



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Efectos de la historia con el compañero y de la historia
valorativa sobre el comportamiento recíproco
en estudiantes universitarios**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Sofía Lucero González Mera

Director: Dra. Jamillet Jazmín Carranza Coello

Dictaminadores: Dra. Maricela Chaparro Acosta

Mtro. Antonio Rosales Arellano



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

1. Resumen.....	1
2. Introducción	2
3. Capítulo 1. Estudio del comportamiento social	6
3.1. <i>Vygotsky</i>	7
3.2. <i>Piaget</i>	11
3.3. <i>Freud</i>	16
3.4. <i>Skinner</i>	20
3.5. <i>Kantor</i>	24
3.6. <i>Valoración social del comportamiento</i>	29
3.7. <i>Sociopsicología</i>	34
4. Capítulo 2. El estudio de la reciprocidad	39
4.1. <i>Reciprocidad</i>	39
4.2. <i>Estudios sobre la inducción de la reciprocidad</i>	45
4.3. <i>Estudios acerca del papel de la historia situacional</i>	52
4.4. <i>Estudios referentes a la historia valorativa</i>	56
5. Planteamiento del problema	61
5.1. <i>Objetivo General</i>	65
5.2. <i>Objetivos específicos:</i>	65
6. Método	66
7. Resultados	84
8. Discusión.....	101
9. Referencias	113
10. ANEXOS.....	123

Resumen

Bajo la premisa que el comportamiento recíproco es susceptible de modular o probabilizar mediante la manipulación de la historia situacional y el entrenamiento valorativo, se realizó un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de distintos tipos de historia valorativa en interacción con dos clases de historia situacional sobre la conducta recíproca y altruista en estudiantes universitarios en distintas tareas académicas. Participaron 40 estudiantes de la carrera de Ingeniería en Robótica Industrial de la ESIME-Azcapotzalco. Los participantes se asignaron aleatoriamente a 40 díadas. La díada estuvo compuesta por un participante y un compañero (confederado). Estas díadas a su vez se distribuyeron en cuatro grupos experimentales, y cuatro grupos control en función del tipo de historia valorativa presentada y de la historia situacional con el compañero. El procedimiento estuvo conformado por cuatro fases: sondeo inicial, entrenamiento valorativo, historia con el compañero y elección reciprocidad/altruismo. La tarea experimental consistió en la resolución de tres ejercicios relacionados con temáticas de metodología de la investigación, en esta tarea se evaluó si los participantes ayudaban o no ayudaban a resolver los ejercicios del compañero. Los resultados muestran que los grupos con historia situacional positiva con el compañero obtuvieron un porcentaje por arriba de 70% de respuestas recíprocas altruistas. Además, cuando se entrenó una historia valorativa a favor de la reciprocidad en conjunto con una historia situacional positiva los participantes obtuvieron un 100% de respuestas recíprocas. Por otro lado, los grupos con historia en contra de la reciprocidad y sin historia con el compañero obtuvieron porcentajes por debajo del 50% de respuestas altruistas. Los resultados se discuten en términos de los factores disposicionales, que probabilizan la ocurrencia de ciertos contactos funcionales. Finalmente, en vista de los resultados obtenidos, se destaca la necesidad de reconceptualizar la reciprocidad como una correspondencia funcional de respuestas morfológicamente diferentes en largos periodos de tiempo.

Introducción

El estudio de los fenómenos sociales abarca una diversidad de tópicos, muy distintos e incluso inconexos entre sí, tales como: la migración, el alcoholismo, la capacidad burocrática, los cambios demográficos, el suicidio, etc. Estos eventos ocurren en diferentes niveles y suelen ser importantes ya sea por sus implicaciones en el bienestar colectivo, por un valor social asignado o por un interés económico-político (Santoyo, 1990). A lo largo de la historia distintas disciplinas han intentado explicar algunos de estos fenómenos. Uno de los temas en lo que más se ha centrado la atención ha sido el estudio del comportamiento en sociedad. Poder descifrar la relación entre la sociedad y el comportamiento individual ha sido la eterna preocupación de diversas disciplinas como el Derecho, Ética, Política, Sociología, entre otras (Chiavenato, 2014).

La psicología no ha sido la excepción, sin embargo, el abordaje del comportamiento social en muchas ocasiones se torna disperso y confuso, debido a la falta de consenso sobre su objeto de estudio. Por tanto, no es de extrañarse que el comportamiento social se haya estudiado desde diversas posturas teóricas. Cada una de estas perspectivas se centra en distintos factores para explicar el comportamiento social, empero, estas posturas presentan serias problemáticas tanto conceptuales como metodológicas.

Ante tal panorama, la psicología interconductual sostiene que todo comportamiento humano es social, (Ribes, et al. 2016) debido a los criterios valorativos que forman parte del ajuste individual de cada práctica social. Cada grupo social establece normas, mandatos, leyes, códigos, de tal forma, que cada miembro debe ajustarse a tales demandas con el fin de asegurar su pertenencia al grupo (Carpio et al. 1995; Ribes 1992; Rodríguez, 1995). Bajo estos supuestos, se han realizado diversas investigaciones con la finalidad de identificar las variables que modulan el comportamiento: egoísta, transgresor, altruista, pernicioso, mentiroso, etc. (Cano, 2014; Carpio, et al. 2008; Carranza, 2018, Luna, 2013; Reyes, 2019).

Con respecto al comportamiento recíproco, este se entiende coloquialmente como la correspondencia de acciones, bienes y sentimientos hacia una persona, en otras palabras, “ser agradecido con alguien que nos ha ayudado en el pasado”, como antónimos de reciprocidad se puede mencionar la inequidad, desigualdad e ingratitud. En la cotidianeidad podemos observar

estas prácticas lingüísticas, cuando escuchamos hablar de amor recíproco, reciprocidad internacional, publicidad recíproca, etc.

En el contexto literario hay ejemplos de reciprocidad en las fábulas de Esopo, como: Androcles y el león, el milano y la culebra, la paloma y la hormiga, etc., donde se resalta la importancia de ayudar a los que nos ayudaron, y de no dañar a los demás, ya que ellos también nos pueden perjudicar.

En las santas escrituras se pueden encontrar algunos versículos que hablan de reciprocidad, por ejemplo, lo enunciado en Mateos 7: 12 “Por lo tanto, todas las cosas que quieres que los hombres le hagan, también ustedes de igual manera tienen que hacérselas a ellos; esto, de hecho, es lo que significa la Ley y los Profetas” (Traducción del nuevo de las Santas Escrituras) o lo expresado en Lucas 6:38 “Practiquen el dar, y se les dará” y finalmente la renombrada Ley de Talión “Ojo por ojo, diente por diente, mano por mano, pie por pie” (Éxodo 21: 24), esta norma impone que la justicia debe de ser equitativa y recíproca con el crimen cometido.

Dentro del contexto mexicano, se pueden observar varios ejemplos de comportamiento recíproco, prueba de lo anterior, fue lo sucedido después del incendio de la catedral de Notre Dame en París, el embajador de México en Francia, aseguró que el gobierno federal ayudó en la preservación y rescate del patrimonio cultural francés, considerando que Francia brindó su ayuda en el sismo de 2017 “Lo que México está haciendo es un acto recíproco con Francia” (La Razón de México, 2019).

Un ejemplo de reciprocidad en el ámbito internacional, fue lo ocurrido cuando se dio a conocer que el diplomático Andrés Roemer contaba con una cuarta orden de aprehensión por delitos de orden sexual. En ese momento el diplomático se encontraba en Israel, y en vista de que México no contaba con un tratado de extradición que obligará a las autoridades israelíes a detenerlo y devolverlo a México para ser enjuiciado, un grupo de mujeres dirigió una carta al embajador de Israel en México, solicitando realizar un acto de reciprocidad, lo cual significa que si en un futuro Israel requiriera a un connacional a México, este tendría que enviarlo de inmediato (Sdptnoticias, 2021).

Otro ejemplo de reciprocidad fue lo pronunciado en una conferencia por el Secretario de Relaciones Exteriores, Marcelo Ebrard, afirmó que en la primera edición del Diálogo de Alto Nivel

de Seguridad (DANS) se les pidió a las autoridades estadounidenses establecer una relación de reciprocidad en materia de seguridad, “En esencia tenemos que trabajar en reducir homicidios. Pedir que haya reciprocidad en materia del control del tráfico de armas, que haya reciprocidad en materia de extradiciones” con esta relación recíproca se busca reducir la violencia que enfrenta México y Estados Unidos (Proceso, 2021).

Finalmente, sirva de ejemplo lo acontecido durante la pandemia, México y cuatro países latinoamericanos organizaron un operativo en conjunto, con el propósito de regresar a sus hogares a 386 personas varadas debido al cierre de fronteras y cancelaciones de vuelos causado por el coronavirus SARS-COV2. Este operativo conjunto de repatriación recíproca “Es una señal de la voluntad para colaborar conjuntamente en el contexto de una coyuntura cada vez más compleja y restricciones más estrictas” (Milenio, 2020).

En atención a lo anterior, es posible sostener que la reciprocidad se presenta en diversos ámbitos y ha tenido diferentes matices de significado. Todos estos ejemplos pertenecen al lenguaje ordinario y son parte de una práctica social establecida, cuyo significado no se puede entender fuera de esa diversidad de situaciones. Por otro lado, el lenguaje técnico de las ciencias es unívoco, es decir, hay una correspondencia entre un término y cierto tipo de relación, evento, proceso, operación, etc. (Kantor, 1978; Ribes, 1990). En este sentido, utilizar estos términos del lenguaje ordinario y aplicarlos al lenguaje de la psicología para explicar el comportamiento recíproco, constituye una pseudoexplicación, un uso anómalo y una tautología (Ribes, 1990, Tomasini, 2010). Este trabajo pretende contribuir a la construcción del término técnico de reciprocidad desde una óptica interconductual, al evaluar las variables que promueven su ocurrencia.

En cuanto a la organización del presente trabajo, se estructuró de la siguiente manera: El primer capítulo consta de dos secciones, en la primera se revisó las propuestas teóricas de algunos autores tradicionales de la psicología que se han interesado por el estudio del comportamiento social, los cuales son: Lev Semianovich Vigotsky, Jean Piaget, Sigmund Freud, Frederick Skinner y Jacob Kantor, asimismo, se expusieron someramente algunas de sus limitantes metodológicas y teóricas. En la segunda sección, se examinaron los postulados teóricos de las dos principales líneas de investigación en psicología interconductual: la sociopsicología y la dimensión moral del comportamiento psicológico.

Por otra parte, en el segundo capítulo se examinaron algunos fenómenos que han sido agrupados bajo la categoría de reciprocidad, también se analizaron los supuestos teóricos del estudio de la reciprocidad desde la sociopsicología. Posteriormente, se realizó una revisión de las principales investigaciones sobre el comportamiento social que se han realizado desde el interconductismo en función de tres variables: inducción a la reciprocidad, historia situacional e historia valorativa. Por último, se describe el planteamiento del trabajo, los objetivos de investigación, la preparación metodológica y los resultados. Los hallazgos se discuten en términos del papel de la historia situacional y la historia valorativa sobre el comportamiento recíproco. Se destaca, además, la necesidad de reconceptualizar el término de reciprocidad, los alcances y limitaciones de la metodología, así como las futuras líneas de investigación sobre el comportamiento social desde el interconductismo.

Capítulo 1. Estudio del comportamiento social

Desde los años 50 's la psicología se ha preguntado cuáles son los factores que promueven que el comportamiento de los individuos se salga de lo establecido. No obstante, en los últimos años ha crecido un interés en estudiar cierto tipo de comportamientos calificados como “prosociales”, esto ha generado una mayor dedicación para estudiar bajo qué condiciones los individuos se comportan de manera “positiva” (Santoyo, 1990). Estas interrogantes han representado un tema de inquietud conceptual para la mal llamada psicología social.

Las aproximaciones psicológicas tradicionales han concebido a la psicología social como un campo de estudio ajeno a los principios básicos de la psicología “individual”. En otras palabras, se asume que el comportamiento social es un fenómeno y por ende requiere de nuevos principios para explicarlo (Ribes, 1983; Ribes, 1988). De acuerdo con Ribes (1988) y Barraca (2002) esta manera de abordar el comportamiento adolece de distintas implicaciones al concebir a lo social como resultado de lo biológico, o de la cultura *per se*, ambos casos representan dos tipos de reduccionismo.

El primer tipo de reduccionismo parte de la premisa que el comportamiento psicológico es reflejo de procesos estrictamente filogenéticos, así se postula, que algunos tipos de comportamientos altruistas pueden transmitirse genéticamente (Leimgruber, 2018; Santoyo, 1990) o que son una continuidad de la evolución de las especies (Hinde, 1974). Esto implica una concepción organocéntrica del comportamiento, en donde el análisis se centra exclusivamente en el individuo y no en las circunstancias que lo rodean (Ribes, 1985).

Por otro lado, el segundo tipo de reduccionismo trata de explicar el comportamiento de varios individuos o de un grupo social, a partir de variables sociológicas o antropológicas (Barraca, 2002). Se afirma que el comportamiento social es un fiel reflejo de las instituciones culturales, procesos económicos, cambios políticos, etc., así, por ejemplo, se ha intentado demostrar que el desarrollo psicológico está determinado por factores socioeconómicos (Solovieva, et. al. 2006). En sentido contrario, otro tipo de reduccionismo, pretende analizar fenómenos sociales como la migración, el surgimiento de sectas religiosas, conflictos bélicos, etc., por medio de categorías propiamente psicológicas (Barraca, 2002; Ribes, 1988, Rodríguez, 2002). Muestra de ello, fue el

intento por trasladar las premisas del psicoanálisis al campo de la antropología, con la finalidad de explicar los ritos, costumbres y símbolos tribales (Santamaria y Fumero, 2009). Con lo expuesto es evidente que la complejidad de los fenómenos sociales no puede ser abordada por una sola disciplina. Por tanto, la psicológica debe tener claridad cuál es la dimensión que le corresponde estudiar, además debe establecer con claridad bajo qué categorías va estudiar el comportamiento psicológico, sin correr el riesgo de perder esta especificidad conceptual que da justificación a la psicología como una ciencia independiente.

Dado que existen diversas teorías que explican el comportamiento social, para discriminar entre estos abordajes se consideró las teorías que más han influido en el quehacer psicológico: la teoría sociocultural, la psicogenética, el psicoanálisis y la psicología conductista skinneriana. Por último, se describe la psicología interconductual como una alternativa conceptual frente a las limitaciones teóricas y metodológicas de las demás perspectivas psicológicas.

Vygotsky

La teoría socio-histórica de Vygotsky analiza la influencia de la cultura en el desarrollo ontogenético (Schaffer, 1985), desde esta postura se afirma que el desarrollo psicológico sólo puede ser explicado a partir de la influencia del contexto histórico-social. Aunque Vygotsky nunca negó el papel de las condiciones biológicas para el surgimiento de los procesos psicológicos, si rechaza el paralelismo entre el surgimiento de las funciones psíquicas superiores y el crecimiento del cerebro, considera que para entender el comportamiento social es necesario la intervención de ciertas estructuras biológicas elementales, ya que estas constituyen la base para el surgimiento de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1931).

Empero, a partir de cierto nivel la condición biológica no puede ser la principal fuerza del cambio (Wertsch, 2005). En este sentido, Vygotsky afirma que es plausible la transformación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin la modificación del sistema nervioso y del cerebro, como prueba de ello señala que, si se realiza una comparación entre el hombre primitivo y el hombre culto, no hay alteraciones biológicas significativas que determinen las grandes diferencias que existen en las funciones psíquicas superiores del hombre culto (Vygotsky, 1931).

En oposición a los planteamientos biologicistas Vygotsky propone que:

Las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin un estudio sociológico, es decir que estas son producto del desarrollo social de la conducta y no biológico [...] en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimiento de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamientos específicamente culturales (Vygotsky, 1931, p.19).

Se afirma que el desarrollo social siempre será producido por nuevas formas de mediación. Pérez y Cuevas (2015) destacan dos clases de mediadores: las herramientas y los signos. Las herramientas permiten al individuo ampliar su rango de actividad en la manipulación y transformación del objeto o la naturaleza, mientras que el signo, especialmente el lenguaje, regula y organiza la propia actividad y la de los demás. El lenguaje se entiende como un sistema simbólico (una palabra o sonido) que organiza y transmite conocimientos abstractos, como generalizaciones y relaciones entre objetos (Vygotsky, 1931).

Gracias a la función comunicativa del lenguaje, el individuo puede tener acceso a las significaciones construidas que representan la realidad, pero esa aprehensión sólo puede ocurrir por medio del establecimiento de interacciones sociales (Lucci, 2006). Vygotsky menciona que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores esta en función de las relaciones que se establecen con otros “Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social” (Vygotsky, 1931, p.254).

Todas estas afirmaciones se vinculan con la ley genética del desarrollo cultural, la cual afirma que: cualquier función psíquica superior pasa por dos etapas sucesivas primero en el plano intersíquico de orden social que implica la relación de personas, y posteriormente intrapsíquico, al interiorizar las funciones psicológicas a su repertorio conductual, de modo que todas las funciones psíquicas interiorizadas son de orden social. La internalización es el proceso

fundamental para la transformación de los fenómenos sociales a fenómenos psicológicos (Vygotsky, et. al. 2007). Para dar cuenta de cómo ocurre la transición del funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico Vygotsky introduce la noción de zona de desarrollo próximo:

Lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda de los adultos lo llamamos zona de desarrollo potencial [...] nos permite, pues determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo, y examinar no solo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración (Vygotsky, et. al. 2007, p. 34).

Este concepto fue propuesto para determinar no sólo lo que ya ha producido el desarrollo, sino para predecir el nivel de desarrollo que el niño podrá alcanzar con la ayuda de los adultos o en colaboración con iguales más avanzados. En la medida que el niño vaya interactuando se apropiará poco a poco de los contenidos de la cultura, por ejemplo, una persona competente en el dominio de los instrumentos de mediación, enseña al niño a utilizar adecuadamente estos recursos, luego, el niño internalizará estos instrumentos y los utilizará para organizar y regular su conducta (Guitart, 2010; Vygotsky, et. al. 2007). De modo que las interacciones sociales constituyen el medio por el cual el individuo va aprehendiendo la cultura, y se va ajustando a lo socialmente establecido.

Hasta ahora se ha expuesto que tanto la maduración orgánica y las interacciones con otros son elementos necesarios para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores, que a su vez permiten la adaptación a las prácticas sociales. Es menester aclarar, que estos factores no tienen lugar aisladamente, sino, forman parte un único proceso que se desarrolla simultáneamente “la formación biológico-social”. Este proceso Vygotsky lo equipará con la teoría de la evolución de Darwin, negando que los cambios a nivel psicológico sigan una serie de etapas fijas o cambios lineales:

El desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante [...] observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo el desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso. Y es bien sabido que la coexistencia de cambios revolucionarios con los evolutivos (Vygotsky, 1931, p.108).

Un solo factor aislado no puede proporcionar una explicación completa del desarrollo del comportamiento social, Vygotsky lo concibe como una operación simultánea entre un proceso biológico evolutivo y un proceso histórico-social. En conclusión, la teoría socio-histórica de Vygotsky considera que el desarrollo individual no puede ser comprendido sin una referencia al mundo en el que el niño está inmerso, siendo el contexto social de vital importancia en el ajuste individual. De esta manera, las interacciones sociales con adultos o iguales más avanzados, permiten el surgimiento de las funciones psíquicas superiores, por medio de estas interacciones el niño se apropia de los instrumentos psicológicos esenciales de su cultura, logrando así, adaptarse a lo socialmente establecido. Dicho todo lo anterior, se afirma que la cultura es el medio por el cual el hombre primitivo se transforma en un ser humano social (Vygotsky, 1931; Vygotsky, et. al. 2007).

Desde esta postura se considera que la maduración orgánica es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo psicológico. Vygotsky investigó el desarrollo biológico hasta cierto momento, sin embargo, pareciera que hace un análisis superficial del tema, si bien, afirma que las condiciones biológicas se desarrollan primero, y posteriormente pierden su primacía como fuerza principal de cambio. El autor no explica en qué momento pierde esta fuerza, tampoco aclara cómo este factor influye o se relaciona con el comportamiento social. En esta misma línea, Wertsch (2005) indica que la explicación que provee la teoría socio-histórica sobre los factores biológicos en el desarrollo adolece de ciertas incongruencias conceptuales, por un lado, parece que Vygotsky se refiere a mecanismos neurofisiológicos, mientras que por otro lado describe pautas de acción fija de evidente valor para la supervivencia. En suma, la influencia de las condiciones biológicas en el desarrollo del comportamiento social no llega a ser explicada claramente.

En correspondencia con los planteamientos vygotskianos se han llevado a cabo diversos trabajos empíricos, con la finalidad de investigar la influencia de los factores socio-culturales en el surgimiento de cierto tipo de comportamiento social (Aslan, 2013; Ginsburg y Pappas, 2004; Sardá, et al. 2003; Solovieva, et. al. 2006) tales estudios han encontrado *grosso modo* que algunas variables sociodemográficas como la edad, la raza, el nivel socioeconómico, el sexo, etc., inciden en la configuración del comportamiento social.

Estas investigaciones parten del supuesto que el objeto de estudio de la psicología es el comportamiento grupal y solo se puede explicar a través de determinantes sociales y culturales. A pesar que se reconoce el papel del contexto y las características sociodemográficas, dichas variables no son determinantes al momento de estudiar las interacciones psicológicas. Este tipo de análisis oscurece el abordaje de las características propiamente psicológicas e incurre en el denominado reduccionismo sociológico al explicar lo psicológico por medio categorías pertenecientes a otras disciplinas como la antropología y la sociología (Barraca, 2002; Kantor, 1980; Ribes 1988).

Piaget

La psicogenética piagetiana tuvo como objetivo principal conocer la naturaleza del funcionamiento mental por medio del estudio de las estructuras mentales, observando cómo pasa un niño de un estado de conocimiento menor a un estado de conocimiento más avanzado (Rivero, 2009; Socas, 2000). Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo psíquico se inicia desde el nacimiento y termina cuando hay un estado de equilibrio propio de la edad adulta, de igual manera, la vida afectiva y el comportamiento social obedecen una ley de estabilización gradual, que va aumentando con la edad (Piaget, 1981).

Piaget (1986) considera que sólo a partir de un examen minucioso del desarrollo psicológico del niño es posible identificar qué elementos son de orden biológico y cuales dependen de la experiencia o de la influencia social. Este autor señala que referir toda explicación a lo innato no resuelve ninguna interrogante, únicamente las remite a la biología: “La maduración del sistema nervioso abre simplemente una serie de posibilidades [...], pero sin que estas posibilidades den lugar a una actualización inmediata, mientras que las condiciones de experiencia material o de

interacción social no provoquen esta actualización” (Piaget, 1986, p. 149).

Aunque Piaget (1981) considera que la maduración orgánica es un elemento indispensable para la secuencialidad de los estadios de evolución mental, este factor por sí solo no proporciona las condiciones suficientes para el desarrollo mental, tan solo es un factor entre otros. Un segundo factor que toma relevancia es la experiencia adquirida en la acción, es posible distinguir entre dos tipos de experiencia: *a) experiencia física*: esta experiencia abstrae información de los objetos y *b) experiencia lógico-matemática*: por medio de la acción transformadora sobre los objetos exteriores el conocimiento es abstraído. En cuanto al tercer factor que interviene en el desarrollo mental, es el papel de las interacciones y transmisiones sociales a las que el individuo no sólo está expuesto, sino que contribuye (cooperación), no obstante, este factor resulta insuficiente sin una asimilación activa. Finalmente, el cuarto factor y el de mayor importancia, es la equilibración, el motor del desarrollo que orienta una evolución dirigida coordinando los otros tres factores.

La equilibración no es un estado de reposo, sino un máximo de actividades que el individuo realiza para compensar las perturbaciones del exterior, es decir, ante la presencia de algún desequilibrio el individuo busca restablecer el equilibrio introduciendo modificaciones en su interior (Piaget, 1981). Esta noción permite explicar la génesis de las estructuras cognitivas y el paso a las diferentes estructuras que caracterizan a cada estadio “toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación” (Piaget, 1986, p.129). La asimilación es la integración de los elementos exteriores a estructuras cognitivas en evolución o ya establecidas, mientras que la acomodación surge cuando hay un cambio en las estructuras ya existentes. Un equilibrio entre acomodación y asimilación constituye el punto de partida de toda adaptación (Piaget, 1986).

Aun cuando Piaget no profundizó a detalle en el papel de las interacciones sociales, inclusive menciona que este elemento no es fundamental para el desarrollo mental (Rivero, 2009), conviene destacar el tratamiento que hace del tema en su obra “Criterio Moral en el niño”. En esta obra el autor propuso estudiar la moral en relación con el desarrollo cognitivo de cada estadio, de modo que la transformación de las estructuras cognitivas permite la evolución del criterio moral y a su vez la transformación del comportamiento social. La moral desde esa perspectiva se concibe

como la toma de decisiones que implican una valoración y comprensión del deber ser, y que surge a partir de las interacciones con otros (Rivero, 2009).

Para evaluar el desarrollo moral Piaget (1983) empleó el planteamiento de dilemas, la entrevista y la observación de los juegos en los niños, considera que los juegos son la mejor vía para evaluar la moral, debido a que estos representan las instituciones sociales “Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1932, p.9). Como un intento de vincular los estadios del desarrollo cognitivo con la transformación del juicio moral Piaget (1983) propone las siguientes tres etapas:

- *Primer estadio moral de presión adulta. (2- 6 años):* Esta moral se origina a partir de la aparición del lenguaje. Con la palabra, la vida interior es puesta en común, el niño empieza a tratar de comunicarse, sin embargo, aún no puede realizar razonamientos abstractos, motivo por el cual no puede comprender el significado de las normas generales. Esto conlleva a que las reglas sean impuestas por la presión de los adultos, y que las vean como absolutas, eternas, e imposibles de variar, que se han de cumplir en su sentido literal. El punto de vista propio de esta etapa es egocéntrico, no se reconoce los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, tampoco se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia. En resumen, en esta etapa el respeto es unilateral, surgido de la heteronomía, es decir que hay una sumisión y obediencia total ante el adulto.
- *Segundo estadio moral de solidaridad entre iguales (7-11 años):* Esta etapa, coincide con el periodo de operaciones concretas, lo cual modifica drásticamente el desarrollo moral, ahora las normas dejan de ser vistas como absolutas y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego (los iguales), son respetadas debido a que son el resultado de un acuerdo explícito o tácito, es así que el niño es capaz de cooperar. El niño ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocia estos últimos para coordinarlos, liberándose así de su egocentrismo social. Lo anterior, demuestra una conciencia moral, donde el niño juzga los actos en función de las intenciones y las

circunstancias evidenciadas, el niño ahora comprende la situación y, por ende, trata de establecer una relación democrática donde ya aboga por el otro y su derecho.

- *Tercer estadio moral de equidad (12 años en adelante)*: A partir de la formación de las operaciones formales, surgen los sentimientos morales personalizados, como la compasión, el altruismo, la solidaridad, tales sentimientos exigen la consideración de la situación concreta del otro, es decir, el niño aplica las normas en función de cada caso en particular. Como resultado de esto, la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales propia del estadio anterior desaparece totalmente, transformando la presión adulta a un control individual de la propia conducta. Adicionalmente, el respeto en esta etapa se realiza de un modo personal analizando cada situación específica.

Piaget creó una teoría para estudiar el desarrollo cognitivo, en la que se concibe al niño como constructor de su propio conocimiento por medio de la acción. Esto implica cambios para todos los dominios, tanto si se trata de la vida afectiva, el desarrollo cognitivo o el juicio moral, este último aspecto se modifica por medio de las interacciones con iguales, solo cuando el niño ha alcanzado el máximo desarrollo moral puede integrarse a la vida social adulta. En este sentido, un adecuado desarrollo mental promoverá que un adulto sea un miembro funcional de la sociedad.

