex Publishing.

Ortega, P., Reidl, L., Solorio, J., Chávez, V., Hernández, F. y Estrada, C. (1998). Registro de conductas en una sala de espera de un centro especializado para la atención a la salud. En *La Psicología Social en México*, VII, 341-345. México AMEPSO

Pedersen, M. D. (1997). Psychological Functions of Privacy. En *Journal of Environmental Psychology*, 17,147-156.

Plazola, C; Plazola, A.; Plazola, A. (1999). *Enciclopedia de Arquitectura Plazola*. México, Plazola Noriega. Tomo 4 pp139-175

Powers, M. (1995). The impact environmental stress. *Human Ecology*, 23, 4, pp. 16-19

Repp, A. (1994). Comments on Functional Analysis Procedures for School-Based Behavior Problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 ,pp 409-411.

Rowers, M. (1995). The impact of environmental stress. *Human Ecology*, 23. 4, pp 16-19

Santoyo, V.; Espinoza, A.; Bachá, M. (1996). Una Estrategia para el Análisis de la Organización del Comportamiento Social en Escearios Naturales. En *Revista Mexicana de Análisis Conductual*, 22, 1, 79-92

Santoyo, V.; Anguera, M. ((1992). El Hacinamiento Como Contexto: Estrategias Metodológicas para su Análisis. *Psicothema*, 4. 551-569.

Santoyo, V. C. (1981) El Análisis Contextual de la Conducta: Proposición de un Modelo. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, 7, 1, pp 21-36

Schifman, N.; Griest, B. (1992). The effect of task interruption and closure on perceived duration. *Bulletin of Psychonomic Society*, 30, 1, pp 9-11.

Schopler, J., & Stockdale, J. E. (1977). An Interference Analysis of Crowding. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1, 81-88.

Sears, D. O. (1991). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall. 461-485

SEDUE. Desarrollo Urbano. Sistema Normativo de Equipamiento Urbano. 1 Subsistema Educación y Cultura

Sharpley, S. (1996). A review of the contributions of psychologist to the study of Stress. En *Stress*. 8,3,1-7

Sidman, M. (1973). *Tácticas de Investigación Científica*. Traducción. Barcelona: Fontanella.

Sinha, S.; Nayyar, P. (2000). Crowding effects of density and personal space requirements among older people: The impact of self control and social support. *Journal of Social Psychology*, 140, , pp721-728

Sinha, S.; Sinha, S. (1991). Personal Space and density as factors in task performance. *Journal of Social Psychology*, 131, 6, pp. 831-837

- Soliman, A. (1999). The effect of school size upon educational and environment factors. *Journal Architectural and Planning Research*, 16 3. pp181-204
- Sperling, G; Wechseilgartner. E. (1995). Episodic Theory of the dynamics of spatial attention. *Psychological Review*, 102,3, 50.
- Staddon, J. (1983). *Manual de Conducta Operante*.__Traducción. México Trillas pp174-210
- Stanley, M.; Toch, H. (1969). Collective Behavior: Crowds and Social Movements. En Lindsey, A., Aronson, E. (1969). *The Handbook of Social Psychology*. Massachusetts. Adison Wesley. Pp 507-585
- Steel, F. H. (1973). *Physical settings and organization development*. E.E.U.U. Addison Wesley Publishing.
- Stokols, D., Altman, I. (1987). *Handbook of Environmental Psychology*. Vol. 1. New York. Jhon Wiley & Sons.
- Stokols, D. (1976). The experience of crowding in primary and secondary environments. *Environment and Behavior*, 8, 1, pp 49-85
- Tipper, P. S., Eissenberg, T., Weaver, B. (1992). The effects of practice on mechanisms of attention. *Bulletin of Psychonomic Society*, 30, 1, 77-80.

Walsh, B. W., Craik, H. K., Price, H. R. (1992). *Person-Environment Psychology: Models and Perspectives*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wenstein, S. (1997). The physical environment of the school: A review of research. *Review of Educational Research* Fall, 49, 4, pp 577-610

Woldrege, J. D. (1977). Explaining variation in perceptions of inmate crowding. *Prision Journal*, 77. 1, pp 27-40

Zeigarnik, V. B. (1927) Uber das Behalten erledigten und unerligten Handlungen. *Psycologischen Forschung*, 9, 1-85

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Apéndice 1