Como se indicó anteriormente la teoría piagetiana afirma que la acción origina nuevas estructuras cognitivas, que a su vez ocasiona nuevas formas de comportamiento social, dicho en otras palabras, la modificación de las estructuras mentales causa el comportamiento novedoso. La explicación anterior se enmarca en una doctrina mentalista, esta postula *grosso modo* que la conducta es tan solo el medio para conocer los procesos o estructuras situadas en la mente, de modo que los procesos mentales han sido siempre inaccesibles y solo se pueden inferir a partir de los fenómenos observados (Bélanger, 1999; Freixa, 2009; Kantor 1978; Kantor y Smith, 2015; Ribes, 1990), esto constituye una confusión lógica que Ryle (1949) denominó como “Error categorial”, este error se refiere a la atribución de un fenómeno a categorías impropias para dicho fenómeno. De tal forma que crear una categoría para los hechos mentales y otra para los hechos físicos, y además considerar que existe una relación causal entre ambos conlleva a una especulación fútil. Dado que:

La mente, y su diversos términos y expresiones relacionadas, constituyen una dimensión categorial vinculada las maneras, las tendencias y las circunstancias [...] no constituyen términos acerca de los cuales se pueda predicar su observabilidad o no observabilidad, no implica que, por ese hecho, constituyan acontecimientos o entidades en un mundo interior, oculto y no extenso (Ribes, 1990, p.11).

Aunque Piaget enfatizó que el niño no es un agente pasivo, sino que éste participa activamente en la construcción del conocimiento, reconociendo así, la influencia de las prácticas sociales y la experiencia en el comportamiento social. Tal afirmación rechaza la postura tradicional de la génesis del conocimiento, pero no las premisas que sustentan la doctrina mentalista, ya que considera que la equilibración es el factor *sine qua non* en el desarrollo del comportamiento social.

En relación a la metodología empleada, está también adolece de algunas dificultades. Para evaluar el desarrollo moral y por ende el comportamiento social, Piaget empleó el planteamiento de dilemas hipotéticos, la observación de los juegos en los niños y la narración de historias, en la que los niños tenían que evaluar y valorar situaciones de mentira, torpeza, igualdad y robo. A pesar que esto constituyó un avance en cuanto a la metodología cualitativa en psicología, empero, existe una generalización de los resultados obtenidos, ya que se afirma que la evolución del juicio moral es constante e inmutable, es decir, que todos los niños tienen que atravesar por los estadios establecidos para alcanzar así un juicio moral superior. Rodríguez (1995 y 2002) en oposición a este planteamiento, sostiene que postular criterios universales para distinguir lo moral o inmoral constituye un error, destaca que no hay conductas malas o buenas *per se*, sino que dicha adjetivación depende de un criterio valorativo dentro de un contexto cultural, de tal manera que el “desarrollo moral” está supeditado por la valoración de un grupo social determinado. Así mismo, la autora señala que no hay juicios morales mejores que otros, estos también están en función de un contexto valorativo particular.

Freud

El psicoanálisis es tanto una técnica de psicoterapia, como un artefacto para la comprensión de la subjetividad, cuyo objeto teórico es lo inconsciente (Murguía y Reyes, 2003). La tesis principal de la teoría freudiana es el determinismo psíquico, el cual parte del supuesto que todo lo que hacemos tiene un significado o un propósito que dirigen el actuar hacia una meta, los sueños, los errores, las supersticiones, y una serie de manifestaciones de la vida cotidiana son interpretadas como una expresión de un deseo inconsciente que, por su carácter doloroso o indeseable, han sido reprimidas desde los primeros momentos de la infancia (Phares y Trull, 1999; Fumero y Santamaría, 2009).

Desde esta postura se afirma que los síntomas de la desadaptación social se originan alrededor de los conflictos sexuales de la niñez. Para dar cuenta de ello, Freud postula la teoría del desarrollo psicosexual, planteando que a medida que el instinto sexual madura, se va a centrar en una zona erógena del cuerpo, y que cada cambio llevará a una nueva etapa del desarrollo psicosexual, pero la resolución inadecuada de alguna de las etapas puede llevar a una fijación o conflictos que se harán presentes en la personalidad adulta.

La etapa más importante en el desarrollo psicosexual es la etapa fálica, esta transcurre entre los tres y seis años de edad. En esta etapa el niño entabla una relación estrecha con su madre, pero a su vez siente un deseo incestuoso hacia ella, conocido como el complejo de Edipo. Asimismo, en este periodo, el niño desarrolla una rivalidad con su padre, lo odia porque lo ve como un rival, pero al mismo tiempo teme que al descubrir sus deseos incestuosos lo castigue con la castración. El niño resuelve estos conflictos al reprimir sus deseos e identificándose con su padre, gracias a este proceso de identificación, el niño desarrolla una identidad masculina y una conciencia moral, el superego, esta conciencia se origina a partir de que el niño asimila los valores de los padres por medio de la identificación (Phares y Trull, 1999; Schaffer, 1985; Shaffer, 2002).

Para entender la influencia que el otro desempeña en la vida anímica Freud (1920) señala que a pesar que la psicología individual, estudia los caminos por los cuales el individuo busca alcanzar la satisfacción de sus pulsiones. Empero, el individuo no puede alcanzar la satisfacción por sí solo, aun cuando quisiera aislarse, muy pocas veces logra su cometido, ya que no puede evadir las relaciones sociales con sus semejantes. Esto implica que en la vida anímica individual

siempre aparece integrado “el otro” como modelo objeto, auxiliar o adversario (Aguado, 2002). De modo que la psicología individual es desde un principio psicología social.

Un aspecto a destacar en la teoría psicoanalítica es la distinción que propone Freud (1927) entre el ser humano y los animales, esta diferencia descansa en la pertenencia y permanencia a una cultura:

En un principio pudimos creer que su función esencial era el dominio de la Naturaleza para la conquista de los bienes vitales y que los peligros que la amenazan podían ser evitados por medio de una adecuada distribución de dichos bienes entre los hombres. Pero el nódulo de la cuestión es desde lo material a lo anímico. Lo decisivo está en si es posible aminorar, y en qué medida, los sacrificios impuestos a los hombres en cuanto a la renuncia a la satisfacción de sus instintos (pp. 4-5).

De modo que la constitución del ser humano surgió cuando el hombre primitivo modificó su medio, esto lo transformó en un ser social, sin embargo, hay que tener en cuenta que es fundamental la renuncia a los instintos para vivir en sociedad. El individuo tuvo que ajustarse a leyes y normas que regulaban cada aspecto de su vida, lo anterior conllevó a una restricción de sus disposiciones pulsionales a un fin y a un objeto (Aguado, 2002).

En atención a lo anterior Freud (1920) señaló que es fundamental dos requerimientos para pertenecer a una cultura: la dominación de nuestros instintos y una compulsión hacia el trabajo. Con respecto al primer requerimiento, este se remonta a las privaciones más antiguas que impone la cultura, el canibalismo, el incesto y el homicidio, sin embargo, estos deseos instintivos aún se encuentran en vigor, ya que el homicidio es permitido bajo determinadas condiciones y el incesto es deseado a pesar de su prohibición. Estos deseos nacen en cada ser humano, por lo tanto, es fundamental la coerción externa para someter estos deseos instintivos.

En relación al segundo requisito, Freud menciona que la aversión hacia el trabajo se debe a que la masa siempre será impulsiva y no obedecerá argumentos lógicos, asimismo, posee a una falta de amor al trabajo que solamente mediante la coerción y el liderazgo de conductores logrará trabajar. Freud (1920) considera al individuo siempre sujeto de una masa o colectividad durante un lapso de tiempo para un determinado fin. Aunado a esto, Aguado (2012) señala que el sujeto siempre pertenecerá a una masa debido al establecimiento de lazos libidinosos, mediante el proceso de identificación “Cada individuo es miembro de muchas masas, tiene múltiples ligazones de identificación y ha edificado su ideal del yo según los más diversos modelos” (Freud, 1920, p. 122).

Como se mencionó anteriormente la identificación es la forma más originaria de lazo afectivo, esta se desarrolla en la etapa fálica y desempeña un papel en la instauración del complejo de Edipo, este proceso se refiere a configurar el yo de acuerdo a lo que uno querría ser. Algo semejante ocurre con la masa, dado que esta comparte un mismo ideal del yo, los conductores, ellos pueden mover a la masa a aceptar los sacrificios impuestos por la cultura incluso a cometer los actos más contrarios a su carácter y costumbres, de tal forma que los fenómenos inconscientes desempeñan un papel primordial en lo social (Freud, 1920).

En síntesis, desde esta perspectiva siempre se concibe al ser humano como un ser social, incluso antes de nacer. En la medida en que el otro representa un objeto de deseo, modelo, auxiliar y enemigo, el sujeto es función de la existencia de otros, en la instauración del complejo de Edipo, la sexualidad, la identificación, la represión, la neurosis, etc. Pero el punto central que posibilita la transformación del hombre a un ser social, es la renuncia a los instintos. Cabe señalar, que al principio la renuncia ocurre a partir de una coerción externa, pero, conforme el individuo atraviesa las etapas del desarrollo, en específico la etapa fálica, hay una interiorización de la coerción externa en el superyó, entendida como la instancia moral de la personalidad.

De un adecuado desarrollo psicosexual dependerá que un adulto sea un miembro integral de la sociedad. Según Freud (1927) “En todo niño podemos observar el proceso de esta transformación, que es la que hace de él un ser moral y social” (p. 9). Es así, que las relaciones sociales se internalizan y también se vinculan con las experiencias tempranas. (Aguado, 2002; Aguado, 2012; Fernández y Delfino, 2004; Murguía y Reyes, 2003).

Como se ha afirmado, desde esta perspectiva, se considera al inconsciente como la piedra angular para la explicación de todos los fenómenos psicológicos. Tomasini (2010) afirma que este término se propuso a partir de una necesidad práctica concreta, para explicar y curar una serie de comportamientos socialmente valorados como “extraños”, dicho de otro modo, la persona se comporta de forma antisocial porque tiene una representación psíquica inconsciente. No obstante, todo lo planteado hasta ahora, aún no esclarece la siguiente cuestión: ¿A qué se refiere el concepto de inconsciente?

A partir de un análisis del término inconsciente Tomasini (op.cit.) identifica ciertas dificultades conceptuales. Estas dificultades yacen debido a un uso anómalo, a una aplicación diferente del lenguaje natural al lenguaje técnico, ya que si hacemos un breve recorrido histórico este concepto tiene su origen en el lenguaje coloquial, de modo que ya traía consigo una carga cultural (Gallegos, 2012). Por lo tanto, una aplicación diferente del lenguaje natural al ámbito de la práctica clínica, sin resignificar dicho término es totalmente ilegítimo, puesto que no es sencillo deslindarse del sentido original del término inconsciente. De la misma manera, Freud pretende usar una variedad de conceptos tal y como si tuvieran un significado unívoco en todos los contextos discursivos para explicar una serie de comportamientos antisociales (Tomasini, op.cit.).

Una problemática derivada de lo anterior es que a pesar que el psicoanálisis pretende estudiar la naturaleza del inconsciente, empero, se aborda indirectamente, es decir que la conexión entre el aparato psíquico y la conducta anormal se infiere a partir de la conducta manifiesta (Bélanger, 199; Santamaría y Fumero, 2009). Al respecto, Tomasini (op.cit.) señala “que si eliminamos el aspecto conductual del deseo inconsciente y las circunstancias en las que se manifiesta, el deseo simplemente desaparece: no sabríamos ni cómo ni cuándo decir de alguien que tiene o no tiene determinado deseo” (p.188). Freud jamás observó, el inconsciente la retención anal o el complejo de Edipo, ni su relación con el desarrollo de cierto tipo de comportamiento social, simplemente los infirió del reporte verbal de los pacientes que acudían consulta, estas afirmaciones jamás fueron comprobadas empíricamente. Por lo tanto, las tesis que sustentan esta postura carecen de evidencia.

Skinner

Desde esta perspectiva se estudia la conducta entendida como una relación del organismo con su medio. La unidad de análisis es la conducta operante, definida como un tipo de respuesta que opera sobre el medio seguida por una consecuencia. La conducta está determinada por leyes que establecen un orden entre ciertos eventos: el estímulo discriminativo, respuesta y el reforzador, de modo que la posibilidad que la respuesta ocurra de nuevo en ocasiones semejantes depende de las consecuencias pasadas (Skinner,1953; 1966; 1974; 1979).

Al situar las variables que controlan la conducta en el ambiente, se rechaza las explicaciones mentalistas como aparentes explicaciones científicas, Skinner propone estudiar una gran cantidad de fenómenos comúnmente llamados procesos cognoscitivos a partir del análisis experimental de conducta (Belánger, 1999), entre ellos el comportamiento social. Skinner (1953) define la conducta social como: “Aquella conducta que mantienen dos o más personas cuando interactúan o las que mantiene un grupo de personas en sus relaciones con un medio ambiente común” (p. 269), esta clase de operante se diferencia en varios aspectos de la conducta individual:

- 1) *Número de organismos*: El primer criterio establece que, a diferencia del comportamiento individual, en una interacción social es necesario la participación de al menos dos organismos.
- 2) *Refuerzo social*: Este refuerzo necesariamente requiere de la presencia de otras personas, se asocia con la atención, aprobación, afecto y sumisión (mediante el reforzamiento o castigo).
- 3) *Estimulación social*: Este aspecto se refiere a los cambios conductuales atribuidos a los actos realizados por otros organismos, en otras palabras, estos actos pueden fungir como estímulo discriminativo para controlar la conducta de otro organismo, por ejemplo, por medio de nuestras expresiones faciales controlamos la conducta de quienes se acercan, una sonrisa establece la pauta para establecer una conversación.

Con respecto al estudio del comportamiento social Skinner (1953) propuso que al analizar un episodio social es necesario considerar a cada organismo por separado, de modo que la conducta del primer organismo sirve como estímulo para un segundo organismo, siendo la unidad de análisis

las respuestas de dos o más organismos. La característica fundamental de este análisis consiste en estudiar los elementos implicados de manera aislada, y después integrarlos en un fenómeno particular, la llamada conducta social (Ribes, 1983; Ribes, 2001; Santoyo, 1990). Cabe destacar que esta clase de análisis conllevó a la extensión de preparaciones experimentales individuales para el estudio del comportamiento social (Ribes, et al. 2016).

En la definición de conducta social citada anteriormente, se puede destacar el papel del ambiente en el establecimiento de la conducta social, Skinner plantea simplificar el medio ambiente social y sus características distintivas, analizando sus elementos a partir del análisis experimental de la conducta:

La cultura en la que un individuo ha nacido se compone de todas las variables que le afectan y que son preparadas por otras personas. El medio ambiente social es, en parte, el resultado de aquellas prácticas del grupo que generan conducta ética (Skinner, 1953, p. 367).

Una cultura no es la conducta de la gente "que vive en aquella"; es aquella en la que la gente vive: las contingencias de reforzamiento social que generan y mantienen su conducta. (Las contingencias son mantenidas por otros miembros del grupo, cuya conducta de manutención es producto de contingencias anteriores) [...] Las reglas representan sólo las contingencias más obvias. Las contingencias más sutiles pueden pasar inadvertidas durante mucho tiempo (Skinner, 1979, pp. 24-25).

Aunque en el paradigma operante no expresa una distinción entre la conducta social de los animales y humanos, es posible hallar algunas diferencias a partir del concepto de medio social. El medio ambiente social establece prácticas éticas, legales, de convivencia a través de reglas, leyes, normas, proverbios, mandatos, etc. En este sentido Delprato y Midgley (1992) afirman que, a diferencia de los animales, el comportamiento social humano es el resultado tanto del contacto directo con las contingencias, como por un control instruccional.

Seguendo a Skinner (1974; 1979) la conducta operante gobernada por reglas se refiere a una clase de conducta que está bajo el control de estímulos verbales anteriores que especifican la ocasión en la que debe ocurrir una conducta, la conducta y las consecuencias reforzantes. De acuerdo con este autor el comportamiento humano se ve influenciado por estímulos verbales ya sea de manera escrita o enunciada, lo cual indiscutiblemente conlleva a diferencias entre la conducta gobernada por reglas y la conducta moldeada por contingencias, algunas de estas diferencias son:

- 1) El ambiente social genera un repertorio mayor y más variado que el generado por el mundo inanimado.
- 2) Mayor control del medio ambiente debido a la acumulación y transmisión de conocimiento para resolver problemas.
- 3) Una conducta de autocontrol generada por instancias que ejercen control.
- 4) Programa de refuerzo sensible, el sistema que proporciona el programa de refuerzo es sensible y complejo, puede cambiar añadiendo instrucciones a la tarea.

Cuando el individuo se comporta adecuadamente en un grupo social, sin haber sido expuesto a las consecuencias (reforzador o castigo), significa que su comportamiento está bajo un control instruccional, esta conducta es exclusivamente humana debido a que la sociedad codifica sus prácticas legales, éticas, religiosas, así como la resolución de problemas a través de estímulos verbales. De ahí que el control instruccional es de suma importancia para el surgimiento de la llamada conducta moral (Chiesa, 2003), incluso Baum (2005) afirma que, sin una conducta generalizada de seguir reglas, la posibilidad de una cultura humana sería imposible, ya que las prácticas y normas no podrían transmitirse.

Como se ha mencionado Skinner propuso estudiar una gran cantidad de fenómenos a partir del análisis experimental de la conducta, entre estos se encuentra el comportamiento social. Si bien, Skinner introduce la noción de medio ambiente social con el objetivo de abordar la conducta social humana en su totalidad, esta conducta no difiere de otra operante, teniendo en cuenta que se puede establecer interacciones cooperativas, altruistas, competitivas, etc., únicamente por la presentación o no de un estímulo de refuerzo (p.ej; Cohen y Lindsley, 1964; Grenne, 1969; Hake y Vulkelich, 1973) por esta razón se afirma que la triple relación de contingencia sirve para

explicar la conducta social humana, extrapolando así los principios del condicionamiento operante al campo de la conducta humana (Ribes, 1983; Ribes y López, 1985; Ribes et al. 2016).

Ribes, et al. (1999; 2001; 2008a; 2010; 2015; 2016) han señalado que el estudio del comportamiento social desde una óptica conductista presenta serias limitaciones. Entre las limitaciones más destacadas se encuentran:

- a) La generalización del calificativo de comportamiento social, ha ignorado la distinción entre las sociedades humanas y animales.
- b) A pesar que en el análisis de conducta social considera que debe haber un ambiente común para que pueda ocurrir una interacción social, se soslaya la estructura funcional y la especificidad del ambiente social en donde ocurre la interacción, ya que solo se considera como estímulo antecedente.
- c) El uso de criterios para determinar el comportamiento social a partir de respuestas morfológicas simples repetitivas, los organismos podrían solo satisfacer criterios de coordinación temporal y/o espacial de respuestas sin interactuar entre sí.
- d) Un episodio social se describe de forma separada considerando que cada individuo es controlado por una contingencia distinta, este análisis no puede ser descompuesto en fracciones, ya que no captura la naturaleza interactiva del comportamiento.
- e) Debido a que en los procedimientos experimentales solo hay una alternativa de respuesta que es reforzada, los participantes no pueden alternarse entre contingencias compartidas e individuales.
- f) El único criterio que se propone para diferenciar el comportamiento individual del comportamiento social, es el número de organismos participantes en la interacción.

Con respecto al último punto Ribes (op.cit.) afirma que toda conducta individual es social, mientras que esta sea posibilitada por un medio de contacto convencional y se ajuste a ciertos criterios convencionales, esta perspectiva se describirá a detalle más adelante.

Kantor

Con el objetivo de superar las limitaciones derivadas de los planteamientos teóricos tradicionales Kantor propone estudiar los eventos psicológicos a partir de una concepción interaccionista, donde el comportamiento psicológico se concibe como “ un todo integrado, en donde cada elemento influye y es influido por el resto de elementos” (Ribes y López, 1985, p.91), tal concepción sustituyó la causalidad lineal por una interdependencia entre factores, la cual no se centra en la actividad del organismo o en los estímulos, sino en la interacción entre estos como un todo inseparable (Kantor, 1959; Kantor, 1980).

Cuando la psicología interconductual formuló su objeto de estudio como la interacción del organismo total con objetos y eventos bajo condiciones específicas, fue en ese momento que surgió como ciencia especial, ya que ahora poseía una ubicación, identidad y delimitación propia en relación con las demás disciplinas científicas (Kantor y Smith 2015; Ribes y López 1985; Ribes; 1988).

Si bien cada ciencia estudia interacciones entre distintos elementos, es fundamental diferenciar los eventos psicológicos de otros fenómenos naturales, para ello Kantor y Smith (2015) consideran seis características principales de las interacciones psicológicas: 1) *diferenciales*: la respuesta de un organismo con respecto a dos objetos de estímulo es diferente de acuerdo a la función de cada uno; 2) *integrativas* las respuestas simples fraccionadas forman una conducta compleja, así mismo, un solo objeto estimula una respuesta integrada; 3) *variables* la interacción entre la respuesta de un mismo organismo respecto a la actividad de un mismo estímulo puede ser muy diversa en tanto haya numerosas conexiones previas entre el estímulo y la respuesta; 4) *modificables* mientras existan contacto previos entre el estímulo y la respuesta, el organismo puede responder con base en las consecuencias de dichos contactos, modificando así su conducta; 5) *demorables* no necesariamente los individuos responden de manera inmediata a los objetos de estímulo, puede entrar en contacto con un objeto o evento el cual lo llevará a realizar una acción, pero esto no será completada hasta que transcurra cierta cantidad de tiempo; 6) *inhibitorios* un organismo puede tanto responder, inhibir o sustituir su respuesta en función de las circunstancias ambientales.

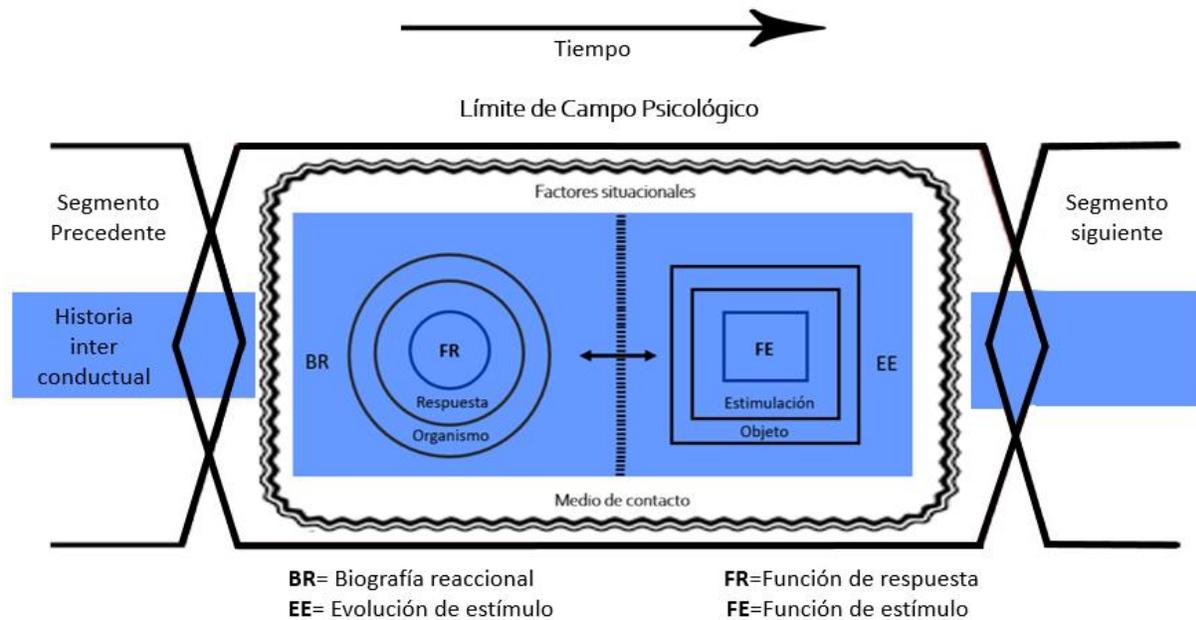
Aunque estas características son fundamentales para distinguir todo fenómeno psicológico, es importante destacar que “la diferencia central entre los eventos psicológicos y los estudiados

por el biólogo y el físico radica en el grado de importancia de la historia interconductual de los objetos participantes” (Kantor, 1980, p.86), es decir, que toda actividad psicológica sólo puede originarse a partir de los contactos previos del organismo con los objetos de estímulo (Kantor, 1959; Ribes y López, 1985). De esta forma, se reconoce a la historicidad como la condición *sine qua non* para el surgimiento de los eventos psicológicos, así mismo, para que una interacción sea diferenciada, integrativa, variable, modificable, demorable e inhibitoria primero debe construirse históricamente (Kantor y Smith, 2015).

En aras de estudiar la complejidad de los fenómenos psicológicos Kantor y Smith (2015) propusieron el segmento interconductual como el esquema descriptivo para analizar los campos en los cuales los organismos interactúan. Esta representación conceptual se planteó con fines analíticos, dada la dificultad de abordar el flujo continuo e ininterrumpido de las interacciones psicológicas, por lo que es necesario segmentar dichas interacciones en unidades de análisis simples que nos permitan examinar rigurosamente cada elemento y su participación en el establecimiento de los eventos psicológicos (Kantor 1980; Kantor y Smith 2015; Ribes y López, 1985). En breve, se describirán los principales componentes que conforman el segmento interconductual.

El segmento interconductual resalta la función estímulo-respuesta como el elemento central en el cual se articula toda la interacción psicológica. La *función estímulo-respuesta* es una unidad inseparable de afectación mutua, donde el objeto de estímulo realiza el acto de estimular (función de estímulo) en correspondencia con la actividad del organismo (función de respuesta), de modo que tanto el estímulo como la respuesta son factores recíprocos, uno depende de la ocurrencia del otro y viceversa. La manera en cómo se va a configurar esta interrelación será distinta en función de ciertos factores periféricos, si bien, estos elementos no forman parte de la función estímulo-respuesta facilitan u obstaculizan la ocurrencia o no de la interconducta, entre estos se encuentran: a) *medio de contacto* b) *historia interconductual* c) *factores contextuales*, tal segmento interconductual se muestra en la siguiente una representación gráfica Figura 1.

Figura 1. Representación gráfica del segmento interconductual. Adaptada de Kantor y Smith (2015)



Como se puede observar en la Figura 1 el segmento interconductual, es representado como un campo en el cual los organismos interactúan con objetos en función de distintos elementos, algunos de estos elementos son reconocidos como abstracciones analíticas pertenecientes a la biología y a las ciencias sociales (Ribes y López, 1985; Ribes, 1988; Ribes, 1992a). El interconductismo, ha permitido entre muchas otras cosas, la construcción de categorías limítrofes que dan cuenta de cómo lo biológico y lo social intervienen en establecimiento del comportamiento psicológico, evitando así, los reduccionismos biologicistas y sociológicos tradicionales (Carpio, et al. 1995; Ribes y López, 1985; Ribes, et al. 2016). A continuación, se describirán con mayor detalle dichas categorías analíticas.

Las condiciones biológicas hacen referencia a las características estructurales y morfológicas de cada especie, dichas características son fijas (hasta cierto límite) entre los miembros de una especie. Desde un punto de vista estrictamente psicológico, la madurez biológica sólo proporciona las condiciones necesarias para el surgimiento del comportamiento psicológico, pero no es el elemento exclusivo o fundamental para que lo psicológico pueda ocurrir (Carpio, et al. 1994; Kantor, 1980). Lo biológico es incorporado a partir del concepto de sistemas de reacción (Carpio, et al. 1994; Ribes y López, 1985). Kantor y Smith (2015) lo definen como la manera en la cual se organiza el organismo para responder frente a un objeto, se denomina sistema porque es

la integración funcional de todos los subsistemas biológicos, de modo que es el organismo total que está interactuando y no sólo un órgano o partes anatómicas. En suma, las condiciones biológicas posibilitan u obstaculizan el surgimiento de las interacciones psicológicas, y tienen que ser estudiadas como componentes de un segmento interconductual específico, por medio del concepto de sistema de reacción.

Como se ha mencionado anteriormente, a diferencia del desarrollo biológico, lo psicológico se construye históricamente, al respecto, Kantor (1980) afirma que:

Las actividades más característicamente psicológicas son cada vez más independientes del desarrollo biológico, pues comprenden interacciones con objetos, con base en los contactos previos del organismo con estos objetos. Las actividades psicológicas están implicadas de manera más compleja con lo que, para emplear un mejor término, llamamos factores sociales (p.57).

En atención a esta cita, y como se ha señalado anteriormente, es posible afirmar que el comportamiento psicológico depende de los contactos previos entre el individuo y los objetos, a su vez este contacto será mediado por aspectos estrictamente sociales. Esto marca una diferencia fundamental entre el comportamiento humano y animal, dado que el ser humano interactúa principalmente en un medio artificial, es decir, en un medio transformado históricamente por la acción humana (Ribes y López, 1985; Ribes, 1988; Ribes, 1992a).

A partir de un análisis minucioso del desarrollo psicológico Kantor y Smith (2015) señalan que el componente social siempre está presente en todo momento. Los autores indican, que, desde el nacimiento, el individuo está inmerso en un ambiente humano, pues éste se encuentra al cuidado total de su familia, lo cual conlleva a que el niño desarrolle formas particulares de interconducta, por ejemplo, un niño nacido en una familia católica, es probable que al momento de ver una cruz el niño se persigne (función de respuesta).

A su vez una familia es parte de una comunidad y esta comunidad forma parte de una cultura, de modo que cuando un individuo se aleja de la tutela familiar para interactuar en ambientes sociales más amplios (escuela, iglesia, vecindario, instituciones deportivas, etc.) sus interacciones se incrementan considerablemente (Kantor 1980; Kantor y Smith 2015). Esto significa, que las funciones de estímulo de un objeto se interrelacionan con un sinnúmero de respuestas compartidas en relación a cada ambiente social, siguiendo el ejemplo anterior, un grupo de personas puede responder ante una cruz cantando el himno de un equipo de fútbol, realizando una suma, llorando por la muerte de un ser querido, etc.

Esto significa, que la mayor parte de la conducta psicológica es adquirida y desarrollada a partir de interacciones en un ambiente social específico. En palabras de Kantor y Smith (2015):

Las personas no han adquirido tales reacciones como resultado de sus contactos personales libres con las cosas, más bien, en virtud de su presencia inevitable en grupos humanos particulares, han adoptado tales modos de conducta. Las personas se convierten en budistas o cristianos, católicos o protestantes, alemanes o franceses, por haber nacido y por vivir bajo tales auspicios culturales (p.138).

De esta manera, el reconocimiento de lo social es incorporado a partir del concepto de función de estímulo social y función de respuesta social, esto quiere decir que tanto las respuestas como los estímulos, no están determinados por la organización biológica o por las propiedades fisicoquímicas, sino por su naturaleza compartida y situada (Carpio, et al. 1994; Kantor, 1980; Kantor y Smith, 2015).

A lo largo de este apartado se ha fundamentado que la psicología interconductual propuso una alternativa de campo para el estudio de los eventos psicológicos, alejada de las interpretaciones mentalistas tradicionales. Esta alternativa, sentó las bases para la construcción de líneas de investigación centradas en el estudio de los factores sociales y su incidencia sobre el comportamiento psicológico. Carranza (2018) afirma, que se pueden clasificar en dos propuestas:

- a) Por un lado, los trabajos de Carpio, et al. (1995; 2008a; 2018; 2019) y Rodríguez (1995; 2002; 2001) en los que contemplan los criterios valorativos como una dimensión de las prácticas sociales que consiste en la adecuación del comportamiento individual a lo indicado por el grupo social de referencia. Asimismo, se sostiene que los criterios de ajuste son otra dimensión del comportamiento psicológico en los que se imponen criterios de desarrollo “normal” a los que el individuo tiene que ajustarse.

- b) Mientras que los trabajos realizados por Ribes, et al. (2001; 2008a; 2016) señalan que el estudio del comportamiento social, se inscribe al ámbito multidisciplinar, entre las ciencias sociales y la psicología. La sociopsicología, que comprende el estudio de las interacciones interindividuales posibilitadas por las dimensiones funcionales (intercambio, poder y sanción) de las distintas instituciones enmarcadas por una formación histórica-social determinada.

Cabe aclarar que dicha distinción no descansa en una contradicción, sino en un análisis distinto. En los siguientes apartados se analizarán dichas propuestas.

Valoración social del comportamiento

La primera línea de investigación del comportamiento social destaca el abordaje de la moralidad y de los criterios de ajuste como elementos integrativos del comportamiento humano. Como ya se ha indicado, la psicología interconductual incorpora la dimensión social a través del concepto de estímulo y respuesta social, enfatizando su naturaleza compartida. En adición a esta propuesta Carpio, et al. (1995) señalan que los factores sociales se pueden reconocer a partir de otras dos categorías:

- 1) Dimensión moral del comportamiento psicológico
- 2) Criterios de ajuste que guardan correspondencia con un nivel de desarrollo específico.

La moral se ha estudiado tradicionalmente en psicología desde una óptica mentalista, la tesis en la que descansa esta postura es que el comportamiento “moral” o “inmoral” es una

manifestación de estructuras o procesos situados en la mente (como ya se ha explicado el capítulo 1 esta doctrina parte de errores lógico-conceptuales). Esta forma de abordar la moralidad ha conllevado a la asunción de criterios universales para determinar lo “bueno” y lo “malo” tal y como si existiera un desorden, déficit o distorsión interna que causa un sinnúmero de comportamientos inmorales. Empero, estas posturas ignoran el hecho que los juicios morales son solo eso, no significa la existencia de “problemas mentales”, sino simplemente en haber recibido un juicio en función de un contexto social particular (Bélanger, 1999; Camacho y Ortiz, 1994; Chiesa, 2003; Santoyo, 1990; Rodríguez, 1995; Rodríguez, 2002).

Ante estas limitaciones conceptuales, la psicología interconductual propone estudiar los criterios valorativos como parte fundamental de cada práctica social. Como punto de análisis, se enfatiza la naturaleza social-convencional del comportamiento humano. Desde el momento de nacer el individuo es miembro de una familia, que también es parte de una comunidad, y a su vez forma parte de una unidad más grande (Fitzgerald, et al. 1981). Esto implica, por un lado, que el comportamiento humano, en todo momento tendrá que ajustarse a normas, leyes, reglamentos, expectativas, preceptos, etc. que establecen las formas de comportamiento aceptado o rechazado, así como las consecuencias pertinentes en la forma de castigos y recompensas (Carranza y Carpio, 2019).

De esta manera, los individuos aprenden prácticas valorativas de acuerdo a los diferentes contextos en los que estos interactúan, por ejemplo, a un niño su familia le enseñó que mentir es “malo”, pero cuando va a la escuela sus compañeros valoran mentir como algo “astuto”, en este ejemplo se puede observar que coexisten dos criterios valorativos distintos, incluso contradictorios entre sí con respecto a un mismo evento, resaltando así, el carácter plural de las prácticas valorativas. Siguiendo este mismo ejemplo probablemente a este niño sus padres le indicaron que si miente Dios lo va a castigar o quizá solamente se lo prohibieron si ninguna justificación, esta forma de explicitar el “comportamiento socialmente esperado” se define como microcontingencia ejemplar, ya que constituye, el marco de referencia que guiará el comportamiento en diferentes circunstancias (Ribes, 1992a; Rodríguez, 1995; Rodríguez 2002).

Ahora bien, en el caso que a este niño un compañero le pidieran que mienta para encubrirlo en una travesura, y éste se negará podría afirmarse entonces que existe una correspondencia entre

la microcontingencia ejemplar (lo enseñado por sus padres) y su comportamiento actual. Para que pueda ocurrir esta correspondencia funcional es fundamental la participación de procesos de sustitución referencial (exclusivamente humanos) “Las funciones humanas consisten en establecer contacto con objetos y -eventos que no están presentes físicamente, lo que, a su vez, incluye la posibilidad de trascender las relaciones inmediatas a las que se encuentran ligadas nuestros sistemas reactivos” (Ribes y López, 1985, p.84). En este sentido, se plantea que la valoración se encuentra regulada por el lenguaje, lo cual posibilita que el individuo responda de manera desligada a los requerimientos inmediatos y se ajuste a las prácticas ejemplares que no están presentes en la interacción (Camacho y Ortiz, 1994; Díaz-González, et al. 2004; Ribes, 1992a; Rodríguez, 1995; Rodríguez, 2002).

En atención a lo anterior, la psicología interconductual sostiene que la moralidad no es una entidad o representación internalizada que controla el comportamiento humano, se destaca entonces, que es una dimensión siempre vinculada a las interacciones psicológicas. La dimensión moral del comportamiento consiste en la adecuación del comportamiento individual con lo establecido por su grupo de referencia, este ajuste es fundamental para asegurar la pertenencia a un grupo social determinado (Ribes, 1992a; Ribes, et al. 2008a; Rodríguez, 1995). De este modo, lo que le concierne a la psicología interconductual no es determinar cuáles son las conductas “normales” o “patológicas”, sino cómo es que un individuo se va incorporando con lo establecido por su grupo de referencia. Con base en estas premisas, se han desarrollado investigaciones en torno al estudio de las variables que intervienen en la regulación del comportamiento psicológico (Díaz-González, et al. 2004; Díaz-González, et al. 2008; Camacho y Ortiz, 1994; Carranza, 2014; Carranza 2018; Carranza y Carpio 2019).

Antes de proseguir con el análisis de los criterios de ajuste, es conveniente aclarar algunas cuestiones fundamentales relacionadas con el desarrollo psicológico. Este proceso, Kantor (2015) lo define como “un registro de los contactos progresivos con las cosas y de una adquisición constante y creciente del equipamiento conductual” (p. 129), por su parte Ribes (1985) indica que “la evolución psicológica consiste en la transición de las formas de función de estímulo-respuesta menos complejas a las más complejas” (p.64). Para que pueda ocurrir este proceso de transición evolutiva es necesario haber alcanzado cierto grado de madurez biológica, no obstante, dichas

condiciones biológicas son sólo posibilitadores o limitantes del comportamiento psicológico (Kantor, 1980; Kantor y Smith 201). Bajo esta perspectiva, se plantea que la evolución psicológica está mayormente influida por las condiciones sociales, estas condiciones constituyen al proceso histórico por el cual los individuos adquieren la mayor parte de sus conductas (Carpio, et. al 1995; Kantor, 1980, Kantor, 2015; Ribes y López, 1985). En este tenor Guevara, et al. (2017) señalan que:

No es posible que dichas conductas humanas se desarrollen fuera de situaciones de interacción social, porque están definidas, determinadas y delimitadas socialmente, de acuerdo a cada comunidad o grupo social. Es en la familia y en la institución educativa en donde cada niño se integra, donde se dan las condiciones para que cada tipo de conducta adquiera la forma y los niveles que definen el desarrollo psicológico considerado normal para cada edad del niño (p.19).

Al igual que el comportamiento moral el desarrollo psicológico también se encuentra supeditado a las demandas y expectativas de determinadas comunidades en la forma de logros sociales progresivos que se imponen al desarrollo individual (Carpio, et al. 1995). Estos logros son caracterizados a partir del concepto de competencias conductuales, entendidas como la configuración funcional de la actividad de un individuo que cumple con un criterio determinado (Ribes y López, 1985), por ejemplo, cuando se realiza una operación aritmética sin satisfacer a ninguna demanda, se estaría hablando de una mera interacción psicológica, sin embargo, cuando se realiza una operación aritmética en correspondencia con un criterio, dicho proceso se identificaría entonces como una competencia conductual. Los criterios a los que se ajusta el comportamiento psicológico, son definidos como criterios de ajuste que, de acuerdo con Carpio, et al. (2005) se refieren a los requisitos conductuales que el individuo tiene que satisfacer en una situación particular, estos requerimientos se pueden clasificar en función de su complejidad. A continuación, se describirán los cinco criterios de ajuste acorde con lo expuesto por Carpio, et al. (1995) y Carpio, et al. (2005).

- a) *Ajustividad*: Requiere la adecuación tempo-espacial de la reactividad del individuo a la dimensión tempo-espacial de los objetos estímulo.
- b) *Efectividad*: Demanda que el individuo ejecute actividades con el objetivo de producir cambios en el ambiente.
- c) *Pertinencia*: Impone una variabilidad conductual en correspondencia con las variaciones del ambiente.
- d) *Congruencia*: Requiere que la actividad del individuo se desligue de las circunstancias físicas presentes, para así poder interactuar con objetos de estímulo no presentes.
- e) *Coherencia*: Demanda que se establezcan nuevas relaciones entre productos lingüísticos abstraídos de circunstancias particulares.

Tres corolarios se desprenden de lo anterior, el desarrollo psicológico es multidireccional, ramificado e infinito. Se afirma que es *multidireccional*, dado que asume distintos logros sociales en función de los diferentes contextos en los que el individuo participa, y en cuanto más contextos participe su desarrollo se potencializará. Con respecto a la segunda característica se señala que es *ramificado* porque no todas las conductas se desarrollan de la misma manera, ni al mismo tiempo, por ejemplo, un niño puede desarrollar habilidades motoras finas a una temprana edad, pero carecer de habilidades sociales, es por ello que se rechaza los planteamientos que conciben al desarrollo como secuenciado y lineal. Finalmente, se considera que el desarrollo psicológico es *infinito*, ya que depende mayormente del establecimiento de nuevos contactos funcionales, de ahí que se pueda afirmar que a cualquier edad existe una evolución psicológica, rechazando así los postulados que identifican al desarrollo con la edad biológica del individuo (Carpio, et al. 1995; Kantor, 1980; Guevara, et al. 2017; Ribes y López, 1985).

En la medida en que el comportamiento psicológico sea posibilitado por un medio de contacto normativo, implica que existen tanto criterios morales como criterios de ajuste a los que en individuo tendrá que ajustarse, estos criterios son requisitos para pertenecer a un grupo humano. Aunque pueda parecer que la moralidad y el desarrollo son procesos diferentes se encuentran estrechamente vinculados. Carranza (2018) afirma que cuando un individuo puede regular su propio comportamiento, ello indica un cierto grado de desarrollo psicológico, dado la complejización del comportamiento implicado en ello (procesos sustitutivos valorativos).

En síntesis, la dimensión social de lo psicológico se estructura a través de preceptos, creencias, expectativas, demandas, logros sociales, dichos criterios son componentes básicos y fundamentales de todo el comportamiento humano, dado que constituyen el proceso de culturización del ser humano.

Sociopsicología

La segunda línea de investigación parte del supuesto que el abordaje del comportamiento social recae en el ámbito multidisciplinar entre la psicología interconductual y la ciencia histórico-social, la *sociopsicología*. La cual tiene como objeto de estudio las relaciones interindividuales, considerando que estas son las unidades más simples de cualquier práctica institucional delineadas por una formación social específica (Ribes y Pulido 2015).

Como punto de partida para el estudio de las relaciones interindividuales, Ribes, et al. (1985 y 2016) realizaron un análisis histórico, con el objetivo de identificar las circunstancias que permitieron el surgimiento del ser humano. Los autores señalan que el animal humano es el resultado de distintos factores: la complejidad de su sistema nervioso, la plasticidad de sus extremidades, la evolución de su aparato fonador, factores ecológicos y la vida en sociedad. Esta última circunstancia es fundamental para entender el surgimiento del hombre desde la perspectiva de la ciencia histórico-social.

Una de las confusiones conceptuales más frecuente en el estudio del comportamiento social, ha sido la generalización del concepto de “sociedad” para analizar tanto la conducta de los animales como de los seres humanos. Al respecto, Ribes (2010) indica que las sociedades humanas son radicalmente distintas de los grupos de animales, esta diferencia yace en la división del trabajo, en los grupos de animales se puede observar una distribución de funciones, en donde cada miembro ejecuta conductas específicas para supervivencia del grupo, como pueden ser: alimentación, crianza, defensa y reproducción. Esta división de tareas está vinculada a las características biológicas de cada miembro (Ribes, 2001; Ribes, 2010), sirva de ejemplo lo señalado por Hinde (1977) “Los chimpancés machos protegen a los infantes de los animales de presa y los intrusos [...] a veces intervienen en disputas para ayudarlos, pero raramente dan muestras de algo que se asemeje al comportamiento maternal” (p.230).

Aun cuando en las sociedades humanas, la división del trabajo también va encaminada a la supervivencia de la especie, la distribución de tareas no se encuentra vinculada a las propiedades biológicas de cada miembro, por ejemplo, la defensa puede ser llevada a cabo por cualquier individuo, independientemente de su sexo (Ribes, et al. 2008a). La división de funciones en las sociedades humanas, conllevó a la especialización de trabajo, es decir a la subdivisión de tareas necesarias para la producción de un bien o servicio (Chiavenato, 2014), esto a su vez propició un intercambio de productos (este punto se analizará a detalle en el siguiente capítulo). Siguiendo los argumentos de Engels, Ribes (2010) afirma que en las sociedades humanas predomina un intercambio tardío de los productos, a comparación del consumo inmediato que prevalece en las interacciones situacionales características de los grupos de animales. En palabras de Ribes (2001):

La división del trabajo en las sociedades humanas está basada en el intercambio postergado de diferentes bienes y servicios. Alguien hace algo aquí y ahora para intercambiar posteriormente sus productos (bienes) o resultados (servicios), por los productos y resultados provenientes de las actividades de otros individuos que ocurren en otros tiempos y espacios. [...] El carácter no inmediato de productos y resultados en las sociedades humanas ha sido posible debido al desarrollo simultáneo del lenguaje (pp.72-73).

El individuo puede desligar su acto de trabajo de los eventos situacionales presentes e interactuar con la actividad práctica de otros individuos y así llevar a cabo de manera adecuada el intercambio. De esta manera, se afirma que en la medida en que los primeros intercambios se complejizaron, fue entonces cuando surgió el lenguaje como actividad desligada que trasciende las propiedades fisicoquímicas de los eventos presentes (Ribes y López, 1986; Ribes, 2001; Ribes y Pulido 2015; Ribes et al. 2016). Esto significa, que el origen del trabajo como actividad conjunta y especializada, propició el surgimiento de lenguaje y por ende la aparición del ser humano, como especie distintiva a los demás animales (Engels, 1876).

Con base en lo anterior, Ribes, et al. (2001; 2008a; 2010; 2012; 2015; 2016; 2018), sostienen que el comportamiento humano es cualitativamente diferente de las conductas de los

animales, la diferencia yace en el tipo de interacciones que son posibilitadas por los diferentes medios de contacto. El concepto de medio de contacto se refiere a “las condiciones necesarias que permiten que un contacto funcional se actualice, es decir, condiciones sin las cuales es imposible que el contacto se dé; se trata de una posibilitación” (Ribes y Pérez-Almonacid, 2012, p.238). En el caso del medio de contacto ecológico, este posibilita interacciones encaminadas a la supervivencia de la especie, promueve el contacto con eventos y objetos de estímulo pertinentes para la alimentación, la defensa y la reproducción. Por otra parte, el medio de contacto convencional posibilita interacciones con objetos de estímulo a partir de sus propiedades convencionales, estas interacciones están orientadas a la convivencia, es decir, una forma de vivir según criterios sociales que delimitan y regulan el comportamiento humano (Ribes, 2007; Ribes y Pérez-Almonacid 2012).

Con la aparición del lenguaje surgieron las costumbres, entendidas como un hacer conductual compartido y continuo (Ribes 2010; Ribes et al. 2016). Por su parte, las costumbres propiciaron el desarrollo de instituciones, desde un punto de vista estrictamente psicológico se definen como “abstracciones de las diversas clases de relación que se dan entre individuos [...] relaciones genéricas como circunstancias delimitadoras de la práctica individual” (Ribes, 1992a, p. 43), aunque las instituciones son representaciones de una red compleja de relaciones circunstanciales, siempre se pueden identificar en la forma de relaciones entre individuos que interactúan según criterios convencionales que establecen los papeles y atribuciones sociales a las que los individuos tienen que ajustarse, estos criterios son transmitidos a través del lenguaje (Ribes, 2001; Ribes, 2007; Ribes et al. 2008a; Ribes y Pérez-Almonacid 2012; Ribes y Pulido, 2015).

De esta forma, las instituciones son el medio que regula las relaciones entre individuos, dichas prácticas trascienden la mera supervivencia, y posibilitan interacciones encaminadas a la convivencia, es decir una forma de vivir “compartida” donde se establece en conjunto ciertas funciones de estímulos y respuestas bajo circunstancias y condiciones particulares, ejemplo de instituciones puede ser un club deportivo, un grupo de estudio o una cárcel (Ribes y López, 1985; Ribes, 2010; Ribes, et al. 2016).

Las instituciones además de posibilitar determinadas interacciones en función de criterios convencionales, siempre involucran tres contingencias sociales: el intercambio, el poder y la sanción. Estas contingencias delimitan los roles sociales, el alcance funcional y los límites de todas las interacciones interindividuales (Ribes, et al. 2016). Las contingencias de intercambio implican la producción, la apropiación, la distribución, acumulación, comercialización y el consumo, y su logro final es la complementación mutua. Por otro lado, las contingencias de poder hacen referencia a la regulación, la administración y vigilancia, y el logro final es el dominio o dominación. Por último, las contingencias de sanción se ocupan de la justificación, autorización o penalización de las interacciones y su logro es el acotamiento o delimitación (Ribes, et al. 2008a; Ribes, 2010; Ribes y Pulido, 2015; Ribes, et al. 2016). En suma, el comportamiento de los individuos, está configurado y regulado por estas tres dimensiones funcionales que conforman toda institución, que a su vez integran cualquier formación social.

La tesis que se desprende de estos postulados es que el tipo de relaciones interindividuales dependen de la estructura institucional de cada tipo de formación social. De modo que no es posible un análisis separado del comportamiento humano sin la consideración de un sistema histórico-social específico, así como tampoco se puede entender una organización de una formación social sin examinar las relaciones entre individuos, sociedad e individuo son inseparables (Ribes, 1992a; Ribes, et al. 2008a). Lo anterior queda representado fielmente en la siguiente cita:

El comportamiento humano, como comportamiento convencional, y la sociedad se presentan, pues, simultáneamente y son conceptualmente inseparables el uno de la otra; la psicología del comportamiento humano y la ciencia social constituyen puntos de vista explicativos de un fenómeno único: las interacciones interindividuales lingüístico-convencionales (Ribes, et. al. 2016, p. 103).

En ese sentido, se postula que, dado que las formaciones sociales son abstracciones de sistemas económicos, políticos y jurídicos sólo es posible analizarlas a partir de sus componentes moleculares, que son las relaciones interindividuales (Ribes 2010; Ribes, et. al 2016). De modo

que tanto la psicología como la ciencia histórico social comparten un punto de interés común que es el comportamiento social. En este caso, la psicología interconductual proporciona la metodología experimental para representar las características funcionales de las instituciones, definiéndolas en sistemas contingenciales. Por otro lado, la ciencia social aporta la caracterización de los elementos que componen toda formación social (Ribes y Pulido, 2015). El objetivo ulterior de este proyecto multidisciplinar es simular ciertos componentes de una formación social determinada a partir de las tres dimensiones funcionales que caracterizan a toda institución, lo cual permitirá abordar los procesos económicos, políticos, jurídicos tanto de formaciones sociales pasadas como formaciones sociales utópicas (Ribes 2001; Ribes, 2010; Ribes y Pulido, 2015).

Resumiendo, esta postura sostiene que el estudio del comportamiento social se inscribe en el campo de la multidisciplina, bajo el supuesto que un sistema histórico-social sólo existe a partir de las prácticas individuales. Su estudio solo puede ser realizado en términos de las interacciones interindividuales que están conformadas por las tres dimensiones funcionales de toda institución. Se considera, que la base de cualquier relación interindividual, es la reciprocidad, las relaciones de intercambio, poder y sanción se basan en las interacciones recíprocas. Es por ello, que desde la sociopsicología se ha investigado los factores que promueven la ocurrencia de interacciones recíprocas, así como su vinculación con relaciones interindividuales de intercambio.

Capítulo 2. El estudio de la reciprocidad

Reciprocidad

Cuando se examinó en el primer apartado los diversos usos que ha tendido el término reciprocidad en el lenguaje ordinario, se pudo constatar que ha tenido diferentes matices de significado, según el contexto social. Si bien, estos ejemplos permiten un primer acercamiento al estudio de la reciprocidad, no deben aplicarse al lenguaje técnico de la psicología, dado que estos términos sólo tienen sentido dentro de una práctica social específica (Ribes, 1990). Es fundamental que la psicología se deslinde de estos términos coloquiales y comience a construir términos técnicos sustentados en una teoría general de la conducta. Empero, en psicología, dada la falta de consenso sobre su objeto de estudio, no es de extrañarse que una gran variedad de fenómenos se estudien bajo el nombre de reciprocidad. El objetivo de este apartado es examinar la pluralidad de propuestas que existen en torno a este tema.

La primera propuesta emana de la psicología clínica, y tiene como propósito identificar las diferencias entre un matrimonio feliz y uno insatisfactorio. Bajo esta premisa, Cordova, et al. (1993) y Gottman (1876) han realizado diversas investigaciones donde examinaron la dinámica de las relaciones matrimoniales que sufren violencia. Con base en sus hallazgos, plantean que la *reciprocidad negativa* es una dimensión importante para entender la estructura de una interacción violenta, la definen como la tendencia de los cónyuges a continuar con la conducta violenta de sus parejas una vez iniciada, prácticamente en estas interacciones las parejas no se involucran en la resolución del conflicto, al contrario, corresponden con violencia, aunque esto implique agresiones físicas. Aunado a esto, los autores han propuesto un modelo de interacción matrimonial que tiene como eje central la identificación de patrones de reciprocidad negativa (Gottman, 1876).

Por otro lado, en la teoría operante, Skinner (1979) realizó un análisis de las variables controlantes de la agresividad, afirmaba que: “Tanto la agresión como el afecto muestran una especie de reciprocidad. Tendemos a actuar agresivamente con quienes son agresivos con nosotros, y a ser afectuosos con los que nos muestran afecto” (p.195). Como una derivación de la teoría operante, algunos autores del aprendizaje social como Hake y Vukelich (1972) han definido el término reciprocidad como una distribución equitativa e igualitaria de respuestas y reforzadores

en un periodo de cooperación, es decir, que la reciprocidad sólo puede ocurrir en un procedimiento de cooperación, en donde se requiera la misma cantidad de respuestas por cada miembro de la diada y que se entreguen los mismos reforzadores a ambos. Cuando hay una distribución inequitativa de reforzadores o respuestas, surgen las desviaciones de reciprocidad. Finalmente, dentro de la teoría operante, Santoyo, et al. (1996) propusieron el término reciprocidad para explicar las interacciones coercitivas en niños de 3 a 4 años de edad, estos autores plantean que la reciprocidad surge cuando el comportamiento de dos personas está funcionalmente vinculado, así por ejemplo, cuando un individuo inicia un episodio coercitivo, un segundo individuo corresponde de la misma manera, instigando y secundando la acción coercitiva, y esto constituye un ciclo continuo de coerción mutua suscitado por la reciprocidad.

Otras de las propuestas en el estudio de la reciprocidad parte del supuesto sociológico que existe una norma universal de reciprocidad que rige todas las interacciones sociales, esta norma entre otras cosas, plantea que las personas deben devolver los favores y otros actos de amabilidad, para así restablecer la equidad (Goulder, 1960, citado en Burger, et al. 2009). A partir de esta premisa algunos autores han desarrollado investigaciones a fin de identificar las variables que promueven que la norma de reciprocidad se lleve a cabo. Regan (1971) sostiene que cuando no hay fuertes presiones normativas son las actitudes, específicamente la simpatía hacia el que hizo el favor la que rige el comportamiento de los individuos y, por ende, la norma de reciprocidad.

Por otra parte, Burger, et al. (2009) señalan que al devolver un acto de bondad o amabilidad los individuos sienten una auto-satisfacción, en cambio, cuando no devuelven el favor sienten una preocupación por lo que los otros podrían pensar de ellos, de ahí que los autores afirmen que las normas sociales internalizadas son la fuerza que permiten que la norma de reciprocidad se establezca. Por último, Whatley, et al. (1999) indican que el cumplimiento de la norma de reciprocidad se debe a dos explicaciones motivacionales, el primer tipo y el más privado opera a través de la tendencia “natural” de sentirse en deuda con alguien y corresponder, mientras que la segunda motivación es pública, ya que las personas responden a las recompensas y a los costes sociales de seguir o violar la norma de reciprocidad.

La última aproximación en el estudio de la reciprocidad se ha derivado de la economía y tiene como objetivo primordial estudiar el desarrollo de la conducta prosocial y su relación con la reciprocidad. De acuerdo con Santoyo (1990) la conducta prosocial se ha estudiado extensamente

por el valor social adjudicado y se refiere a aquella conducta que se produce en beneficio de los demás y que no supone una recompensa externa a la acción. Según algunos autores, la conducta prosocial surge como una tendencia “natural” en el desarrollo humano (Leimgruber, 2018; Robbins y Rochat, 2011; Warneken y Tomasello, 2013). A partir del punto de vista teórico del que parte esta aproximación, se considera que la reciprocidad va de lo simple a lo complejo, así se incluyen relaciones que implican intercambio de acciones, distintos periodos de tiempo, recursos materiales, distintas secuencias de interacción, etc. A continuación, se muestran algunas de estas relaciones que se han considerado dentro del espectro del fenómeno de reciprocidad.

- *Reciprocidad generalizada*: Esta es la forma más simple de reciprocidad y solo requiere que los individuos se comporten en relación a la manera en que han sido tratados en el pasado, independientemente de la identidad de las personas (Leimgruber, 2018; Pfeiffer et al., 2005).
- *Reciprocidad directa o contingente*: Esta clase de reciprocidad estabiliza la cooperación entre dos individuos, y surge a partir de encuentros repetidos en un largo periodo de tiempo. En este periodo, los individuos han intercambiado favores en función del comportamiento de su compañero, de modo que para que esta clase de reciprocidad pueda existir es necesario que los individuos recuerden a su compañero (House, et al. 2013; Warneken y Tomasello, 2013).
- *Reciprocidad indirecta o descendente*: Tal y como señala Leimgruber (2018) es la forma de reciprocidad más compleja social y cognitivamente hablando. Se define como el intercambio de bienes y/o servicios a partir de la elección estratégica de pareja, ya sea con quien tienen intenciones prosociales o mayor riqueza, maximizando así la recompensa personal. El éxito de esta clase de reciprocidad depende de que los individuos puedan predecir el comportamiento futuro de los compañeros. (Leimgruber, 2018; Robbins y Rochat, 2011).
- *Reciprocidad fuerte*: A diferencia de las demás clases de reciprocidad, este concepto no hace referencia a un intercambio prosocial, más bien, a una regulación de la cooperación. Se describe como una propensión de castigar el comportamiento de los demás cuando se viola una norma social de intercambio, aunque el castigo implique un coste personal (Robbins y Rochat, 2011). Según estos autores cuando el niño sacrifica sus recursos para castigar a otros demuestra una postura ética más avanzada que la simple reciprocidad.

Como ya se subrayó, esta aproximación ha investigado cómo se desarrollan estas relaciones de reciprocidad. A partir de esta premisa se han realizado diversas investigaciones con niños de entre 3 a 5 años de edad (aproximadamente) con el objetivo de estudiar los orígenes de la reciprocidad en los primeros años de vida. A pesar que se han utilizado tareas experimentales muy diferentes, hay una consistencia en los hallazgos. Estos indican a grandes rasgos, que conforme el niño va creciendo las tendencias prosociales ingenuas (tan profundamente arraigadas) van desapareciendo para dar paso a elecciones guiadas por la reciprocidad, de modo que los niños más pequeños cooperan indiscriminadamente con cualquiera, mientras que los niños más grandes cooperan, castigan y ayudan estratégicamente con base en las interacciones pasadas, reputación sobre socios y predicciones.

De este modo, se puede inferir la aparición de la reciprocidad con base en la edad del niño (House, et al. 2013; Leimguber, 2018; Olson y Spelke, 2008; Pfeiffer et. al, 2005; Robbins y Rochat, 2011; Warneken y Tomasello, 2013). Si bien, los resultados de estas investigaciones muestran consistencia entre sí, no se sabe con certeza cuales son los factores que contribuyen al desarrollo de la reciprocidad, por un lado, se sugiere que se debe a variables culturales (Robbins y Rochat, 2011), cambios cognitivos de acuerdo a la etapa de desarrollo (House, et al. 2005; Leimguber, 2018; Pfeiffer et. al, 2005) o una sensibilidad temprana a las relaciones estrechas (Olson y Spelke, 2008).

Como se puede observar la reciprocidad abre un abanico de enfoques y explicaciones de gran diversidad, la mayoría de estas propuestas presumen que el abordaje de la reciprocidad requiere de nuevos conceptos psicólogos, derivados de supuestos económicos o sociológicos, que no poseen vinculación con ninguna teoría psicológica, por ende, su abordaje ha sido ecléctico. Ante tal panorama Ribes, et al. (2008a; 2010; 2011; 2015; 2016) y en correspondencia con su propuesta multidisciplinaria realizaron un análisis histórico de la reciprocidad, con la finalidad de entender los mecanismos que subyacen a la reciprocidad entre especies, explicitando cómo determinadas formas de comportamiento psicológico propiamente humano empiezan a diferenciarse del comportamiento de distintas especies animales. Según los autores, esto no implica explicar el surgimiento de acontecimientos sociales a partir de principios propios de la Biología, ya que esto constituye un reduccionismo biológico.

Para entender el surgimiento de la reciprocidad desde la sociopsicología es necesario remitirse al concepto de medio de contacto ecológico. Como se mencionaba en el capítulo precedente, este medio de contacto posibilita interacciones orientadas a la supervivencia de los individuos (alimentación, reproducción, defensa). La funcionalidad del medio de contacto ecológico depende no solo de la simple presencia de objetos y organismos, su dinámica de operación se estructura en función del apego, como condición fundamental que permite el reconocimiento de los organismos de su misma especie (conespecíficos) y los depredadores. El apego permite atender a las propiedades físico-químicas de los objetos y organismo, y así procurar la conservación tanto individual como la de la propia especie (Ribes, 1992a; Ribes, 2001; Ribes, et al. 2008a; Ribes y Pérez-Almonacid, 2011; Ribes y Pulido, 2015).

Ribes, et al. (2016) sostienen que la impronta es uno de los casos más conocidos del apego. Como señala Hinde (1974) la impronta o el troquelado es un periodo sensible que sirve para establecer el vínculo entre la madre y los polluelos. La impronta se identifica cuando un polluelo inmediatamente después de romper el cascarón sigue a una gran variedad de objetos en movimientos, si bien, el ave recién salida del huevo tiene tendencia a seguir objetos conspicuos y que emitan sonidos, al cabo de un tiempo estos objetos dejan de ser seguidos por el polluelo. Hinde (1974) menciona que este periodo es crítico para la supervivencia del polluelo, en palabras del autor:

La madre llega a ser tan importante que la “proximidad de la madre” es condición *sine qua non* de todas las actividades de supervivencia, y en su ausencia el pollo tiene un tipo especial de comportamiento de búsqueda capaz de restablecer el contacto. La ventaja biológica de esto es evidente, puesto que la madre proporciona vigilancia y protección respecto de los predadores, afecto, guía y demás, y la sobrevivencia del pollo depende de su cercanía (pp.169-170).

Al igual que en las aves, los primates recién nacidos cuentan con un repertorio simple de pautas de movimiento, por lo que su supervivencia también depende del vínculo con su madre, específicamente que se adhieran a su madre en una posición ventroventral (al menos en sus primeros meses), esto le proveerá calor, seguridad y alimentación (Hinde, 1974). Sin embargo, el

apego que se forma en las primeras etapas se modificará en función del desarrollo biológico de los organismos (Fitzgerald, Strommen y Mckineey, 1998).

De acuerdo con Ribes, et al. (2011; 2015; 2016) el apego se puede clasificar a partir de tres niveles: perceptual, motriz y afectivo, estos sistemas de apego son la base para el desarrollo de interacciones de ayuda mutua o mejor dicho de reciprocidad, definida como: “Un episodio que involucra acciones de un individuo respecto de otro, mismas que son secuenciales, alternadas y guardan correspondencia entre sí” (Pulido, et al. 2015a, p.362). Los autores ponen especial énfasis en que este episodio solo implica correspondencia de acciones en cortos periodos de tiempo, que ocurren intrasituacionalmente, es decir interacciones psicológicas que ocurren en el aquí y el ahora (Ribes, 1992b).

Al delimitar el fenómeno de reciprocidad como una correspondencia de acciones en cortos periodos, esto permite entre otras cosas, distinguirla de otras interacciones más complejas como el intercambio, y a su vez posibilita la comprensión de su relación con dichas interacciones (Ribes, et al. 2016). De modo que muchas de las propuestas analizadas anteriormente perderían sentido ante esta definición. Ahora bien, la importancia de estudiar la reciprocidad, radica en que las interacciones recíprocas constituyen el entramado para el surgimiento y desarrollo de las relaciones de intercambio y por ende la base de las interacciones interindividuales sociales más complejas (Ribes y Pulido, 2015; Ribes, et al. 2016), las siguientes dos citas ilustran lo anterior:

Mientras que las interacciones de reciprocidad implican la correspondencia funcional, secuencial y alternada solo de acciones inmediatas o mediatas (intrasituacionales), las relaciones de intercambio se basan en ellas, pero se tornan más complejas y cualitativamente distintas, debido a que involucran la transacción de objetos y servicios especializados en la forma de trabajo o productos, y debido al carácter diferido de dichas relaciones se vuelven extrasituacionales, indirectas y demoradas (Ribes, et al., 2016, p.84).

Las relaciones de reciprocidad como interacciones interpersonales ejemplifican lo antedicho, y constituyen el antecedente y el “fondo” necesario para el surgimiento de las

relaciones de intercambio y algunos tipos de relaciones de poder y de sanción. Todas las relaciones de intercambio se originan en alguna forma de reciprocidad (Ribes y Pulido, 2015, p.84).

En este sentido, la reciprocidad es el fundamento de cualquier relación interindividual. En un primer momento involucra una correspondencia de acciones mediatas encaminadas a la supervivencia de la especie, sin embargo, gracias al desarrollo del lenguaje, como elemento articulador de todas las interacciones sociales que permite trascender la situacionalidad presente, emergen otras formas de intercambio de mayor complejidad como el intercambio de bienes y servicios a partir de la asignación de valores, es por esto que las relaciones de intercambio no son meras relaciones de reciprocidad. En suma, el apego es la condición fundamental para el surgimiento de relaciones recíprocas, que a su vez posibilitan la aparición de relaciones interindividuales de mayor complejidad.

En correspondencia con estos planteamientos se han realizado diversas investigaciones en torno a la reciprocidad (Pulido, et al., 2010; 2015a; 2015b; 2018). En el siguiente apartado se revisarán estas investigaciones.

Estudios sobre la inducción de la reciprocidad.

Antes de examinar algunos supuestos metodológicos de esta línea de investigación, conviene recordar la definición de reciprocidad. De acuerdo con Pulido, et al. (2015a) se define “como un episodio que involucra acciones de un individuo con respecto de otro, mismas que son secuenciales, alternadas y guardan correspondencia entre sí” (p.362). Dicha concepción conlleva, al menos, un par de implicaciones:

- 1) En la definición de reciprocidad sólo se incluyen casos en los que se analiza la alternación secuencial de respuestas en cortos periodos de tiempo.
- 3) Solo se analiza la correspondencia de acciones, lo cual permite diferenciar a la reciprocidad de otros fenómenos como el altruismo o la competencia, ya que una acción dirigida al otro no es

suficiente para identificar interacciones recíprocas, debe haber necesariamente una correspondencia funcional.

Con el objetivo de estudiar las relaciones interindividuales, como la reciprocidad o el altruismo, Ribes (2001) diseñó una preparación experimental. Según el autor esta preparación permite observar las interacciones en tiempo real entre los participantes. La tarea consiste en armar un rompecabezas virtual que incluye al menos dos individuos, un participante y un confederado que operan conjuntamente (cooperación), cabe señalar que no se informa a los participantes que su compañero es un confederado. El escenario experimental incluye dos computadoras sincronizadas, de tal forma que cada participante puede rastrear el desempeño del confederado y viceversa. En las computadoras se despliegan dos rompecabezas de 50 piezas, uno es para el participante y el otro para el confederado. Esta tarea experimental se programó para que el participante y el confederado puedan colocar piezas tanto en su propio rompecabezas (contingencia no compartida) como en el rompecabezas del compañero (contingencia compartida) o en ambos (contingencia mixta).

Cuando los participantes colocan correctamente una pieza en el rompecabezas se otorgan puntos que se muestran continuamente en un contador que tanto el confederado como el participante pueden ver. El primer participante en completar su propio rompecabezas puede presionar un botón y así finalizar la sesión. Los puntos obtenidos durante cada fase experimental pueden ser canjeados por discos musicales, juguetes o artículos de papelería. En esta preparación se puede manipular las ganancias diferenciales (puntos) asociadas a cada opción de respuesta, por ejemplo, en una situación de altruismo total (dar sin recibir) solamente se otorgan puntos por responder al rompecabezas del compañero, mientras que en una situación de altruismo parcial se otorgan puntos iguales al responder tanto al rompecabezas propio como al del compañero. Esta tarea experimental permite explorar distintas variables relacionadas con las dimensiones funcionales (intercambio, poder y sanción).

Ribes, et al. (2008b) llevaron a cabo una investigación compuesta por dos experimentos, con el propósito de evaluar la influencia del comportamiento no verbal y verbal sobre la inducción de la reciprocidad. El primer estudio se diseñó para evaluar los efectos de diferentes tipos de comportamiento de un confederado sobre el comportamiento de un participante en una situación de altruismo parcial. Participaron 12 estudiantes universitarios que se distribuyeron en 12 díadas

conformadas por un confederado y un participante. Se utilizó la preparación metodológica anteriormente descrita, pero con la diferencia que cuando se colocaba correctamente una pieza en el rompecabezas propio, sólo el participante obtenía puntos, mientras que por colocar piezas correctamente en el rompecabezas del compañero se obtenían ganancias dobles tanto para el confederado como para el participante. De modo que los participantes ganaban más puntos y por ende más premios por responder al rompecabezas del confederado.

El procedimiento estuvo conformado por dos líneas base individuales y tres fases experimentales. Cada fase experimental involucraba una secuencia diferente del comportamiento del confederado hacia el participante, estas secuencias estuvieron compuestas por: instigación por indiferencia o por reciprocidad, indiferencia y reciprocidad. En ambas fases de instigación el confederado siempre colocaba primero 10 piezas en el rompecabezas de los participantes. Durante la fase de *instigación por reciprocidad* después de colocar las 10 piezas, el confederado colocó una pieza en el rompecabezas del compañero, solo si el compañero había colocado previamente una pieza en el rompecabezas del confederado. Mientras que en la modalidad de *instigación por indiferencia* después de colocar 10 piezas el confederado siempre colocaba piezas en el rompecabezas propio, independientemente del lugar donde el participante había colocado sus piezas. En la modalidad de *reciprocidad* el confederado solo colocaba una pieza en el rompecabezas del compañero cada vez que este hacía lo mismo. Y finalmente en la fase de *indiferencia* el confederado siempre colocaba piezas en su propio rompecabezas.

Los datos muestran que todos los participantes mostraron un comportamiento parcialmente altruista en las condiciones de instigación por reciprocidad y reciprocidad. En contraste, durante las condiciones de indiferencia e instigación por indiferencia los participantes eligieron en mayor medida su propio rompecabezas, aunque esto implicaba una pérdida de ganancias. Por lo que los autores concluyen que el comportamiento de los confederados afectó consistentemente las elecciones de los participantes.

El segundo estudio tuvo como propósito evaluar los efectos de las declaraciones verbales anticipadas sobre el comportamiento recíproco. Al igual que el experimento anterior los participantes se distribuyeron en 12 díadas, que a su vez se dividieron en tres grupos, no obstante, había díadas conformadas únicamente por participantes (sin confederados).

El procedimiento general fue el mismo que en el Experimento 1 en lo que respecta a la línea base y a las condiciones de reciprocidad. Sin embargo, a diferencia del Experimento 1, antes de comenzar con la tarea experimental los participantes y los confederados tenían que llenar un cuestionario anticipando cómo iban a responder, es decir si iban a elegir responder a su rompecabezas o al del compañero. Los grupos se conformaron de la siguiente manera: En el Grupo 1 fue expuesto a los efectos combinados de las condiciones de reciprocidad e indiferencia y del intercambio de las declaraciones verbales. Por otro lado, el Grupo 2 sólo fue expuesto al intercambio de las declaraciones verbales. Y por último el Grupo 3 únicamente estuvo en contacto con las secuencias del comportamiento del confederado, pero sólo a la secuencia de indiferencia y a la reciprocidad. Cabe señalar que en el Grupo 1, los confederados contestaron los cuestionarios en función de las fases a las que estaban expuestos.

Los resultados de este segundo estudio indican que las díadas del Grupo 2 eligieron consistentemente el rompecabezas del compañero. Los participantes del Grupo 1 y 3 respondieron solo al rompecabezas del compañero en la condición de reciprocidad. Las declaraciones verbales parecen verse afectadas por la respuesta recíproca del confederado de la sesión anterior, es decir, el comportamiento verbal parece promover el comportamiento altruista parcial a través de la respuesta recíproca del confederado. Los autores concluyen que en el primer estudio el comportamiento altruista del confederado indujo un comportamiento altruista parcial por parte de los participantes, este efecto es resultado de factores situacionales inmediatos. Mientras que el comportamiento recíproco por parte de los participantes en el segundo estudio depende tanto de variables situacionales como de variables lingüísticas que anticipaban las posibles actuaciones.

En esta misma línea de investigación, Ribes, et al. (2010) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos del comportamiento del confederado en las respuestas de los participantes en una situación de altruismo total. Participaron ocho estudiantes universitarios que fueron asignados aleatoriamente a ocho díadas, donde uno de los miembros era un confederado, a su vez estas díadas se distribuyeron en dos Grupos. El procedimiento consistió en dos líneas base y cinco fases experimentales, en cada fase experimental se manipuló el porcentaje (ascendente o descendente) de piezas que el confederado colocaba en el rompecabezas del participante, es decir, que conforme avanzaba la sesión el participante colocaba más piezas o menos piezas en función

del Grupo experimental, se utilizó la preparación experimental del rompecabezas que se ha descrito anteriormente.

Durante las sesiones experimentales los participantes ganaban más puntos si respondían al rompecabezas del compañero. En cada fase experimental, el confederado colocaba un porcentaje de piezas en el rompecabezas de sus pares de acuerdo a la secuencia de reciprocidad acordada (ascendente o descendente), dicho porcentaje varió según la fase experimental. Los resultados generales del estudio señalan que los participantes colocaron piezas en el rompecabezas de sus compañeros en una proporción similar a las colocaciones recíprocas de los confederados en los rompecabezas de los participantes. Cabe agregar, que este patrón de respuestas recíprocas por parte de los participantes solo se desarrolló a partir de la inducción de la respuesta recíproca por parte de los participantes, incluso si desde un inicio se podían obtener el doble de ganancias colocando piezas en el rompecabezas del confederado. Estos mismos resultados fueron encontrados en un estudio realizado por Rangel, et al. (2015). Los autores concluyen que el comportamiento de los participantes no fue controlado por las ganancias potenciales, sino por el comportamiento recíproco de los confederados.

En otro estudio Pulido, et al. (2015b) examinaron si la inducción de la reciprocidad por parte de un confederado es suficiente para promover interacciones de altruismo total e indiferencia. Las interacciones altruistas totales implican que las piezas colocadas por el participante en el rompecabezas del compañero otorgan puntos solamente para su compañero, mientras que las interacciones indiferentes se definen como una preferencia por contingencias individuales, es decir una preferencia por responder al propio rompecabezas. En este estudio participaron ocho estudiantes universitarios que se distribuyeron en ocho díadas, conformadas por un participante y un confederado. A su vez estas díadas se dividieron en dos grupos, el Grupo 1 se expuso a una secuencia de reciprocidad descendente, mientras que el Grupo 2 se expuso a una secuencia de reciprocidad ascendente, se empleó la tarea de resolución del rompecabezas virtual.

El experimento estuvo compuesto por dos líneas base y cinco fases experimentales: 1) En la primera línea base los participantes resolvían su respectivo rompecabezas, de manera independiente, y no hubo retroalimentación; 2) En la segunda línea base los participantes resolvían sus rompecabezas de manera simultánea, sin retroalimentación; 3) En las sesiones experimentales tanto el participante como el confederado podían responder en ambos rompecabezas y se indujo el

porcentaje de reciprocidad ascendente o descendente. Cuando finalizó el estudio se realizó un breve cuestionario a los participantes, con el fin de obtener información de los motivos por los cuales eligieron trabajar en el rompecabezas del compañero. A grandes rasgos se encontró que tanto las interacciones altruistas totales o indiferentes de los participantes están en función de la conducta recíproca de los confederados, esto se pudo observar en el número similar de las piezas colocadas por los confederados y los participantes. Por otra parte, se indica que a pesar que la colocación de las piezas en el rompecabezas del compañero no generaba ganancias, se presentaba la preferencia por contingencias compartidas, por lo que los autores concluyen que las interacciones altruistas totales están en función de la conducta recíproca del confederado.

Pulido, et al. (2015a) llevaron a cabo otro estudio con el objetivo de identificar si las interacciones competitivas pueden establecerse a partir de la manipulación de la conducta de un confederado. La competencia consiste en obtener el máximo de ganancias al colocar el mayor número de piezas en el menor tiempo posible. Por lo tanto, la situación de competencia implica que el participante obtiene una ganancia individual independientemente si responde al rompecabezas del compañero o al propio.

En este estudio participaron 8 estudiantes universitarios, que fueron asignadas a ocho díadas, conformadas por un participante y un confederado. Estas díadas se distribuyeron en dos grupos. Al primero se le presentaba una secuencia ascendente de respuestas recíprocas por parte del confederado, mientras que al segundo grupo se expuso una secuencia descendente de reciprocidad por parte del confederado. Se utilizó la tarea del rompecabezas virtual. El diseño experimental consistió en tres sesiones bases y cinco sesiones experimentales, estuvo conformado de la siguiente manera: 1) sesión de familiarización interactiva a la tarea; 2) sesión de exposición a la tarea con ejecución independiente sin retroalimentación; 3) sesión de exposición a la tarea con ejecución simultánea sin retroalimentación y 4) sesiones experimentales, en esta fase se indujo el porcentaje de reciprocidad (ascendente o descendente) por parte del confederado en función del número de piezas colocadas, por cada colocación correcta en el propio rompecabezas o en el rompecabezas del compañero, los participantes obtenían 10 puntos.

Los autores encontraron que, a partir de las respuestas por parte del confederado, se puede establecer la reciprocidad en situaciones de competencia, es decir que las piezas colocadas por los participantes tanto en el rompecabezas local y/o remoto, eran semejantes en porción a las piezas

que colocaban los confederados, independientemente de las ganancias. En resumen, la conducta recíproca del otro es lo que promueve el establecimiento de la conducta competitiva o altruista y no está en función de las ganancias potenciales.

Finalmente, bajo esta línea de investigación, Avila y Pulido (2018) condujeron dos estudios. El primero se realizó para explorar la posibilidad de establecer interacciones recíprocas eliminando las consecuencias. Para ello utilizaron el armado de rompecabezas propuesto por Ribes (2001). Participaron 8 estudiantes universitarios, que se asignaron aleatoriamente a cuatro díadas conformadas por un confederado y un participante. A su vez estas díadas se distribuyeron en dos grupos en función de la transición ascendente o descendente de piezas colocadas en su rompecabezas por los confederados.

Este primer estudio constó de quince sesiones experimentales, en la que los participantes fueron expuestos a una secuencia de inducción ascendente o descendente de reciprocidad, es decir que conforme iba avanzando las sesiones aumentaba o disminuía el número de piezas que el confederado colocaba en el rompecabezas del compañero. Los resultados del primer estudio indican que se puede establecer interacciones de reciprocidad sin la presentación de ganancias, dado que se presentaron patrones de reciprocidad cuando el confederado respondía al rompecabezas del compañero. Así mismo, se observa que cuando el confederado respondía a su propio rompecabezas, el participante hacía lo mismo. Aunque no se encuentran los conocidos patrones de alternancia 1x1, se señala que pueden surgir otras formas de alternancia de acciones.

Por otro lado, el segundo estudio se llevó a cabo con el objetivo de explorar si se podía inducir la reciprocidad en el establecimiento de interacciones recíprocas que implican agresión. También participaron 8 estudiantes que se asignaron a cuatro díadas que se distribuyeron en 2 grupos de acuerdo con la secuencia de reciprocidad ascendente o descendente de piezas quitadas. Al igual que el estudio anterior, este constó de una sucesión de quince sesiones experimentales donde según el progreso de las sesiones, aumentaba o disminuía el número de piezas que el confederado quitaba del rompecabezas del participante. Los resultados de este segundo estudio muestran que se puede establecer la reciprocidad por medio de acciones que implican agresión por parte del confederado, no obstante, este patrón recíproco por parte de los participantes no fue tan significativo como en el estudio 1. Las autoras concluyen que únicamente es necesaria la historia entre los miembros de la díada para el establecimiento de la reciprocidad.

Los anteriores estudios enfatizan que las ganancias no son una variable determinante para el establecimiento de conductas competitivas o altruistas (elección de contingencias no compartidas y/o compartidas), sino que está en función de la conducta recíproca por parte del confederado, esto resulta relevante dado que la conducta recíproca se puede interpretar como comportamiento continuo que responde a la situacionalidad de la interacción.

Si bien, desde la sociopsicología se ha encontrado que la conducta recíproca del confederado es una variable importante que promueve el establecimiento de interacciones competitivas, agresivas y altruistas. Existen, empero otras variables estrictamente psicológicas que probabilizan la ocurrencia de cierto tipo de comportamiento social, y que no han sido retomadas en el estudio de la reciprocidad desde la sociopsicología, tales como la historia situacional y la historia valorativa. A continuación, se analizará el papel de estas variables y su relación con la reciprocidad.

Estudios acerca del papel de la historia situacional

Antes de examinar el efecto de la historia situacional sobre el comportamiento psicológico. Conviene aclarar ciertas cuestiones en torno a sus fundamentos teóricos. Ribes y López (1985) afirman que la historia forma parte de los factores disposicionales que facilitan u obstaculizan la ocurrencia de cierto tipo de contacto funcional “la interdependencia de los factores del campo [...] es un proceso *conceptualmente* sincrónico, aun cuando los eventos particulares descritos ocurran en momentos diferentes” (Ribes y López, 1985, p.52), lo anterior implica que aunque la historia es un factor disposicional “pasado” siempre se actualiza en términos del presente en una interacción específica, por consiguiente, participa como un factor actual (Ribes y López, 1985; Ribes, 1992b). En este tenor, Arroyo, et al. (2008) definen la historia situacional, como la colección de contactos previos contextuales, suplementarios y selectores que probabilizan la ocurrencia del comportamiento psicológico.

Desde la línea de investigación sobre el comportamiento socialmente valorado, Reyes (2019) realizó una investigación con el objetivo de evaluar el efecto de la presentación de distintas secuencias de historia situacional (positiva, negativa y mixta) sobre la elección entre contingencias individuales y compartidas, bajo dos alternativas, ayudar o perjudicar. Participaron de 19

estudiantes universitarios. La tarea experimental se realizó en una plataforma virtual, donde cada participante tenía que identificarse, elegir un avatar, después se asignaba de forma aleatoria a los compañeros virtuales. Tanto los participantes como sus compañeros virtuales tenían la posibilidad de encontrar un objeto en una imagen con la finalidad de que otros avanzarán o retrocedieran casillas. A partir del ensayo 20 comenzaron a presentarse distintas notificaciones de forma aleatoria de acuerdo a cada grupo experimental, estas notificaciones indicaban que un compañero les había ayudado o perjudicado.

Se encontró que los participantes perjudican o ayudan cuando su tarea estaba involucrada. El mayor porcentaje de veces que se eligió perjudicar corresponde a la Historia situacional Mixta. La autora indica que los individuos pueden interactuar con más de un elemento de la situación, específicamente, con la ejecución de su propia tarea y lo que ocurría en la tarea de sus compañeros.

Por su parte Pérez-López (2019) llevó a cabo una investigación con el propósito de evaluar el papel de la historia situacional en interacciones agresivas o positivas en debates en redes sociales. Participaron 18 personas, que fueron asignados aleatoriamente en tres grupos experimentales en función de las situaciones en las cuales realizaron una tarea, historia situacional favorable, historia situacional adversa e historia neutra. En estas distintas condiciones los confederados se comportaban amablemente o agresivamente según el caso.

En la primera Fase participaron 5 sujetos experimentales y 3 confederados a todos se les dio la indicación que vieran un video y que expresaran su opinión. En la Fase 2 estuvieron los mismos participantes y confederados, durante esta fase se crearon tres grupos virtuales en la plataforma de Facebook, en cada grupo se publicó un video relacionado al tema “violencia de género” y se les pidió a los participantes que escribieran su opinión a través de los comentarios. Los resultados de este estudio indican que la agresión verbal en las redes sociales es propiciada por el tipo de historia situacional, ya que al momento del establecimiento del debate mediante redes sociales (Fase 2) se identificaron agresiones verbales en los grupos con historia situacional adversa. Se concluye que la agresión verbal que se presenta en las redes sociales es resultado de distintas interacciones previas con el ambiente.

Por otra parte, Rocha, et al. (2018) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de diferentes formas de distribución del perjuicio sobre la elección entre perjudicar o no perjudicar. De acuerdo con los autores la conducta pernicioso es aquella en la que un individuo

impide que otro individuo cumpla con su criterio de logro en una situación determinada. Participaron 42 estudiantes universitarios. La tarea experimental consistió en la resolución de diferentes operaciones aritméticas de manera virtual con otros tres participantes virtuales (CV). Cabe señalar, que por cualquier operación contestada correctamente obtenían dos puntos.

En esta tarea el participante podía observar en su panel, las diferentes operaciones aritméticas, sus puntos acumulados, a sus compañeros virtuales (avatares) y los puntos de sus CV en tiempo real. En la fase experimental, los participantes tenían que resolver operaciones aritméticas para alcanzar sesenta puntos, al acumular 20 puntos se presentaban aleatoriamente 10 notificaciones indicaban si un avatar (CV) había perjudicado y a quién se había dirigido el perjuicio, estas notificaciones aparecieron dependiendo del grupo experimental. Además de la presentación de las notificaciones, el participante podía observar cómo los CV quitaban puntos. Durante esta fase el participante podía elegir si perjudicar, a quién perjudicar, el participante perjudicaba por medio de la realización de una operación aritmética correctamente que le restaba puntos al marcador de sus CV.

Los resultados muestran que hay diferencias significativas en cuanto al porcentaje de perjuicio entre la línea base y la fase experimental, los autores indican que se debe a las variables situacionales disposicionales. La acción de perjuicio de otros hacia la tarea de un individuo (atentar contra las contingencias propias), es un factor que promueve la conducta perniciosa.

En relación al estudio anterior, Rocha, et al. (2021) realizaron otra investigación con la finalidad de evaluar la exposición a diferentes condiciones de perjuicio sobre la elección entre perjudicar o no perjudicar en una tarea de operaciones aritméticas. Participaron 30 estudiantes universitarios que se asignaron a dos grupos experimentales que se diferenciaban entre sí por la condición de perjuicio en el grupo.

La tarea experimental y el procedimiento fueron los mismos que en el estudio anterior, pero con la diferencia que al final de la tercera sesión se les indicaba a los participantes que tenían que resolver un cuestionario relacionado con su desempeño durante la investigación. Los resultados de este estudio señalan que no hay diferencias significativas entre los grupos experimentales en cuanto a la cantidad de perjuicio, lo que significa que las distintas secuencias de perjuicio no afectaron la elección por perjudicar o no perjudicar. Sin embargo, los autores

encontraron que la condición donde se perjudicó más fue cuando había un solo compañero virtual identificable que perjudicaba.

Otro dato relevante, es que cuando los participantes describieron las causas por las cuáles perjudicaron indicaron en 60% que perjudicaron porque algún compañero los había perjudicado (reciprocidad). Las condiciones que promueven el perjuicio son distintas, por lo que se concluye que son diversos factores que determinan la elección por perjudicar o no perjudicar.

Finalmente, en correspondencia con estos postulados Galguera, et al. (2021) condujeron una investigación con la finalidad de evaluar los efectos de la variación paramétrica de las distribuciones de perjuicio sobre la conducta de perjudicar. Participaron 35 estudiantes universitarios.

Utilizaron la tarea experimental de resolución de operaciones aritméticas. En la fase experimental variaba la presentación de notificaciones, y hacia quién se dirigía el perjuicio, según el grupo al que los participantes pertenecían. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre la fase experimental y la línea base, lo cual indica que las notificaciones influyen en la conducta de perjudicar. Otro hallazgo relevante fue el hecho que en los grupos donde se presentó mayor cantidad de notificaciones perjudicó más veces. En vista de estos hallazgos los autores concluyen que el perjuicio es efecto de distintas condiciones, entre estas destaca, la distribución y cantidad de perjuicios recibidos.

La mayoría de las investigaciones revisadas sostienen que se pueden establecer interacciones de perjuicio únicamente por la afectación de las contingencias propias por parte de un compañero, es decir, que la elección de los participantes por perjudicar o no perjudicar estaba asociada al comportamiento previo de sus compañeros. Inclusive se llega a afirmar que el participante puede replicar en cantidad y cualidad el comportamiento del compañero. En este sentido, la historia situacional es una variable que está presente en la reciprocidad, pero no se le ha dado el estatus de variable psicológica o se le ha nombrado de manera distinta desde la sociopsicología. De modo, que los hallazgos de estas investigaciones coinciden con los reportado por Ribes (2008; 2010; 2011; 2015a; 2015b; 2016) en la línea de investigación multidisciplinaria sobre inducción de la reciprocidad.

Estudios referentes a la historia valorativa

Como ya se ha señalado, otra variable importante en el estudio del comportamiento social ha sido la historia valorativa, que forma parte de los factores disposicionales que probabilizan la ocurrencia de ciertos contactos funcionales. Empero, existen contactos cualitativamente diferentes, por lo que es necesario precisar la naturaleza de la historia valorativa, Arroyo, et al. (2008) la definen como el conjunto de interacciones lingüísticas previas. Esta historia resulta relevante para promover que los individuos se ajusten a los criterios valorativos establecidos por un determinado grupo social, y así establecer comportamientos valorados como positivos, como es el caso de la reciprocidad. Esto supone que la historia valorativa es susceptible de ser modificada.

Uno de los primeros estudios donde se evaluó el papel de la historia valorativa fue la investigación realizada por Reyes (2007) cuyo propósito fue evaluar la interacción entre las consecuencias y la mediación sustitutiva referencial en el comportamiento solidario. En tal estudio participaron 49 estudiantes universitarios. El estudio estuvo conformado por una prueba inicial y dos fases experimentales.

En la *prueba inicial* se les indicó a los participantes que contestaron un cuestionario virtual relacionado al comportamiento solidario. En la *primera fase experimental* también se les pidió que contestaran un cuestionario virtual, pero en función de un segmento lingüístico. Durante la *segunda fase* los participantes tenían que resolver virtualmente operaciones aritméticas en una situación compartida que simulaba que había otro participante virtual que también estaba resolviendo operaciones aritméticas en tiempo real.

Cuando el participante obtenía 20 puntos se presentaba un mensaje señalando que su compañero virtual no estaba obteniendo suficientes puntos, y que si deseaba ayudarlo, si el participante elegía ayudarlo tenía que realizar una operación aritmética correcta que solo sumaba puntos para el contador del compañero. Después de ayudar o no ayudar al compañero, se presentaba un mensaje indicando las consecuencias que podían ser positivas (ganancias de puntos), negativas (pérdida de puntos) o sin consecuencias, de acuerdo con el grupo al que perteneciera cada participante. Los resultados encontrados muestran que los participantes pertenecientes a los grupos con historia positiva referencial ayudaron en mayor medida que los otros grupos. Además, cuando se presentaron simultáneamente una historia referencial positiva y consecuencias consistentes positivas aumentó el porcentaje de ayuda.

Por otro lado, cuando se presentaron consecuencias negativas por ayudar, no disminuía o aumentaba en el porcentaje de ayuda, entonces lo que influyó fue la historia referencial en contra de la solidaridad, ya que los participantes que pertenecían a estos grupos presentaron el menor porcentaje de ayuda, independientemente de la presentación de consecuencias. Con base en estos resultados el autor concluye que la historia referencial se construye a partir de episodios interactivos específicos, esta historia va a influir en la ocurrencia o no de cierto tipo de comportamiento.

Bajo la premisa que los intercambios verbales son la variable determinante que promueve la elección por contingencias compartidas, Carpio, et al. (2008b) realizaron un estudio en el que evaluaron los efectos de dos tipos de interacciones lingüísticas previas, en combinación con consecuencias positivas o negativas en la elección de ayudar o no ayudar a un compañero. Participaron 49 estudiantes universitarios.

El estudio se conformó por 4 fases: 1) *Sondeo inicial*: En esta fase se les aplicó un cuestionario con la finalidad de conocer sus referencias lingüísticas previas; 2) *Exposición a segmento lingüístico*: Con base al grupo al que los participantes pertenecían se les presentaba un texto que indicaba referencias explícitas positivas o negativas del comportamiento solidario; 3) *Entrenamiento referencial*: Se les aplicaba otro cuestionario de opción múltiple, los participantes tenían que contestarlo en función del segmento lingüístico presentado previamente; 4) *Resolución de tarea con posibilidad de elección colaborar/no colaborar*: Mediante la tarea de resolución de operaciones aritméticas de la investigación anterior, los participantes podían elegir ayudar o no a un compañero virtual a resolver operaciones aritméticas y se presentaban consecuencias diferenciales.

Los autores indican que al comparar el grupo con historia referencial positiva y el grupo con historia referencial negativa, no se encuentran diferencias significativas en la elección por ayudar, esto indica que las interacciones lingüísticas previas positivas no son una variable determinante para promover el comportamiento solidario. Sin embargo, cuando se presentaban simultáneamente interacciones lingüísticas positivas y consecuencias positivas, el porcentaje de elección por contingencias colaborativas aumentó. Por lo que se concluye que es necesario la interdependencia entre la introducción de una historia lingüística previa, y las consecuencias, para así favorecer la elección por contingencias colaborativas.

Bajo esta línea de investigación Cano (2014) realizó un estudio con la finalidad de evaluar dos tipos de interacciones lingüísticas previas sobre la conducta egoísta. Participaron 27 estudiantes universitarios. La investigación constó de tres fases: sondeo inicial, entrenamiento referencial y tarea experimental.

Durante el *sondeo inicial* se identificó la historia referencial sobre egoísmo a la que habían sido expuestos los participantes. En la fase de *entrenamiento referencial* los participantes tenían que responder un cuestionario en correspondencia con el segmento lingüístico presentado. La *tarea experimental* fue la misma que en los estudios anteriores, la resolución virtual de operaciones aritméticas en una condición compartida. Cuando los participantes acumulaban 45 puntos se les presentaba un mensaje indicando que un compañero virtual les había pedido 3 puntos, el participante podía elegir continuar con su tarea (opción egoísta) o darle puntos a su compañero virtual.

El grupo con historia a favor del egoísmo presentó un mayor número de respuestas egoístas por participante, mientras que el grupo que tuvo un entrenamiento referencial en contra del egoísmo, presentó en menor porcentaje un comportamiento egoísta. Se concluye que los factores lingüísticos previos influyen en la elección por contingencias individuales o compartidas.

Por su parte, Carranza (2018) llevó a cabo una investigación compuesta por tres estudios. El primero se realizó con el objetivo de evaluar el efecto de dos tipos de historia valorativa (a favor o en contra) de la transgresión. Participaron 15 estudiantes universitarios que se distribuyeron aleatoriamente en dos grupos experimentales y un grupo control, con base en la historia valorativa presentada. La tarea experimental se realizó en una plataforma virtual, en donde se simulaba un rally. El objetivo de esta tarea consistía en llegar primero a una meta, para ser el primero, el participante tenía que realizar correctamente distintas operaciones aritméticas.

Al principio de la tarea se les presentaban las instrucciones de la tarea y un mensaje señalando que estaba prohibido hacer trampa. Cuando el participante avanzaba 7 casillas, uno de los compañeros virtuales le enviaba un mensaje señalando la posibilidad de hacer trampa, si el participante elegía hacer trampa se le describía cómo podía obtener puntos sin tener que realizar las operaciones aritméticas. La investigación consistió en tres fases:

Sondeo inicial: El objetivo de esta primera fase fue conocer sus referencias lingüísticas previas acerca de la transgresión; *Entrenamiento referencial valorativo:* En esta fase se les presentó un texto de valoración de la transgresión (positivo o negativo), el participante tenía que ajustarse a dicho texto; *Tarea virtual:* Se presentó el Rally virtual de problemas aritméticos, con la posibilidad de hacer trampa.

Los resultados de este primer estudio muestran que el grupo con mayor porcentaje de transgresión fue el grupo con historia valorativa a favor de la transgresión, lo cual muestra la relevancia que la historia valorativa representa en el comportamiento transgresor, dicho de otra manera, cuando un individuo está dentro de un grupo social donde se valora positivamente transgredir, es altamente probable que se comporte de modo transgresor. No obstante, esto no explica por qué un participante de un grupo donde se valora positiva o negativamente el comportamiento transgresor se comporta de manera diferente a lo valorado por su grupo social de referencia.

Bajo esta premisa se llevó a cabo un segundo estudio con el objetivo de evaluar el efecto de las consecuencias situacionales verbales y tangibles (positivas y negativas) sobre el comportamiento transgresor. El estudio se llevó a cabo con 25 estudiantes universitarios. La situación experimental y la tarea fueron iguales a las del estudio anterior, sin embargo, a diferencia del estudio previo, en la fase de *presentación de consecuencias*, el participante tenía la posibilidad de hacer trampa, y si elegía hacer trampa se presentaba algún tipo de consecuencias (verbales o tangibles).

Los hallazgos de este segundo estudio muestran que en todos los grupos donde se presentaron consecuencias positivas tangibles o verbales los participantes transgredieron en mayor medida. No se encuentran diferencias significativas entre el tipo de consecuencias presentadas. La autora concluye que el bajo porcentaje de transgresiones encontrado se debe a una historia de valoración en contra de la transgresión a la que los participantes han sido expuestos en su grupo social.

A partir de los resultados de los estudios anteriores y bajo la hipótesis que el efecto de estas variables se vería potenciado si se presentaban en conjunto, se llevó a cabo un tercer estudio con la finalidad de evaluar los efectos de distintos tipos de historia valorativa (favor y en contra de la

transgresión) en conjunto con la presentación de consecuencias diferenciales (positivas o negativas), sobre la conducta transgresora. Participaron 20 estudiantes de licenciatura.

La situación experimental y la tarea fueron idénticas a las de los estudios anteriores. El experimento estuvo conformado por tres condiciones experimentales: *a) Sondeo inicial*, *b) Entrenamiento referencial valorativo* y *c) Tarea y consecuencias*. Los resultados, encontrados demuestran que la historia referencial valorativa resultó ser una variable relevante, pero no es determinante en la elección por transgredir. Sin embargo, cuando se presentaron las consecuencias positivas por transgredir, en conjunto con una historia de valoración a favor de la transgresión se probabilizó en mayor medida la ocurrencia del comportamiento transgresor. Cabe resaltar que cuando se presentaron de manera conjunta variables contradictorias, como una historia de valoración en contra de la transgresión y consecuencias positivas por transgredir, se observaron desempeños diferenciales en los grupos. De tal modo que algunos participantes se ajustaron a la historia mientras que otros se ajustan a las consecuencias situacionales.

En términos generales esta línea de investigación ha encontrado que la historia valorativa es susceptible de ser modificada, incluso si es una historia socialmente valorada como negativa, como es el caso de la transgresión o el egoísmo. Lo anterior se puede constatar al momento en que un individuo ajusta su comportamiento a distintos sistemas de valoración y pasa de uno a otro incluso en una misma situación.

Si bien, nunca se ha evaluado el papel de la historia valorativa en el comportamiento recíproco, la mayoría de estos estudios hacen hincapié que el efecto de la historia valorativa se potencializa si se presenta en conjunto con otras variables situacionales. En este sentido, es posible afirmar que, si la historia de valoración se presenta en conjunto con la historia situacional la posibilidad que ocurra cierto comportamiento social aumenta considerablemente. Un ejemplo de esto, sería el caso de un individuo que su familia le enseñó que “Ayudar a los demás es algo bueno” (historia valorativa), además sus compañeros del trabajo siempre lo ayudan a terminar sus reportes laborales (historia situacional positiva). Bajo estas condiciones, es altamente probable que este individuo se comporte de manera recíproca.

Planteamiento del problema

Como se ha señalado, la reciprocidad es definida como una correspondencia funcional entre acciones en cortos periodos de tiempo (Ribes, et al. 2015a; Ribes, et al. 2016). Se ha hecho énfasis en que al acotar la definición de esta manera se estaría proporcionado claridad conceptual, dada la diversidad de perspectivas acerca de este fenómeno, que en muchas ocasiones el abordaje se torna disperso y confuso debido a los supuestos económicos o sociológicos empleados. Se destaca, además, que la reciprocidad no es exclusiva de los seres humanos, Ribes, et al. (2016) han identificado este tipo de comportamiento psicológicos en otras especies.

El que los animales humanos y los no humanos compartan formas de comportamiento psicológico que puedan llamarse de la misma manera no implica que dichos comportamientos sean idénticos, debido a que las interacciones humanas siempre se dan en forma y a través del lenguaje, lo que les imprime ciertas características y alcances convencionales distintos a las interacciones de cualquier otra especie conocida hasta ahora (Ribes, et al. 2016, p.87).

Según esta perspectiva, la reciprocidad en un primer momento surgió en un medio contacto ecológico y posteriormente se transformó debido a la aparición del lenguaje y a la naturaleza convencional-construida del entorno humano, esto estableció una diferencia radical entre el comportamiento humano y el comportamiento animal. Argumentar que la reciprocidad sólo puede ocurrir en cortos periodos de tiempo, carece de sentido desde una lógica estrictamente interconductual.

Kantor y Smith (2015) afirman que las interacciones psicológicas son demoradas. En el caso de la reciprocidad, esto implica que un individuo puede entrar en contacto con una acción que lo afecta, pero puede corresponder con una acción funcionalmente equivalente después de cierto intervalo de tiempo, dado el carácter convencional del medio de contacto convencional que posibilita “comportamientos desligables y desligados de las circunstancias particulares en que

ocurren” (Ribes, 2007, p. 239). Dicho lo anterior, se propone que las relaciones de reciprocidad concebidas como exclusivamente humanas pueden ocurrir en largos períodos de tiempo.

Otra aclaración importante sobre el estudio de la reciprocidad, es que si bien se ha analizado como una alternancia de acciones morfológicamente iguales (colocación de piezas) en cortos periodos de tiempo, es necesario señalar que la naturaleza del comportamiento recíproco está definida por su función, y no por una morfología particular. En la vida diaria, la reciprocidad frecuentemente consiste en una correspondencia de respuestas morfológicamente diferentes en largos periodos de tiempo. Por ejemplo, un estudiante le prestó sus apuntes a su compañero, después de un tiempo este compañero puede corresponder funcionalmente, apartándole un pupitre, ayudándolo a resolver un ejercicio, etc., aunque estas respuestas pueden ser asimétricas entre sí, ejemplifican meras interacciones de reciprocidad dado que no hay una asignación de valores a las respuestas, como sí ocurre en las interacciones de intercambio.

Finalmente, es necesario realizar una última precisión para comprender la naturaleza de las interacciones recíprocas. Como se ha esgrimido, el efecto de las consecuencias situacionales inmediatas, destaca sobre otras variables, como uno de los factores disposicionales que ejerce un poderoso control sobre la elección por contingencias compartidas (Carpio, et al. 2008a). En los estudios que han evaluado el papel de las consecuencias situacionales siempre hay contingencias compartidas forzadas, es decir, que solo mediante la elección por alternativas compartidas los participantes pueden obtener ganancias. En este sentido, las contingencias compartidas como única opción de respuestas para la obtención de ganancias fuerzan la elección de los participantes por alternativas compartidas (Ribes, et al. 2002). Sin embargo, Ribes, et al. (2010; 2015a; 2015b; 2016) indican que la reciprocidad sólo puede ocurrir bajo contingencias de elección, no es un fenómeno forzado. Por tanto, es indispensable que en las interacciones recíprocas haya una ausencia de contingencias forzadas y así las elecciones de los participantes pueden ocurrir como interacciones de reciprocidad construidas.

A pesar que la reciprocidad se ha estudiado desde la multidisciplina entre la psicología y la ciencia histórico-social, los resultados encontrados en esta línea de investigación coinciden con lo reportado por Reyes (2019), Pérez-López (2019), Rocha, et al. (2018), Rocha, et al. (2021) y

Galguera, et al. (2021) en la línea de investigación sobre valoración social del comportamiento. Parece ser que lo que está manipulando experimentalmente en ambas líneas son variables propiamente psicológicas, específicamente, la historia situacional. Aunque los resultados obtenidos desde la sociopsicología han permitido sistematizar una serie de variables que favorecen la elección por contingencias compartidas, no hay una relación de estos con una teoría general de la conducta.

Este trabajo aborda la reciprocidad desde una lógica de campo interconductual, la cual postula que las interacciones psicológicas ocurren debido a las relaciones de interdependencia entre distintos elementos, de modo que es necesario identificar el papel de estos elementos y cómo se relacionan entre sí (Kantor, 1980; Ribes y López, 1985).

Uno de los factores de relevancia en el estudio del comportamiento social desde la perspectiva interconductual ha sido la historia situacional, definida como la colección de contactos previos contextuales suplementarios y selectores (Arroyo, et al. 2008). Como se mencionó anteriormente, la historia es un factor disposicional en las interacciones presentes (Kantor, 1980; Ribes y López, 1985). Los resultados de diversos estudios señalan que la historia situacional con el compañero promueve la elección por contingencias compartidas, en otras palabras, la conducta del otro que afecta el campo contingencial propio, facilita el establecimiento de interacciones altruistas, competitivas, agresivas, y de perjuicio (Galguera, et al. 2021; Pérez-López, 2019; Pulido, et al. 2015a; Ribes, et al. 2008b; Ribes, et al. 2010; Reyes, 2019; Rocha, et al. 2018; Rocha, et al. 2021).

Por otro lado, en distintos estudios se ha encontrado que la historia valorativa promueve el comportamiento ajustado a determinados criterios sociales, tales como: transgresión, altruismo y egoísmo (Cano, 2014; Carpio, et al. 2008b; Carranza, 2018; Carranza y Carpio 2019; Reyes, 2007). Estos estudios han destacado la posibilidad de entrenar una historia valorativa con la finalidad de que un individuo pueda ajustar su comportamiento a distintos sistemas de valoración de un determinado grupo social, pese a que la historia entrenada sea distinta o incluso contraria a la historia valorativa desarrollada anteriormente en prácticas valorativas como la familia.

Un aspecto que no se ha investigado es la interacción entre estas dos variables, la historia situacional y la historia valorativa, si bien estas variables son cualitativamente distintas, se presentan frecuentemente en diversas situaciones sociales. Pongamos por caso un individuo que en su familia le enseñó que “siempre hay que ayudar a los demás”, no obstante, en varias ocasiones este individuo le pidió a un compañero de trabajo que le ayudará a terminar un reporte, pero su compañero se negó, y en otra ocasión este individuo tiene la posibilidad de ayudar a este mismo compañero en una tarea similar. Este ejemplo ilustra la interacción de la historia valorativa “siempre hay que ayudar a los demás” con la historia situacional negativa con el compañero.

Partiendo de lo anterior, es posible afirmar que el comportamiento recíproco es susceptible de modular o probabilizar mediante la historia situacional y el entrenamiento valorativo. Con base en los hallazgos descritos, se puede inferir que los efectos de estas dos variables podrían verse potenciados si se presentan en conjunto. Para examinar lo anterior se propone una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de la historia valorativa a favor o en contra de la reciprocidad en interacción con la historia situacional con el compañero sobre la conducta recíproca. Para tal empresa, se empleará una preparación metodológica virtual, considerando que la reciprocidad se presenta en distintos tipos de situaciones sociales, por lo que limitarla a una sola situación, es acotar la generalidad del comportamiento recíproco. De esta manera, se propone una tarea experimental que capture las circunstancias bajo las cuales se comporta un individuo *in situ* en tiempo real (Schmuckler, 2001; Kantor, 1980).

Esa investigación adquiere relevancia, ya que la comprobación experimental, podría tener implicaciones empíricas y teóricas significativas. Primero, teóricamente, se podría reconceptualizar las interacciones recíprocas como una alternancia secuencial de respuestas morfológicamente diferentes en largos periodos de tiempo. Además, las consecuencias empíricas podrían emplearse para nuevos diseños experimentales que evalúen el comportamiento social en distintas circunstancias sociales con un mayor grado de complejidad y duración. Finalmente, una aportación en el ámbito aplicado permitiría crear estrategias para el trabajo colaborativo, en distintos ámbitos de desempeño. En función de lo anterior, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Evaluar los efectos de distintos tipos de historia valorativa en interacción con distintos tipos de historia con el compañero sobre la conducta recíproca y altruista en estudiantes universitarios en distintas tareas académicas.

Objetivos específicos:

- Identificar la historia valorativa a la que han sido expuestos los participantes.

- Evaluar los efectos de una historia valorativa entrenada (a favor y en contra) sobre el comportamiento altruista y el comportamiento recíproco.

- Evaluar los efectos de la historia con el compañero (positiva y negativa) sobre el comportamiento recíproco

Método

Participantes

Participaron voluntariamente 40 estudiantes, 28 hombres y 12 mujeres, de la carrera de Ingeniería en Robótica Industrial de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), unidad Azcapotzalco del Instituto Politécnico Nacional. La edad promedio de los participantes fue de 19 años. Los participantes se asignaron aleatoriamente a 40 díadas. La díada estuvo conformada por un participante y un compañero (confederado). Cabe señalar, que a los participantes no se les mencionó que un confederado sería su compañero.

Criterios de inclusión y exclusión

Los participantes se seleccionaron con base en 3 criterios: que no tuvieran ninguna experiencia en las temáticas de los seminarios; que contarán con un dispositivo con conexión a internet, auricular, un micrófono y una cuenta electrónica en Google; y finalmente, que su participación fuera voluntaria y consentida (Anexo 1).

Situación experimental

Las sesiones experimentales se llevaron a cabo por videoconferencias, a través de la plataforma Google Meet. Se empleó la plataforma Google Classroom para la realización de las tareas experimentales, así como la aplicación de los cuestionarios virtuales. Cada sesión fue grabada por medio del programa Screen recorder pro.

Instrumentos y Aparatos.

Se utilizaron las plataformas anteriormente mencionadas, una Laptop HP modelo ENVY m4, con procesador Intel Core i5 y sistema operativo Windows 10. También se utilizó una computadora Spartan geek, Intel Core i7 y sistema operativo Windows 10.

Diseño experimental

Se empleó un diseño de comparación entre grupos. Los participantes seleccionados fueron distribuidos aleatoriamente en cuatro grupos experimentales, y cuatro grupos control, con 5 participantes cada uno. Los grupos experimentales se distribuyeron en función del tipo de historia

valorativa presentada y de la historia situacional con el compañero. Los participantes de estos grupos recibieron un entrenamiento valorativo a favor o en contra de la reciprocidad y el altruismo, en combinación con los distintos tipos de historia con el compañero, positiva o negativa. Por otro lado, los grupos control solamente recibieron el entrenamiento o solo fueron expuestos a la historia situacional con el compañero. Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

- 1) *Historia de valoración a favor de la reciprocidad e historia positiva con el compañero (HFP):* A este grupo se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se señalaron las consecuencias favorables de la reciprocidad, además, el compañero ayudó al participante a resolver sus tareas experimentales.
- 2) *Historia de valoración a favor del altruismo e historia negativa con el compañero (HFN):* A este grupo se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se indicaron las consecuencias favorables del comportamiento altruista, en este caso el compañero NO ayudó a resolver las tareas experimentales del participante.
- 3) *Historia de valoración en contra de la reciprocidad e historia positiva con el compañero (HCP):* A este grupo se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se señalaron las consecuencias desfavorables que implica el comportamiento recíproco, además, el compañero ayudó a resolver las tareas experimentales del participante.
- 4) *Historia de valoración en contra del altruismo e historia negativa con el compañero (HCN):* A este grupo se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se indicaron las consecuencias desfavorables que implica el comportamiento altruista, además, el compañero NO ayudó a resolver las tareas experimentales del participante.
- 5) *Grupo control historia valorativa a favor del altruismo (HF):* A este grupo únicamente se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se indicaban las consecuencias favorables que implica el altruismo.

- 6) *Grupo control historia valorativa en contra del altruismo (HC)*: A este grupo solo se le presentó un breve segmento lingüístico en el que se indicaban las consecuencias desfavorables que implica el comportamiento altruista.
- 7) *Grupo control historia positiva con el compañero (HP)*: En este grupo el compañero ayudó al participante a resolver sus tareas experimentales.
- 8) *Grupo control historia negativa con el compañero (HN)*: En este grupo el compañero NO ayudó a resolver las tareas experimentales del participante.

Tabla 1. Diseño general del estudio

Situación experimental						
Grupo	Sondeo inicial	Grupo	Entrenamiento valorativo	Grupo	Historia con el confederado	Elección reciprocidad/altruismo
HFP	Cuestionario de situaciones hipotéticas	HFP	Historia valorativa entrenada a favor de la reciprocidad/altruismo	HFP	Historia positiva con el confederado.	Posibilidad de ayudar al confederado en su tarea experimental
HFN		HFN		HCP		
HCP		HF		HP		
HCN		HCP	Historia valorativa entrenada en contra de reciprocidad/altruismo	HFN	Historia negativa con el confederado	
HF		HCP		HCP		
HC		HCN		HCN		
HP		HC		HN		
HN						

Procedimiento

El procedimiento consistió de cuatro fases: sondeo inicial, entrenamiento valorativo, historia con el compañero y elección reciprocidad/altruismo

1) Sondeo inicial: El objetivo de esta fase fue explorar la historia valorativa de la reciprocidad y del altruismo a la que han sido expuestos los participantes. Los ocho grupos participaron en esta fase. Se realizó por medio de una videoconferencia por la plataforma Google Meet, la videoconferencia se organizó en díadas, integradas por un compañero (confederado) y un participante. El experimentador se presentó e indicó lo siguiente:

Hola bienvenidos, soy Sofía González Mera la psicóloga que coordina este taller de metodología de investigación. Quien participe en este taller, durante las 3 sesiones va a obtener 3 décimas extras en su calificación final en la materia de Ecuaciones diferenciales. Lo único que tienen que hacer es seguir las instrucciones que les voy a dar. Primero tienen que contestar un cuestionario, les voy a enviar el link por el chat, por favor avísenme si lo pueden abrir, tienen 5 minutos para responder.

Inmediatamente después que los participantes daban clic en el link se abrió una pestaña en la plataforma Google Classroom donde se presentaban las siguientes instrucciones:

Compañero (a), te agradecemos por haber participado en este taller. Deberás responder al siguiente cuestionario, este cuestionario contiene situaciones hipotéticas, responde de acuerdo a lo que tú harías en dicha situación. Es necesario que seas lo más honesto posible.

Debajo de las instrucciones se les presentó un cuestionario, que contenía 10 situaciones hipotéticas acerca del comportamiento recíproco o altruista, cada participante eligió entre tres opciones de respuestas una de las opciones hacía referencia a la posibilidad de comportarse de manera recíproca o altruista, la segunda opción de no comportarse de manera recíproca o altruista y la última fue ambigua o neutra. A continuación, se muestra un ejemplo:

Tienes que ir a trabajar, pero tuviste una emergencia y no puedes asistir a tu turno, le pides a un compañero que cambie su turno contigo, y así puedas resolver tu emergencia, tu compañero acepta. En otra ocasión, este mismo compañero te pide que le cambies el turno debido a que tiene una emergencia, tú:

- a) Cambio de turno con él. (Comportarse recíprocamente)
- b) No le cambio el turno. (No comportarse recíprocamente)
- c) Me alegro de no estar en su situación. (Ambigua o neutra)

Debajo de las 10 preguntas del cuestionario del sondeo inicial, apareció la siguiente instrucción:

En cuanto termines de responder al cuestionario, notifica al psicólogo.

Esta fase concluyó cuando los participantes terminaron de responder al cuestionario del sondeo inicial y notificaron al psicólogo.

2) Entrenamiento valorativo: Esta fase se llevó a cabo en la misma sesión, y participaron los grupos HFP, HFN, HCP, HCN, HF y HC. El objetivo de esta fase fue entrenar dos tipos de historia valorativa (en contra y a favor) sobre la reciprocidad o el altruismo. Durante esta fase los participantes continuaron en la videoconferencia por la plataforma Google Meet, así mismo permanecieron en las díadas previamente formadas. El experimentador dio la siguiente instrucción:

Ya que terminaron les voy a enviar por el chat el link del siguiente cuestionario, es necesario que lean cuidadosamente las instrucciones, ya que es diferente al anterior.

Cuando los participantes dieron clic en el link del cuestionario nuevamente se abrió una pestaña en la plataforma Google Classroom donde se presentaron las siguientes instrucciones:

*Compañero (a): Te agradecemos por haber respondido de manera honesta al cuestionario anterior. Enseguida se te presentará otro cuestionario similar, es necesario que lo contestes **CORRECTAMENTE** para pasar a la siguiente etapa del taller, al menos debes tener una puntuación de **80 puntos**. Por lo que es necesario que tomes en consideración lo siguiente:*

Debajo de las instrucciones se les presentó un breve fragmento a favor o en contra de la reciprocidad o altruismo dependiendo del grupo experimental. Enseguida se muestra el texto que se les presentó a los grupos con historia valorativa a favor de la reciprocidad.

Hay que aprender a darles a las personas el mismo valor e importancia que ellas nos dan. La base de las relaciones humanas es corresponder de forma mutua a una persona, dar y recibir con límites. Toda relación debe ser recíproca, por ejemplo, cuando una persona ayuda a otra, luego recibirá lo mismo de su parte como compensación o agradecimiento y esto beneficia a ambas partes, hay que aprender a ayudar. Tal y como dice el refrán, “Haz el bien a quien te ayudó”

Por otro lado, el texto presentado al grupo con historia valorativa en contra de la reciprocidad fue el siguiente:

Pensar en uno mismo, significa anteponer nuestros deseos al de los demás, esto siempre se ha visto como algo negativo, no obstante, esto es fundamental para alcanzar la felicidad. En ocasiones nos comportamos de acuerdo con las necesidades o deseos de los demás porque creemos que les debemos algo, podemos pasarnos toda la vida ayudando o tratando de recompensar a los que nos ayudaron y no consideramos que los favores se dan siempre sin esperar nada cambio. El mayor riesgo que podemos tener es sentirnos culpables y frustrados de no haber cumplido nuestras necesidades y deseos por tratar de recompensar o agradecer a los demás ;Siempre es mejor ayudarte a ti mismo que detenerte a ayudar a los demás!

Debajo de este texto se les presentó un cuestionario similar al de la fase de sondeo inicial, pero con la diferencia que cada pregunta tuvo un porcentaje de 10 puntos, es decir, que hubo consecuencias programadas por cada pregunta y esto estuvo en función de cada grupo experimental. A los grupos que se les presentó un segmento lingüístico a favor de la reciprocidad, tuvieron que elegir respuestas que fueran acordes con el texto, enseguida se muestra un ejemplo:

Necesitas ayuda con una materia que no entiendes, es posible que repruebes, le pides a un compañero(a) que es bueno en esa materia, si puede quedarse después de clases para ayudarte, tu compañero(a) acepta. En otra clase, este mismo compañero(a) tiene problemas con una materia, mientras que tú entiendes muy bien los temas, por lo que tú:

- a) Le ofreces asesorías (Comportarse recíprocamente).
- b) No lo ayudas (No comportarse recíprocamente).
- c) Estas feliz porque entiendes esa materia (Ambigua o neutra).

En este caso, los participantes tenían que elegir la respuesta del inciso *a*), ya que esta opción era consistente con el texto previamente presentado a favor de la reciprocidad. Por otro lado, a los grupos que se les presentó un segmento lingüístico en contra de la reciprocidad, tuvieron que elegir respuestas que fuera acordes con el texto, a continuación, se presenta un ejemplo:

Tienes exámenes finales y no puedes realizar las tareas del hogar, le pides a tu hermano(a) si puede realizar las tareas por ti, ya que estas muy ocupado(a), tu hermano(a) realiza las tareas del hogar que a ti te correspondían. En otra ocasión tu hermano(a) tiene mucho trabajo y no puede realizar sus tareas del hogar, tienes tiempo libre, por lo que tú:

- a) Ayudas a tu hermano(a) con sus tareas del hogar (Comportarse recíprocamente).
- b) Estas feliz porque ya terminaste tus deberes (Ambigua neutra),
- c) No ayudas a tu hermano(a) con las tareas del hogar (No comportarse recíprocamente).

Los participantes tenían que elegir la respuesta del inciso *c*), ya que este inciso corresponde con el texto previamente presentado en contra de la reciprocidad. Debajo de las 10 preguntas del cuestionario apareció la siguiente instrucción:

En cuanto termines de responder CORRECTAMENTE al cuestionario, da clic al botón que dice revisar, revisa tu puntuación, notifica al psicólogo(a), y él/ella te dirá las siguientes indicaciones.

Tras haber dado clic al botón revisar apareció el puntaje a cada pregunta, junto con la clave de respuesta (Figura 2).

Figura 2. Notificación que apareció en la plataforma Google Classroom al revisar la puntuación a cada pregunta.

✗ 1) Tienes exámenes finales y no puedes realizar las tareas del hogar, le pides a tu hermano(a) que si las puede realizar por ti, ya que estas muy ocupado(a), tu hermano(a) realiza las tareas del hogar que a ti te correspondian, en otra ocasión tu hermano(a) tiene mucho trabajo y no puede realizar sus tareas del hogar, tienes tiempo libre, por lo que tú: *

Ayudas a tu hermano(a) con sus tareas del hogar

Estas feliz porque ya terminaste tus deberes

No ayudas a tu hermano(a) con las tareas del hogar ✗

Respuesta correcta

Ayudas a tu hermano(a) con sus tareas del hogar

Comentarios

¡Incorrecto! Recuerda que siempre debes ayudar a quien te ayuda, la base de nuestra sociedad es corresponder de forma mutua.

Nota. La figura muestra un ejemplo del puntaje que apareció al revisar cada pregunta, en los grupos con historia valorativa a favor de la reciprocidad.

Después de que cada participante notificó al experimentador, inmediatamente éste se aseguró que el participante obtuviera el puntaje necesario, esto por medio de las estadísticas

generadas automáticamente por la plataforma Google Classroom. En caso que el participante NO obtuviera una puntuación de 80 puntos o más el experimentador indicó lo siguiente:

No respondiste correctamente, obtuviste menos de 80 puntos, por favor vuelve a leer las instrucciones y contesta nuevamente el cuestionario, guíate por las claves de respuesta de cada pregunta.

Esta instrucción se repitió hasta que los participantes obtuvieron una puntuación mínima de 80 puntos. Cuando los participantes respondieron correctamente al entrenamiento valorativo con un puntaje de 80, se finalizó esta fase y se pasó a la siguiente. Cabe señalar, que los grupos HP y HN pasaron del sondeo inicial a la fase historia con el compañero.

3) Historia con el compañero: Esta fase se llevó a cabo en una nueva sesión, en un diferente día y participaron los grupos HFP, HFN, HCP, HCN, HP y HN. Al igual que en las fases anteriores, se realizó por medio de una videoconferencia en la plataforma Google Meet, la videoconferencia se organizó en las díadas previamente formadas de la sesión anterior. A los compañeros (confederados) se les entrenó para ayudar o no ayudar al participante en función del grupo experimental. El propósito de esta fase fue establecer una historia situacional específica con el compañero, dicho de otra forma, se indujo al participante a ayudar o no al compañero manipulando la historia situacional. Esta fase se organizó como un seminario en línea, con las siguientes etapas:

- 1) El experimentador expuso a cada díada tres diferentes temáticas de metodología de la investigación por videoconferencia (Figura 3), a través de la plataforma Google Meet (Tabla 2).
- 2) El experimentador envió a cada díada links con ejercicios relacionados con las temáticas de metodología de la investigación que tuvieron que resolver en un determinado tiempo. Este tiempo se estableció a partir de una prueba piloto, el tiempo que se estableció fue MENOR al promedio en que las personas tardaron en resolver cada ejercicio, esto con la finalidad que los participantes no pudieran realizar los ejercicios y por ende requieran la ayuda del compañero para resolverlos.

3) El compañero ayudó o no ayudó a resolver los ejercicios del participante, esto en función de cada grupo experimental.

Tabla 2. Organización de cada temática en la fase historia con el compañero

Temática	Tiempo de exposición	Contenido	Ejercicio	Tiempo para la resolución del ejercicio
Pregunta de investigación	11 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué es la investigación? -Fuentes de idea para una investigación -Antecedentes: Revisión de la literatura sobre el tema -Criterios para considerar la pertinencia del tema -Planteamiento del problema -¿Qué es el planteamiento del problema? -Elementos del planteamiento del problema -Pregunta de Investigación ¿Qué es una pregunta de investigación? -Taxonomía de Bloom -Características de una pregunta de investigación -Pasos para realizar una pregunta de investigación. -Ejemplos 	Identificación de los elementos de una pregunta de investigación	4 minutos
Objetivos de investigación	9 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué es un objetivo de investigación? - Relación de la pregunta de investigación con los objetivos de investigación -¿Por qué es importante plantear un objetivo de investigación? -Objetivo General -Objetivo Específico -Componentes de los objetivos de investigación -Pasos para la redacción de los objetivos de investigación -Ejemplos -Verbos sugeridos 	Elaboración de distintos tipos de objetivos de investigación	4 minutos

Referencias en formato APA.	11 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción -¿Qué es el APA? -¿Qué son las normas APA? -APA Séptima Edición -Importancia de las normas APA -Formato APA para la presentación de trabajos escritos -Ejemplos -Tablas y figuras en formato APA -Formato de tablas -Formato de figuras -Tipos de figuras -Ejemplo -Lista de chequeo -¿Qué son las referencias? -¿Cómo organizar la lista de referencias? -¿Qué tipos de materiales pueden citarse? -Elementos de las referencias -Ejemplo de cómo hacer las referencias 	-Elaboración de referencias en formato APA	4 minutos
-----------------------------	------------	---	--	-----------

Figura 3. Organización de las actividades que los participantes realizaron en la fase de Historia con el compañero.



A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se desarrolló esta fase, con la temática de “Objetivo de investigación”

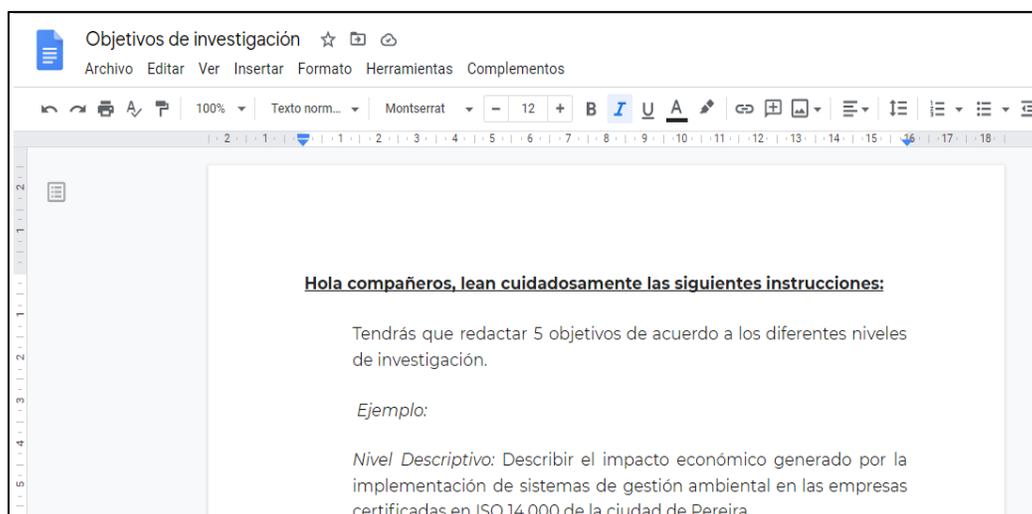
Bienvenidos nuevamente al taller de metodología de la investigación. Esta sesión se desarrollará como una clase, primero les voy a exponer un tema y posteriormente les daré indicaciones para que realicen ejercicios. El primer tema que veremos es el planteamiento de un objetivo de investigación. A continuación, les mostraré una presentación.

El experimentador presentaba una video-presentación (Anexo 2). Cuando terminaba la video-presentación el experimentador indicó lo siguiente:

*Como les comenté al inicio de esta sesión, vamos a realizar un ejercicio, les voy a enviar un link por el chat, este link los llevará al ejercicio que tienen que realizar. Lean las instrucciones cuidadosamente, tienen 4 minutos a partir de ahora para completar el ejercicio, es **IMPORTANTE** que lo completen.*

Inmediatamente que el participante daba clic al link aparecía un documento en Google Drive con las siguientes indicaciones:

Figura 4. Instrucciones que aparecieron en la plataforma Google Classroom en el ejercicio de la temática planteamiento de un objetivo de investigación.



La tarea experimental consistía en resolver un ejercicio sobre alguna de las tres temáticas (Tabla 2). Cabe señalar, que tanto el participante como el compañero realizaron los ejercicios en un mismo documento en la plataforma Google Drive, pero ambos tenían su propio ejercicio por resolver, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Ejemplo de la organización de los ejercicios por cada participante

Alberto en este espacio redacta tus objetivos de investigación

Nivel Exploratorio:

Nivel Descriptivo:

Nivel Correlacional:

Nivel Explicativo:

Francisco en este espacio redacta tus objetivos de investigación.

Nivel Exploratorio:

Nivel Descriptivo:

Nivel Correlacional:

Nivel Explicativo:

Los ejercicios se diseñaron de esta manera con la finalidad que cada participante pudiera seguir el desempeño de su compañero como el suyo, así mismo, el participante podía resolver su ejercicio y/o el ejercicio del compañero si así lo elegía. Después que transcurrían 3 minutos el experimentador daba la siguiente indicación:

¿Ya terminaron?..... Les queda un minuto para resolver el ejercicio, es muy IMPORTANTE que lo completen

Cuando el experimentador preguntaba *¿Ya terminaron?* el compañero respondía que *sí* y enseguida el experimentador le decía al participante *te queda un minuto para resolver el ejercicio,*

es muy IMPORTANTE que lo completes. En ese momento el compañero ayudaba a los participantes de los grupos con historia positiva con el compañero a terminar su ejercicio. Por otro lado, el compañero NO ayudaba a los participantes de los grupos con historia negativa con el compañero a completar su ejercicio. Lo anterior ocurrió con los tres ejercicios de esta fase (Tabla 2), primero el experimentador exponía una temática, luego el participante y el compañero tenían que resolver un ejercicio virtual de la temática y finalmente el compañero ayudaba o no ayudaba al participante a terminar su ejercicio, esto en función de cada grupo experimental. Una vez que terminaba el tiempo del ejercicio de la tercera temática se pasaba a la siguiente fase. Es necesario mencionar que los grupos HF y HC pasaron del sondeo inicial a la fase elección reciprocidad/no reciprocidad.

4) Elección reciprocidad/altruismo: Esta última fase se llevó a cabo una nueva sesión, en un diferente día y participaron los ocho grupos. Al igual que en las fases anteriores, se llevó a cabo por medio de una videoconferencia en la plataforma Google Meet, la videoconferencia se organizó en las díadas de las fases anteriores. El propósito de esta fase fue evaluar la elección de los participantes en ayudar o no ayudar al compañero a resolver sus tareas experimentales. De igual forma que la fase anterior, esta fase se organizó como un seminario en línea, con las siguientes etapas:

- 1) El experimentador expuso a cada díada tres diferentes temáticas relacionadas con la metodología de la investigación por videoconferencia, a través de la plataforma Google Meet (Tabla 3).
- 2) El experimentador envió a cada díada links con ejercicios relacionados con las temáticas de metodología de la investigación, que tenían que resolver en un determinado tiempo. Este tiempo se estableció a partir de una prueba piloto, el tiempo que se estableció fue MAYOR al promedio en que las personas tardaron en resolver cada ejercicio, esto con la intención que los participantes pudieran terminar sus ejercicios y a su vez tuvieran la posibilidad de ayudar al compañero a terminar los suyos.
- 3) En esta etapa se evaluó si el participante ayudaba o no ayudaba a resolver los ejercicios del compañero.

Tabla 3. Organización de cada temática en la fase elección reciprocidad/ altruismo.

Temática	Tiempo de exposición	Contenido	Ejercicio	Tiempo para la resolución del ejercicio
Conectores textuales	9 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción -Elementos de un trabajo de investigación -¿Qué son los conectores textuales? -¿Cuál es su función? -Importancia de los conectores textuales -Errores comunes en el uso de los conectores textuales -Ejemplos -Clasificación de los conectores textuales -Recomendaciones 	Redacción de un texto académico utilizando conectores textuales	8 minutos
Redacción en tercera persona	8 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción - ¿Qué es la primera persona? - Ámbitos donde se puede utilizar la redacción en primera persona - ¿Qué es la tercera persona? - Tercera persona en el discurso académico - ¿Cómo redactar en tercera persona? -Ejemplos -Conclusiones 	Modificación de un texto en primera persona	8 minutos

Principios para citar y parafrasear normas APA	9 minutos	-Introducción -¿Qué es citar? -Plagio -¿Cómo evitar el plagio? -Normas para los distintos tipos de citas textuales -¿Cuándo utilizar una cita textual? -¿Por qué no es recomendable utilizar muchas citas textuales? -Diferencias entre citar y parafrasear -¿Qué es la paráfrasis? -Ejemplo -¿Por qué es importante citar la paráfrasis? -Pasos para realizar una paráfrasis -Cita textual dentro de una paráfrasis	Redacción de una paráfrasis de un texto	8 minutos
--	-----------	--	---	-----------

Esta fase se desarrolló exactamente igual que la fase anterior, a excepción del momento en que el experimentador preguntaba *¿Ya terminaron?* el compañero respondía que *NO* entonces el experimentador decía *Te queda un minuto para resolver el ejercicio, es muy IMPORTANTE que lo completes*, en este momento el compañero le pedía ayuda al participante (Figura 6). Durante esta fase se evaluó si el participante correspondía ayudando o no ayudando al compañero a terminar sus ejercicios, lo anterior se puede ejemplificar de la sig. manera:

- a) Una acción inicial por parte del compañero que afecta al participante.
- b) Una segunda acción por parte del participante en respuesta a la acción previa del compañero.

Figura 6. Compañero solicitando ayuda al participante en el ejercicio de conectores textuales en la Fase de Elección reciprocidad/altruismo.

A pesar que	Y
Aunque	Con respecto
Pero	

Aunque las máquinas son muy diversas todas se basan en seis elementos: la palanca, la polea, la rueda, el plano inclinado, el tornillo y la cuña. **Aunque** estos seis elementos pueden reducirse a dos, ya que la polea, la rueda y el eje son únicamente modalidades de palanca

Con respecto al funcionamiento de todas las máquinas, este se sujeta al principio general: el momento de la potencia es igual al momento de la resistencia, **pero** si se trata de una resistencia considerable, y se emplea una fuerza pequeña, la distancia en que ésta actúa debe ser lo suficientemente grande. → Participante

¿Me puedes ayudar a resolver mi ejercicio? → Compañero

En cuanto terminaba el tiempo del último ejercicio (Tabla 3), el experimentador daba la siguiente indicación:

Ya que terminaron los ejercicios les enviaré un link con el último cuestionario, por favor lean las instrucciones y respondan.

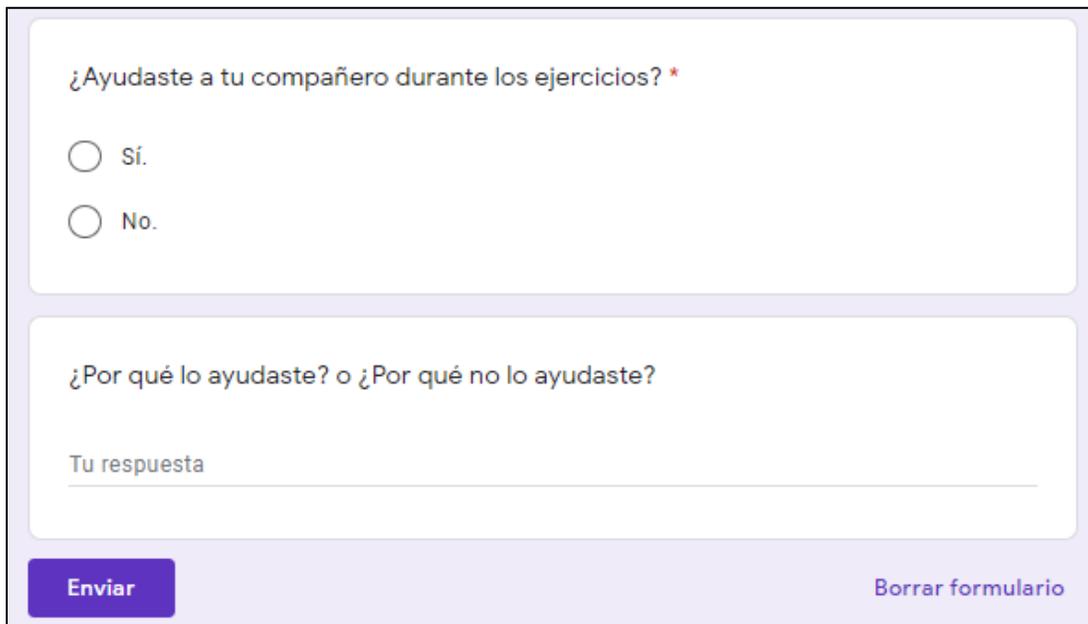
Inmediatamente después que los participantes daban clic al link aparecía la siguiente instrucción:

Este es el último cuestionario, te pedimos que lo contestes honestamente, con base en lo que acabas de hacer durante esta sesión.

Debajo de esta instrucción había un cuestionario que constaba de dos preguntas (Figura 7), se implementó con la finalidad de conocer bajo qué condiciones los participantes eligieron ayudar

o no ayudar al compañero. Cabe aclarar que este cuestionario se aplicó a todos los grupos, después de las sesiones experimentales.

Figura 7. Organización del cuestionario final de retroalimentación.



¿Ayudaste a tu compañero durante los ejercicios? *

Sí.

No.

¿Por qué lo ayudaste? o ¿Por qué no lo ayudaste?

Tu respuesta

[Borrar formulario](#)

Resultados

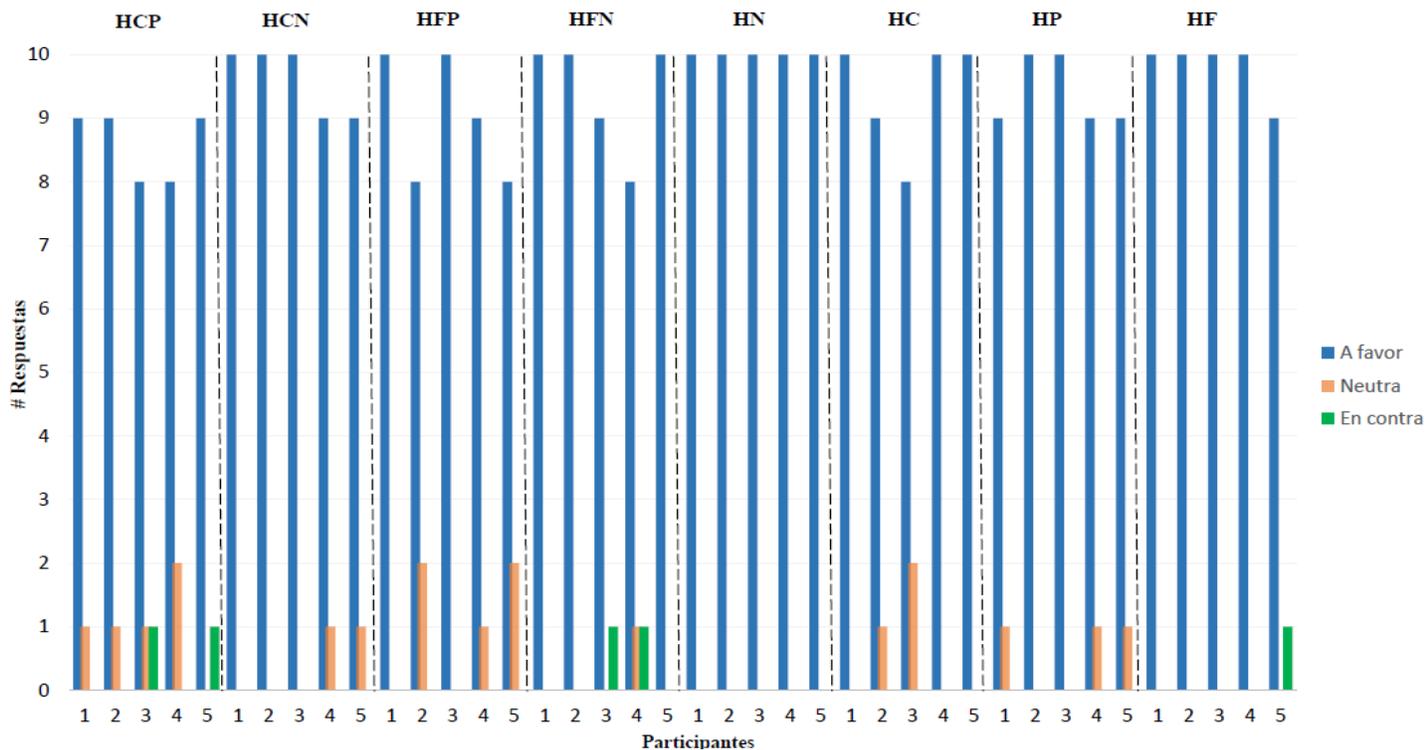
El presente estudio se llevó a cabo con el propósito de evaluar los efectos de distintos tipos de historia valorativa en interacción con dos clases de historia situacional con el compañero sobre la conducta recíproca y altruista en estudiantes universitarios en distintas tareas académicas.

Para organizar los resultados obtenidos, se llevaron a cabo análisis descriptivos, cuantitativos y cualitativos. Con la finalidad de identificar la historia valorativa a favor o en contra de la reciprocidad y el altruismo a la que han sido expuestos los participantes se registraron sus respuestas en la fase de sondeo inicial. En la fase de historia valorativa entrenada se consideró el número de ensayos que le tomó a cada participante ajustarse a dicha historia. Tal y como se veía anteriormente la reciprocidad se define como la correspondencia funcional de respuestas, lo cual permite diferenciar la reciprocidad del altruismo total, este último implica responder bajo contingencias compartidas, sin la obtención de ganancias, esta acción dirigida al otro no es suficiente para identificar interacciones recíprocas, debe haber necesariamente una correspondencia funcional.

Con base en esta diferenciación, en la fase elección de reciprocidad/altruismo se registraron el número de respuestas recíprocas y altruistas por grupo e individualmente. También se evaluó la correspondencia entre decir/hacer durante el sondeo inicial y la fase de elección de reciprocidad/altruismo, la correspondencia en la fase elección de reciprocidad/altruismo sobre lo reportado en el cuestionario final y la correspondencia entre el sondeo inicial y lo reportado en el cuestionario final. Con respecto a las respuestas del cuestionario se analizó su contenido y se clasificó por consenso del 100% entre dos investigadores de acuerdo a su calidad.

En la figura 8 se muestra el número de respuestas a favor, neutras y en contra de la reciprocidad y el altruismo durante la fase del sondeo inicial. Como se puede observar todos los participantes eligieron con mayor frecuencia respuestas a favor independientemente del grupo al que estos pertenecían, incluso 22 participantes eligieron respuestas a favor de la reciprocidad o el altruismo en las diez ocasiones disponibles. En total se eligió 19 veces respuestas neutras y sólo 5 en contra de la reciprocidad y el altruismo. Por lo que es posible afirmar que todos los participantes muestran una historia valorativa a favor de la reciprocidad y el altruismo.

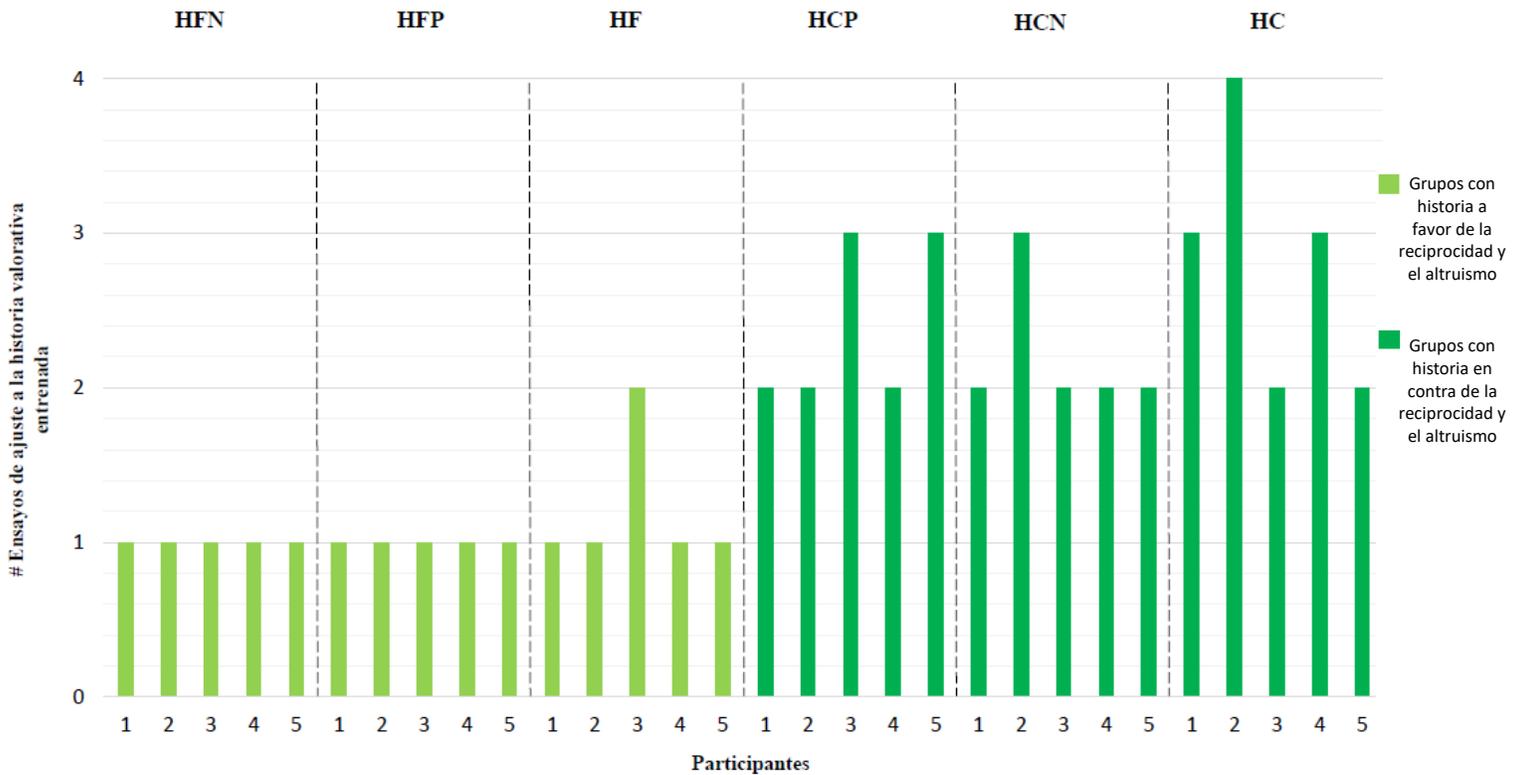
Figura. 8. Número de respuestas de elección a favor o en contra de la reciprocidad y el altruismo durante el sondeo inicial por participante en todos los grupos.



Durante la fase de entrenamiento valorativo, los participantes tenían que elegir respuestas que fueran acordes con el texto que se les presentó (en contra o a favor de la reciprocidad o el altruismo), hasta cumplir con el puntaje mínimo de 80%. En la figura 9 se puede observar que los participantes pertenecientes a los grupos con historia a favor de la reciprocidad y el altruismo se ajustaron en un menor número de ensayos a dicha historia, esto con excepción del participante 3 del grupo control HF (Historia a favor del altruismo), quien fue el único que le tomo 2 ensayos ajustarse a la historia entrenada.

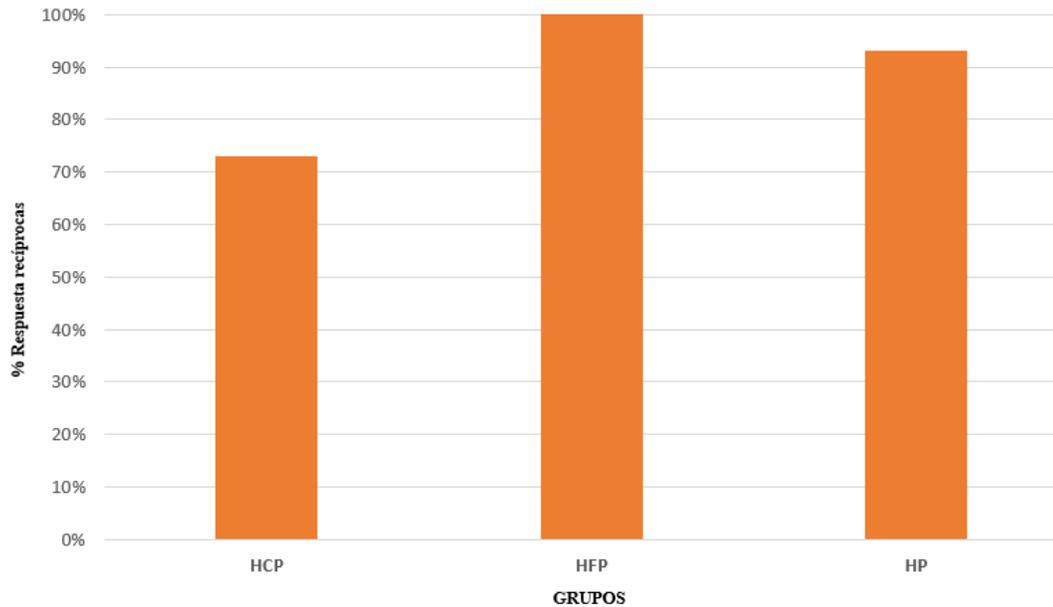
Por otro lado, a los participantes de los grupos con historia en contra de la reciprocidad o el altruismo les llevó un mayor número de ensayos ajustarse a dicha historia, incluso al participante 2 del grupo control HC le tomó 4 ensayos ajustarse a la historia entrenada en contra del altruismo.

Figura. 9. Número de ensayos de ensayos que le tomó a cada participante ajustarse a la historia valorativa en contra y a favor de la reciprocidad y el altruismo en los grupos HFN, HFP, HF, HCP, HCN y HC.



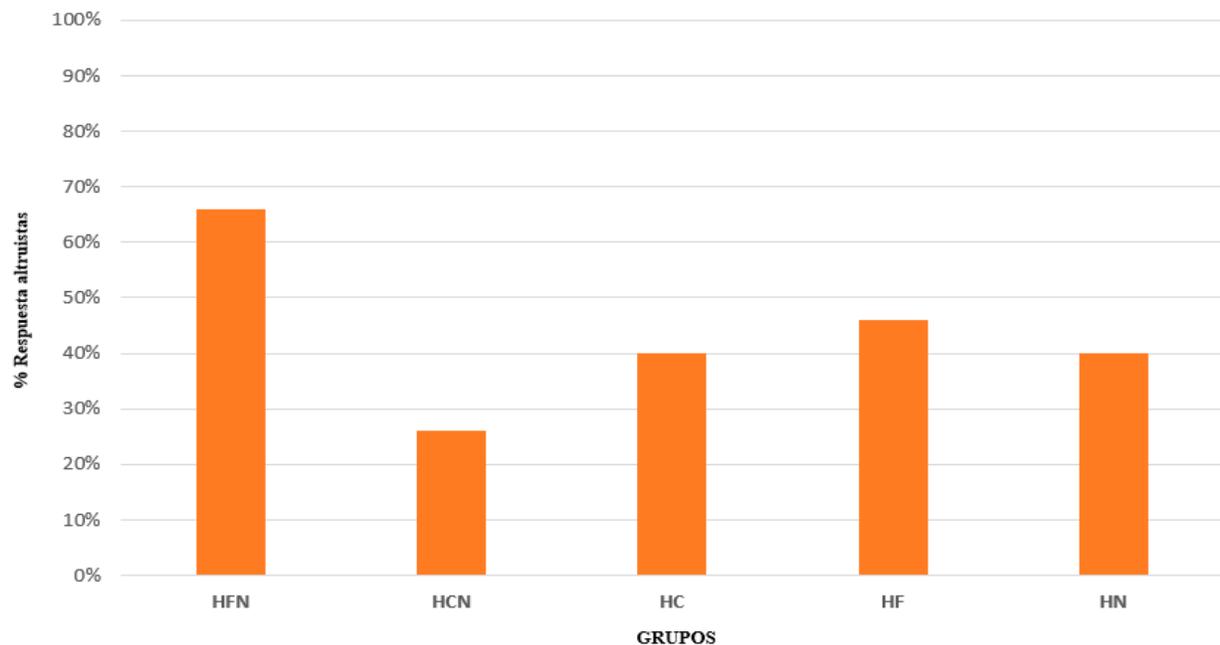
En la Figura 10 se muestra el porcentaje de respuestas recíprocas en los grupos con historia positiva con el compañero, en estos grupos el compañero ayudó al participante en la realización de sus ejercicios. Como se puede observar en los tres grupos los participantes alcanzaron porcentajes por arriba de un 70%, siendo los participantes del grupo historia de valoración a favor de la reciprocidad e historia positiva con el compañero (HFP) los que obtuvieron un 100% de respuestas recíprocas, en otras palabras, todos los participantes ayudaron al compañero en las tres ocasiones disponibles.

Figura 10. Porcentaje de respuestas recíprocas en los grupos con historia positiva con el compañero durante la fase de elección reciprocidad/ altruismo.



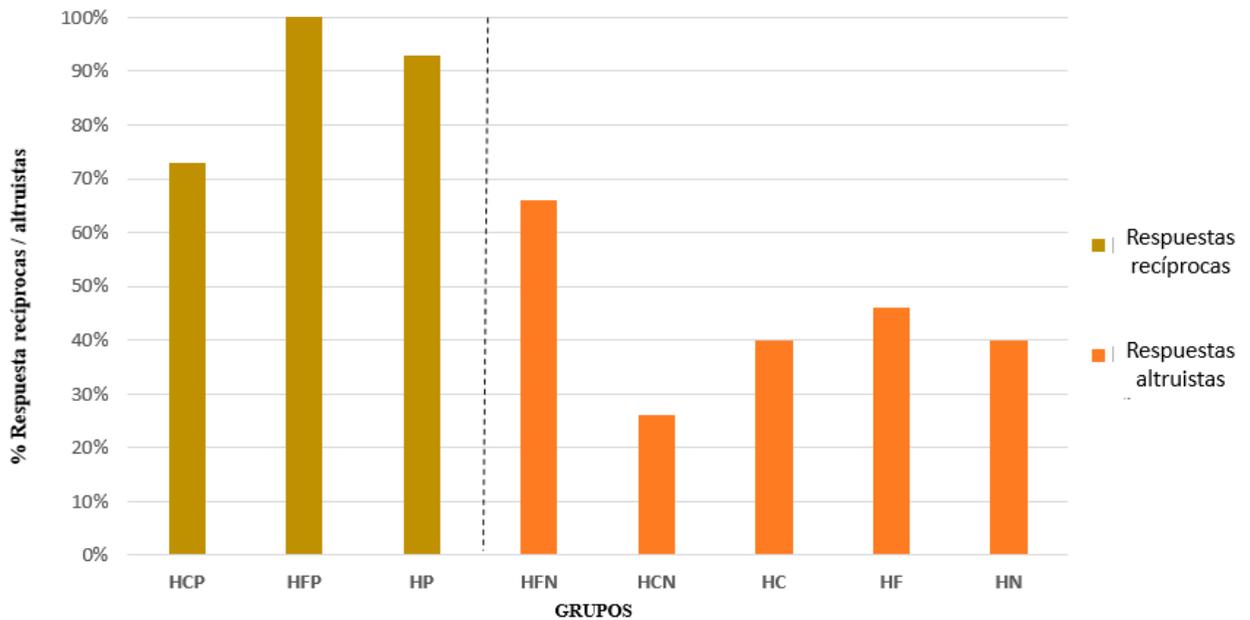
Por otro lado, en la figura 11 se expone el porcentaje de respuestas altruistas en los grupos sin historia y con historia negativa con el compañero, en estos grupos el compañero no ayudó al participante en la resolución de sus ejercicios. Como se puede notar el grupo HFN (historia de valoración a favor del altruismo e historia negativa con el compañero) obtuvo el mayor porcentaje de respuestas altruistas con un 66%. A excepción de este grupo, ningún otro alcanzó un porcentaje por arriba del 50%.

Figura 11. Porcentaje de respuestas altruistas en los grupos sin historia y con historia negativa con el compañero durante la fase de elección reciprocidad/ altruismo.



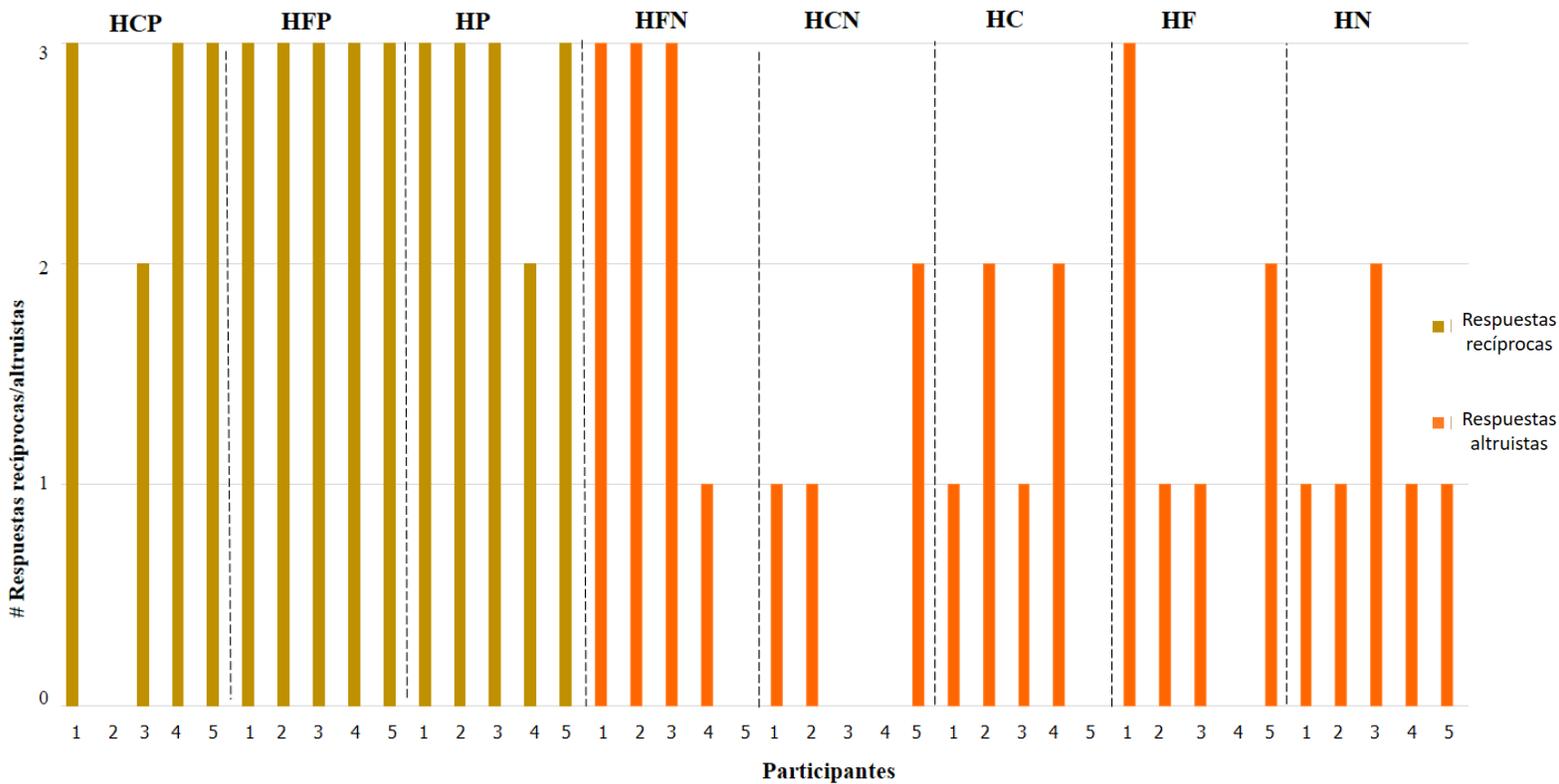
En la Figura 12 se presentan los porcentajes de respuestas recíprocas y altruistas en todos los grupos durante la fase elección reciprocidad/altruismo. En el grupo HFP se observa un 100% de respuestas recíprocas altruistas, siendo este el grupo con el mayor porcentaje, en segundo lugar, se encuentra el grupo HP con 93%, seguido del grupo HCP con 73% de respuestas recíprocas altruistas. Por otra parte, el grupo HCN obtuvo un 26% siendo el grupo con el menor porcentaje de respuestas altruistas, seguido de los grupos control HN y HC con un 40% de respuestas altruistas. Los datos indican que los participantes pertenecientes a los grupos con historia positiva con el compañero obtuvieron un mayor porcentaje de respuestas recíprocas altruistas. Así mismo, se observa que los participantes que pertenecen a los grupos con historia negativa con el compañero ayudaron en menos ocasiones a su compañero, a excepción del grupo HFN.

Figura 12. Porcentaje de respuestas recíprocas y respuestas altruistas en todos los grupos durante la fase de elección reciprocidad/ altruismo.



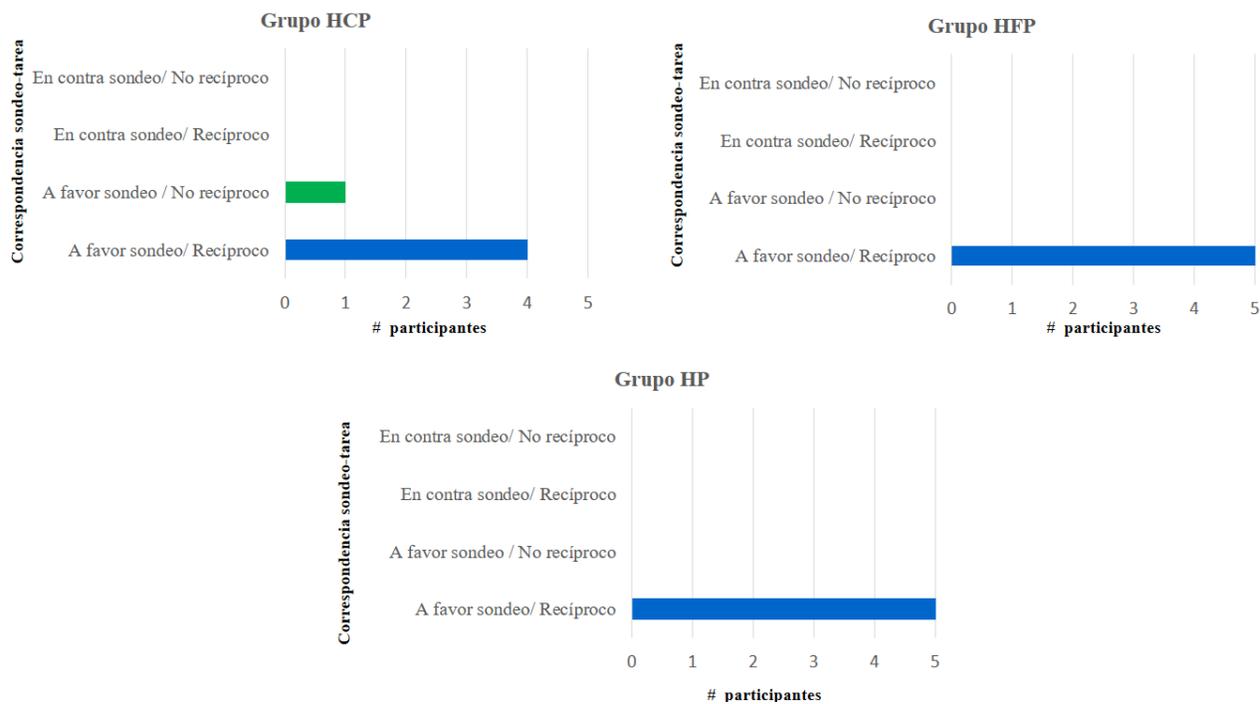
En aras de proporcionar un análisis más preciso, se graficó en la Figura 13 el número de respuestas recíprocas y respuestas altruistas por participante en todos los grupos. Se puede notar que los participantes pertenecientes a los grupos con historia positiva con el compañero correspondieron ayudando al compañero al menos en dos ocasiones, incluso todos participantes del grupo HFP correspondieron ayudando al compañero en las tres ocasiones disponibles, a excepción del participante 2 del grupo experimental HCP quien no fue recíproco con su compañero en ninguna ocasión. Mientras que los participantes pertenecientes a los grupos sin historia y con historia negativa con el compañero también ayudaron, aunque en menor frecuencia. Por ejemplo, dos participantes del grupo HCN (Historia en contra del altruismo e historia negativa con el compañero) no ayudaron en ninguna ocasión al compañero y solamente dos participantes ayudaron en una ocasión al compañero, siendo este grupo quien obtuvo el menor porcentaje de respuestas altruistas.

Figura 13. Número de respuestas recíprocas y respuestas altruistas por participante en la fase de elección reciprocidad/ altruismo.



Se realizó una comparación entre las respuestas del sondeo inicial y las respuestas recíprocas en la fase de elección reciprocidad/altruismo para determinar la congruencia entre decir/hacer respecto de la reciprocidad en los grupos con historia positiva con el compañero (HCP, HFP y HP), en estos grupos el compañero ayudó al participante en la resolución de sus ejercicios. En la figura 14 se aprecia una mayor congruencia en todos los grupos, 14 de los 15 participantes respondieron a favor de la reciprocidad en el sondeo inicial y mostraron respuestas recíprocas en la fase de elección reciprocidad/altruismo. Solamente un participante del grupo experimental HCP (Historia de valoración en contra de la reciprocidad e historia positiva con el compañero) no fue congruente, ya que respondió a favor de la reciprocidad en el sondeo inicial, pero no correspondió ayudando a su compañero en la fase de elección reciprocidad/altruismo.

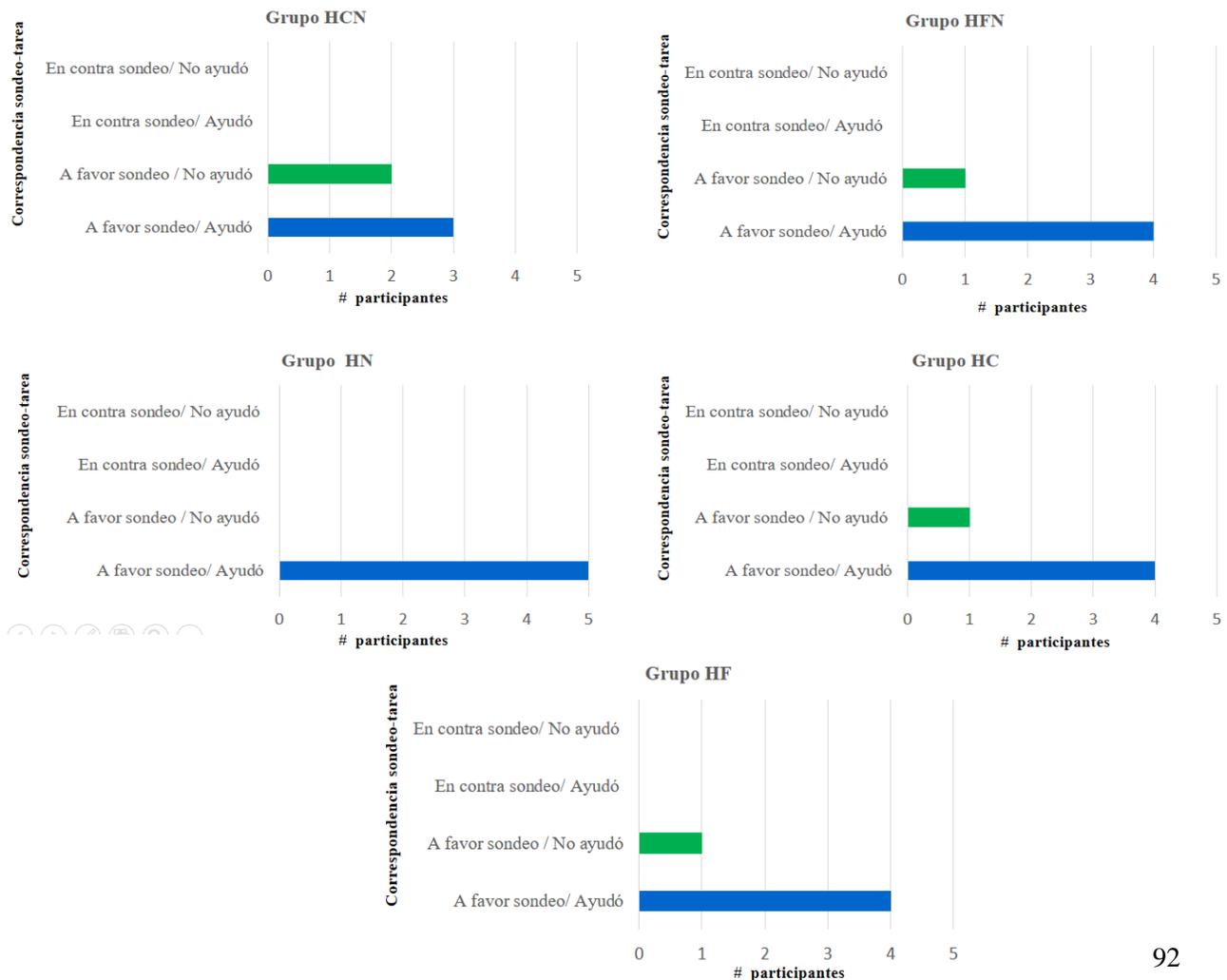
Figura 14. Comparación entre decir/hacer en el sondeo inicial y en la fase de reciprocidad/altruismo en los grupos con historia con el compañero.



Nota. Respuestas a favor de la reciprocidad en el sondeo inicial y respuestas recíprocas (barra azul); respuestas a favor de la reciprocidad en el sondeo inicial y respuestas no recíprocas (barra verde); respuestas en contra de la reciprocidad en el sondeo inicial y respuestas recíprocas (barra naranja); respuestas en contra de la reciprocidad en el sondeo inicial y respuestas no recíprocas (barra amarilla).

También, se realizó una comparación entre las respuestas de los participantes durante el sondeo inicial y las respuestas altruistas en la fase de reciprocidad/altruismo en los grupos con historia negativa con el compañero o sin historia (HFN, HCN, HC, HF Y HN). En la Figura 15 se observa una incongruencia por parte de 5 participantes quienes respondieron a favor del altruismo, pero en la fase de elección de reciprocidad/altruismo no ayudaron en ninguna ocasión al compañero. Por otro lado, 20 participantes si fueron congruentes en lo que respondieron en el sondeo inicial y su comportamiento altruista en la fase de elección de reciprocidad/altruismo. En el grupo HCN (Historia de valoración en contra de la reciprocidad e historia negativa con el compañero) se observa una mayor incongruencia entre decir/hacer, ya que 2 de los 5 participantes que fueron incongruentes pertenecen a dicho grupo.

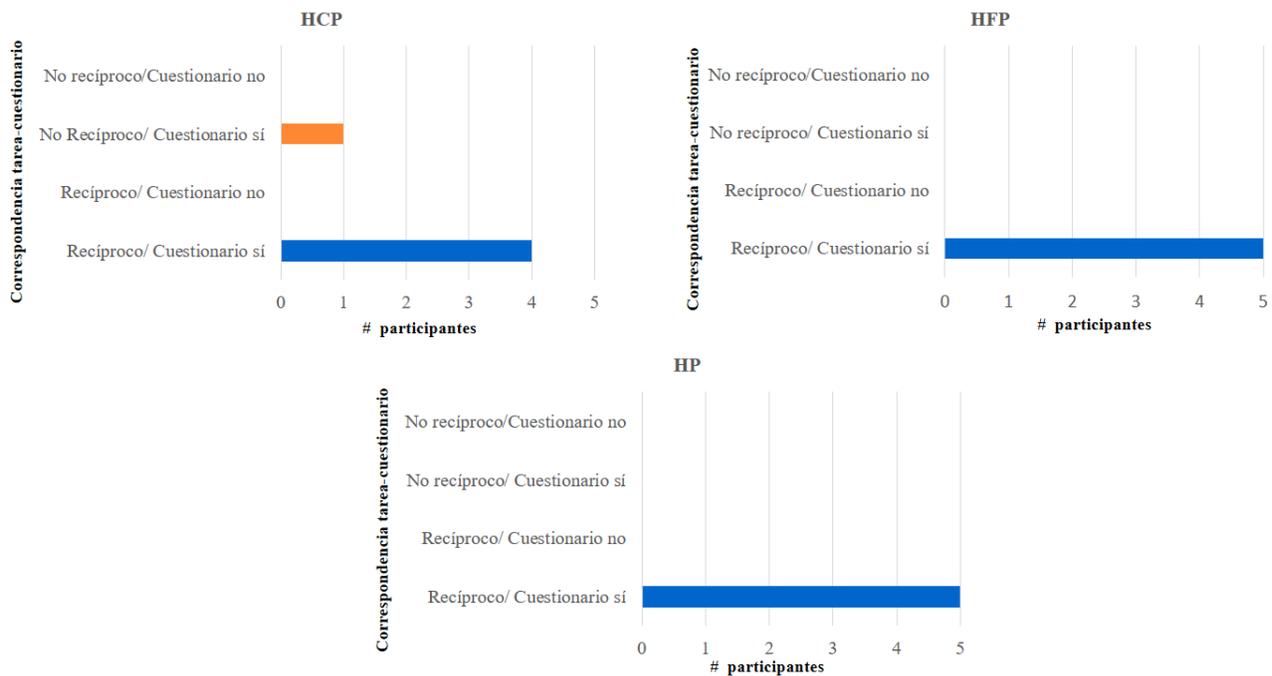
Figura 15. Comparación entre decir/hacer en el sondeo inicial y en la fase de reciprocidad/altruismo en los grupos con historia negativa con el compañero y sin historia.



Nota. Respuestas a favor del altruismo en el sondeo inicial y respuestas altruistas (barra azul); respuestas a favor del altruismo en el sondeo inicial y respuestas no altruistas (barra verde); respuestas en contra del altruismo en el sondeo inicial y respuestas altruistas (barra naranja); respuestas en contra de la reciprocidad en el sondeo inicial y respuesta no altruistas (barra amarilla).

Por otra parte, se graficó la comparación entre las respuestas recíprocas en la fase de elección reciprocidad/altruismo y el cuestionario final en los grupos con historia positiva con el compañero (HCP, HFP y HP) en estos grupos el compañero ayudó al participante en la resolución de sus ejercicios. En la Figura 16 se observa que 14 de los 15 los participantes correspondieron ayudando al compañero y respondieron que *si ayudaron* en el cuestionario final, dicho otra forma, se observa congruencia entre su hacer/decir. Solamente un participante no correspondió ayudando al compañero en la fase de elección reciprocidad/altruismo, no obstante, en el cuestionario respondió que *si ayudó* al compañero, mostrando así una incongruencia entre hacer/decir.

Figura 15. Comparación entre hacer/decir en la fase de reciprocidad/altruismo y el cuestionario final en los grupos con historia positiva con el compañero.

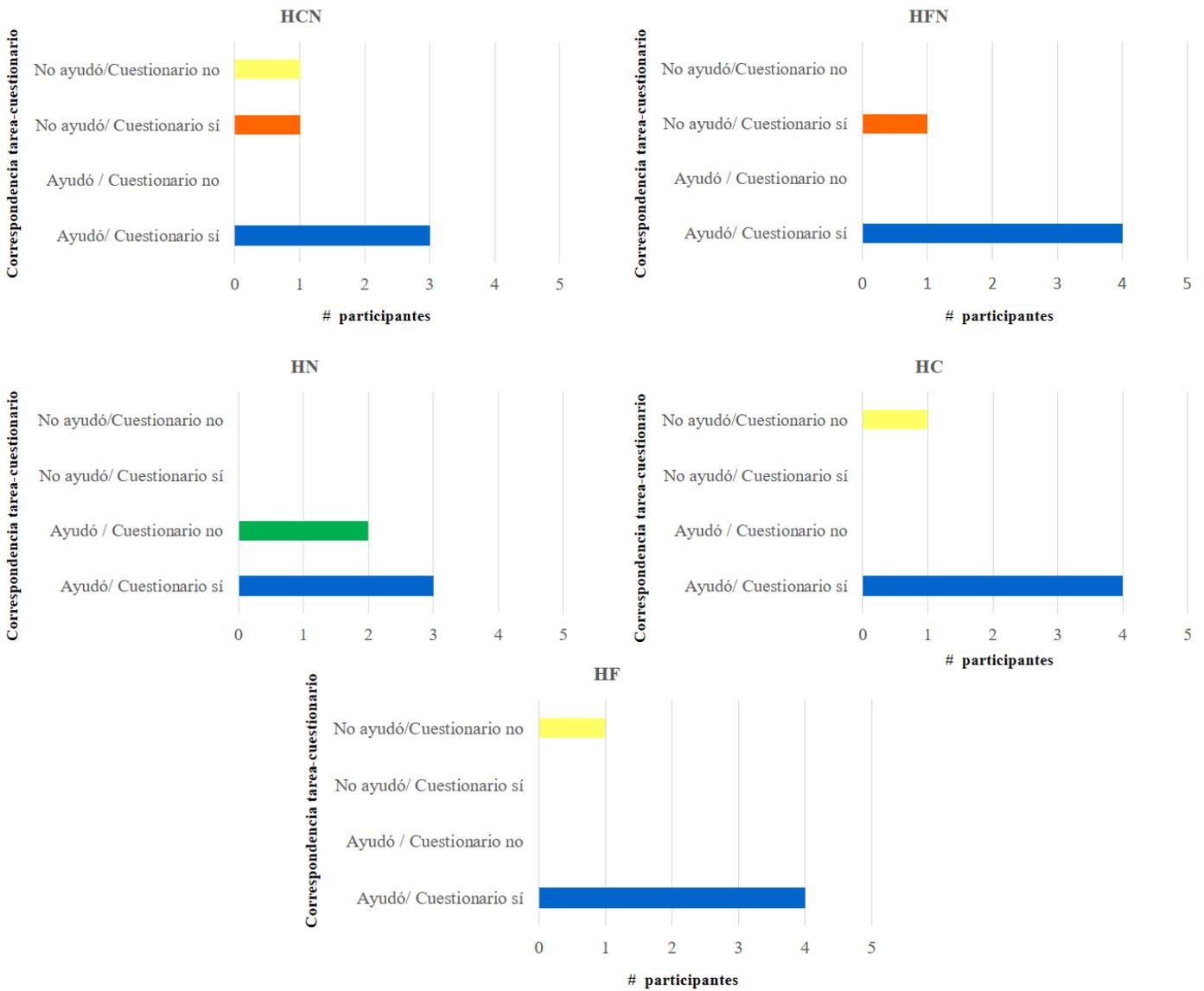


Nota. Respuestas recíprocas/cuestionario *sí* (barra azul); respuestas recíprocas/cuestionario *no* (barra verde); respuestas no recíprocas/ cuestionario *sí* (barra naranja); respuestas no recíprocas/ cuestionario *no* (barra amarilla).

También se llevó a cabo la comparación entre las respuestas altruistas en la fase de elección reciprocidad/altruismo y el cuestionario final en los grupos con historia negativa con el compañero o sin historia (HFN, HCN, HC, HF Y HN). En la Figura 16 se puede observar que la mayoría de los participantes fueron congruentes, ya que ayudaron al compañero en la resolución de sus ejercicios, y reportaron que *si ayudaron* en el cuestionario final. Además, tres participantes de los grupos HCN, HC y HF respectivamente, no ayudaron en ninguna ocasión al participante y reportaron que *no ayudaron* en el cuestionario final, mostrando así una congruencia entre hacer/decir. Sin embargo, también se observa una incongruencia entre hacer y decir, dado que dos participantes del grupo HN ayudaron al menos en una ocasión a su compañero, pero reportaron que *no ayudaron* en el cuestionario final, mientras que dos participantes de los grupos HCN y HFN, respectivamente, no ayudaron en ninguna ocasión a su compañero, no obstante, en el cuestionario final reportaron que *si ayudaron*.

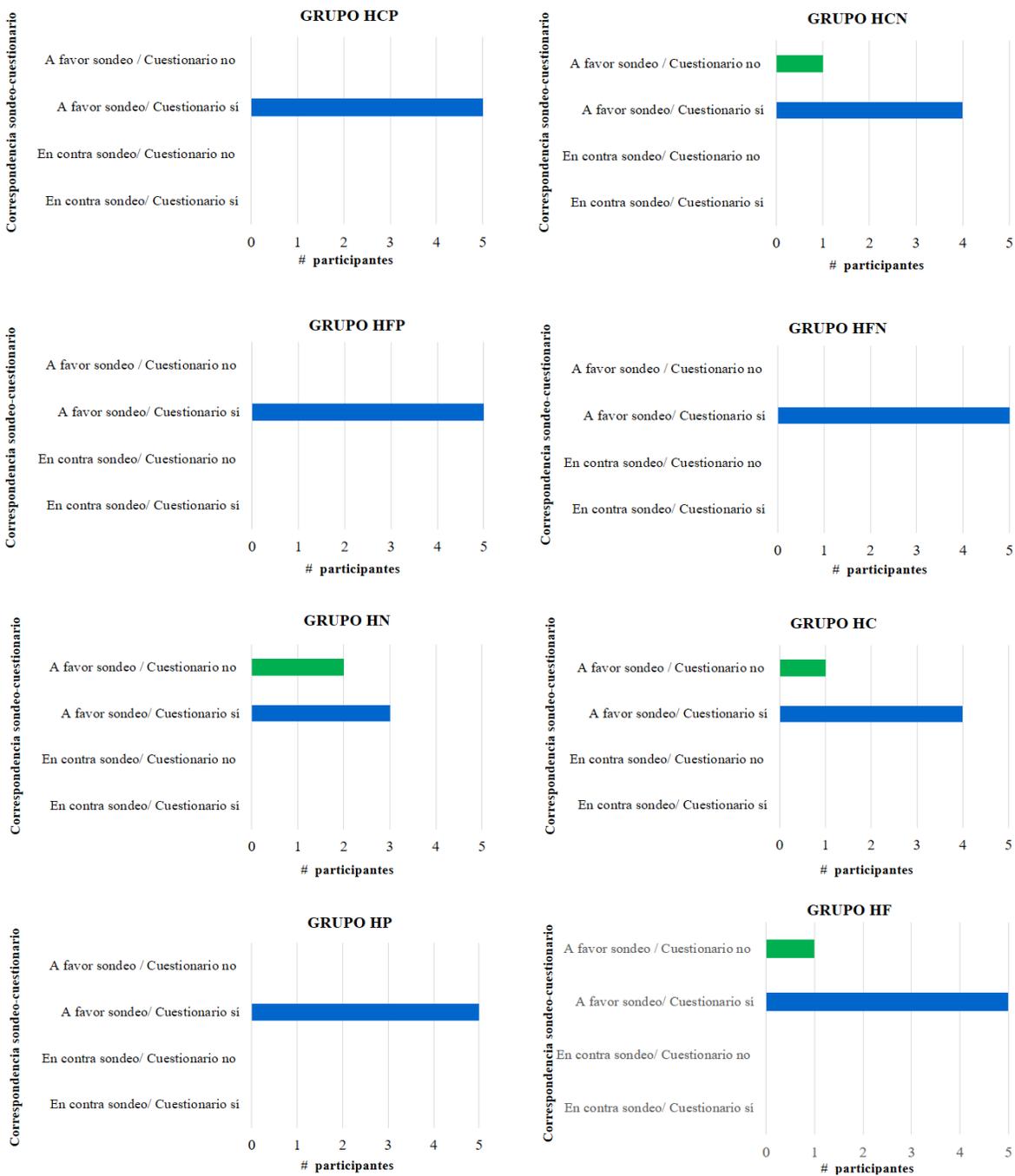
Finalmente, se graficó la correspondencia decir/decir entre el sondeo inicial y el cuestionario final en todos los grupos, esto se puede advertir en la Figura 17 en donde se muestra que 36 participantes respondieron a favor de la reciprocidad y el altruismo en el sondeo inicial y reportaron que *si ayudaron* en el cuestionario final, mostrando así una congruencia entre decir/decir. Por otro lado, solamente cinco participantes respondieron a favor de la reciprocidad y el altruismo en el sondeo inicial, pero reportaron que *no ayudaron* en el cuestionario final, dos de estos participantes pertenecen al grupo HN (Historia negativa con el compañero) y los otros tres participantes pertenecen a los grupos HCN, HC y HF respectivamente, estos participantes no fueron congruentes.

Figura 16. Comparación entre hacer/decir en la fase de reciprocidad/altruismo y el cuestionario final en los grupos con historia negativa con el compañero y sin historia con el compañero.



Nota. Respuestas altruistas/cuestionario *sí* (barra azul); respuestas altruistas/cuestionario *no* (barra verde); respuestas no altruistas/ cuestionario *sí* (barra naranja); respuestas no altruistas/ cuestionario *no* (barra amarilla).

Figura 17. Correspondencia decir/decir en el sondeo inicial y el cuestionario final.



Nota. Respuestas a favor de la reciprocidad/altruismo en el sondeo inicial y cuestionario *sí* (barra azul); respuestas a favor de la reciprocidad/altruismo y cuestionario *no* (barra verde); respuestas en contra de la reciprocidad/altruismo y cuestionario *sí* (barra naranja); respuestas en contra de la reciprocidad/altruismo en el sondeo inicial y cuestionario *no*.

En la tabla 4 se muestran las respuestas de los participantes en el cuestionario final en la pregunta “¿Por qué ayudaste a tu compañero?” se clasificó por consenso del 100% entre dos investigadores de acuerdo a su cualidad, con base en cinco categorías: 1) No correspondencia entre las respuestas recíprocas/altruistas y lo reportado en el cuestionario; 2) Historia situacional con el compañero; 3) Historia valorativa; 4) Nivel en el dominio en la tarea; 5) Petición de ayuda. A grandes rasgos, se puede observar que tres participantes fueron incongruentes dado que no ayudaron, pero en el cuestionario final contestaron que sí lo hicieron. Por otro lado, nueve participantes reportaron que ayudaron porque su compañero los había ayudado previamente; nueve participantes reportaron que ayudaron debido a su historia valorativa individual a favor del altruismo; ocho participantes reportaron que ayudaron debido a su nivel de dominio en los ejercicios, y finalmente cinco participantes reportaron que ayudaron porque su compañero les pidió ayuda. Si bien todos estos participantes reportaron que ayudaron, hubo seis participantes que reportaron que no ayudaron debido a que no les alcanzó el tiempo para ayudar a su compañero.

Tabla. 4. Clasificación de las respuestas del cuestionario final en todos los grupos.

CLASIFICACIÓN	RESPUESTAS
<p>No correspondencia entre las respuestas recíprocas/altruistas y lo reportado en el cuestionario</p>	<p>P2HCP: Porque lo necesitaba</p> <p>P4HCN: Lo ayude por que soy de las personas que les gusta ayudar a la gente, eso me da felicidad (sic)</p> <p>P5HFN: Porque necesitaba mi ayuda</p>
<p>Reciprocidad</p>	<p>P1HCP: Por qué el me ayudó a mí y necesitábamos apoyo (sic)</p> <p>P4HCP: Lo ayude por que el me ayudo a mi cuando casi no terminaba el ejercicio (sic)</p> <p>P1HFP: Por qué me ayudó anteriormente en una de la primeras tareas, y por qué me pidió ayuda, cuando antes el me había ayudado (sic)</p> <p>P2HFP: Me ayudo cuando el tiempo no me daba y el ya terminaba (sic)</p> <p>P3HFP: En algún momento me brindó su ayuda, asi que decidi ayudar también. Considero que si alguien me puede ayudar cuando lo necesito yo haría lo que estuviera en mis manos para apoyarlo de igual manera (sic)</p>

	<p>P4HFP: El compañero me ayudó primero</p> <p>P1HP: Me pidió ayuda al igual que el se ofreció a ayudarme en las actividades (sic)</p> <p>P3HP: Para que la actividad estuviese completa y el compañero me brindo ayuda cuando yo no podía acabar el ejercicio (: (sic)</p> <p>P5HP: Me había ayudado y lo ayude para ser recíprocos</p>
Historia valorativa	<p>P1HCN: Porque me parece importante ayudar a los demás si en algo eres bueno</p> <p>P5HCN: Porque esta bien ayudar a los demás</p> <p>P4HC: Considero que el conocimiento no es algo que se deba guardar para si mismo, por el contrario, el algo que se debería compartir a todas las personas (sic)</p> <p>P2HF: Porque para mí siempre hay trabajo en equipo, no importa si es individual, las dudas y problemas existirán (sic)</p> <p>P5HF: Porque siempre tenemos que ayudar si se puede</p> <p>P4HFN: Porque es bueno ayudar a los demás</p> <p>P1HN: Porque me pidió ayuda y se que si alguna vez lo necesitaría yo, alguien tendría la bondad de ayudarme (sic)</p> <p>P3HN: Porque esimio no mata esimio xd Pues supongo por altruismo)? (sic)</p> <p>P5HFP: Por solidaridad</p>
Nivel de dominio en la tarea	<p>P3HCP: Porque los tiempos eran un poco cortos y había ejercicios que se me agilizaban o comprendía mejor que mi compañero</p> <p>P5HCP: Por que no se me le dificultaba (sic)</p> <p>P3HF: Por si tenía problemas o no entendí algo yo lo apoyaba</p> <p>P2HC: Porque considere que estaba en mis posibilidades ayudarle (sic)</p> <p>P3HC: Lo ayude una vez que concluí con mi trabajo, no me quitaba nada hacerlo (sic)</p> <p>P2HFN: Si puedo ayudar lo haré</p> <p>P3HFN: Porque teniamos que terminar rápido y él aún no había terminado y yo ya (sic)</p> <p>P2HCN: Tenía dudas acerca del ejercicio, trate solo de explicárselo mejor</p>

<p>Petición de ayuda (componente verbal)</p>	<p>P5HN: Me pidió orientación, entonces le ayudé sin hacerle su actividad</p> <p>P2HP: Porque él me lo pidió y no tenía ningún problema en ayudarlo.</p> <p>P4HP: Porque me lo pido amablemente (sic)</p> <p>P1HF: Porque me pidió ayuda y no terminaba sus actividades en el tiempo estipulado</p> <p>P1HFN: Me pidió ayuda para completar los ejercicios</p>
---	--

Los resultados del presente estudio pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- En el sondeo inicial los participantes mostraron una historia valorativa a favor de la reciprocidad y el altruismo.
- Durante el entrenamiento valorativo, los participantes pertenecientes a los grupos con historia a favor de la reciprocidad o el altruismo se ajustaron en un menor número de ensayos, a diferencia de los participantes pertenecientes a los grupos con historia en contra de la reciprocidad o el altruismo quienes les tomó un mayor número de ensayos ajustarse a dicha historia.
- En la fase de elección reciprocidad/altruismo, los grupos con historia positiva con el compañero mostraron un porcentaje alto de respuestas recíprocas altruistas, incluso el grupo HFP obtuvo un 100% de respuestas recíprocas, la distribución de dichos porcentajes fue la más homogénea. Por otro lado, los grupos con historia negativa y sin historia con el compañero obtuvieron porcentajes de respuestas altruistas por debajo del 50%, a excepción del grupo HFN, el cual obtuvo un 60% respuestas altruistas.
- Cuando se realizó el análisis de las respuestas por participante, se encontró que los participantes de los grupos con historia positiva con el compañero correspondieron ayudando al compañero al menos en dos ocasiones, incluso todos participantes del grupo HFP correspondieron ayudando al compañero en las tres ocasiones disponibles, solo un participante del grupo HCP no correspondió ayudando en ninguna ocasión. Mientras que

los participantes de los grupos sin historia y con historia negativa con el compañero también ayudaron, aunque en menor frecuencia.

- En la comparación entre las respuestas del sondeo inicial y las respuestas recíprocas en los grupos con historia con el compañero, se encontró que 14 de los 15 participantes respondieron a favor de la reciprocidad en el sondeo inicial y mostraron respuestas recíprocas, solamente un participante no fue congruente.
- En la comparación entre las respuestas del sondeo inicial y las respuestas altruistas en los grupos con historia negativa o sin historia con el compañero, se encontró que 20 participantes mostraron congruencia entre el sondeo inicial y su comportamiento altruista. Por otro lado, 5 participantes fueron incongruentes entre su decir/hacer.
- Cuando se compararon las respuestas recíprocas y lo reportado en el cuestionario final en los grupos con historia positiva con el compañero, se encontró que 14 de los 15 participantes mostraron congruencia entre hacer/decir.
- Cuando se comparó la correspondencia entre las respuestas altruistas y lo reportado en el cuestionario final en los grupos con historia negativa y sin historia con el compañero, los resultados indican que la mayoría de los participantes fueron congruentes. Mientras que 4 participantes mostraron una incongruencia entre su hacer/decir.
- En la comparación entre el sondeo inicial y lo reportado en el cuestionario final en todos los grupos, se encontró que 36 participantes mostraron una correspondencia entre decir/decir.
- En la clasificación de las respuestas de los participantes del cuestionario final, se encontró que los participantes reportaron que ayudaron: 1) porque su compañero los había ayudado previamente; 2) por su historia valorativa a favor del altruismo; 3) por su nivel de dominio en los ejercicios; 4) porque su compañero le pidió ayuda explícitamente; 5) no fueron congruente entre lo reportado en el cuestionario y su desempeño en la fase de elección reciprocidad/altruismo.

En el siguiente apartado se presenta un análisis de las implicaciones teóricas de estos hallazgos.

Discusión

Actualmente se considera que el comportamiento es distinguible de otros fenómenos que estudian otras ciencias, aunque se reconoce su carácter especial, aún no existe un acuerdo en psicología a la interrogante: ¿Por qué las personas se comportan de determinada manera bajo circunstancias sociales particulares? para entender esta falta de consenso en psicología, Kantor (1980) arguye que la psicología tradicional se construyó bajo supuestos espiritualistas, estos supuestos obedecían a un orden social ideológico enmarcado por un momento histórico específico, tales supuestos permearon la confección de un modo concreto de abordar lo psicológico. Empero, tal y como se ha señalado en el Capítulo 1 estas aproximaciones psicológicas dominantes se derivan de serias problemáticas conceptuales y metodológicas.

Estas limitaciones teóricas han incidido en el estudio de la reciprocidad, esto se puede observar en la gran diversidad de enfoques y explicaciones que abordan este fenómeno, que en muchas ocasiones se tornan dispersas y confusas. Como intento de aportar claridad se proponen tres categorías para clasificar lo que se entiende como reciprocidad.

- a) Una norma social.
- b) Un mecanismo que regula las interacciones sociales.
- c) Un comportamiento social específico

Según estas perspectivas psicológicas la reciprocidad es regulada por variables sociológicas, económicas, mentalistas e innatas. Ante tal panorama, la presente investigación pretende ser un aporte significativo para el esclarecimiento del tema. A partir del punto de vista teórico del que parte este trabajo, se considera que el objeto de estudio de la psicología es la interacción entre el organismo total y eventos particulares de su ambiente. Se destaca, además, que lo psicológico se construye históricamente, y esta construcción histórica está supeditada por factores sociales, entre estos se encuentran la dimensión moral del comportamiento psicológico y los criterios de ajuste.

Los estudios realizados desde esta perspectiva interconductual han encontrado que la historia situacional y la historia valorativa forman parte de los factores disposicionales que probabilizan la ocurrencia de funciones psicológicas específicas. Dado que se carece de evidencia

experimental sobre el papel de estas variables en conjunto, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar los efectos de distintos tipos de historia valorativa en interacción con dos clases de historia con el compañero sobre la conducta recíproca y altruista en estudiantes universitarios en distintas tareas académicas.

Un primer resultado que destaca, fue lo encontrado durante el sondeo inicial. Los participantes eligieron mayoritariamente respuestas a favor de la reciprocidad y el altruismo, este consenso refleja las prácticas compartidas valorativas más o menos generalizadas de los grupos sociales en un contexto cultural determinado. En distintos contextos como la familia, la escuela, la iglesia, etc., se valora la reciprocidad y el altruismo como algo “bueno” “deseable”, de esta manera, los resultados encontrados en esta fase corresponden con las prácticas culturales.

Bajo la premisa que las personas transitan de un sistema valorativo a otro, fue posible entrenar una historia valorativa opuesta a lo reportado en el sondeo inicial. Si bien, a los participantes pertenecientes de los grupos con historia en contra de la reciprocidad y el altruismo les tomó un mayor número de ensayos ajustarse, paulatinamente lograron responder en conformidad con la historia entrenada. Vale la pena señalar que los participantes que únicamente fueron expuestos a una historia de valoración en contra del altruismo, eligieron ayudar en menos ocasiones a diferencia de los demás grupos, mostrando así una congruencia entre su hacer y el sistema de valoración entrenado. Este hallazgo concuerda con lo obtenido por Cano (2014) Carranza (2018) y Reyes (2007), quienes señalan que la historia de valoración es un flujo continuo que se ajusta a contextos particulares y que promueve el establecimiento de comportamientos valorados como positivos, como es el caso del altruismo y la reciprocidad.

Un aspecto que vale la pena señalar de esta preparación metodológica es que los compañeros fueron entrenados para pedir ayuda de manera explícita a través de un mensaje (Figura 6) en la fase de elección de reciprocidad/altruismo. Es plausible sugerir que esta petición de ayuda se relaciona con el tipo de arreglo contingencial al que fueron expuestos los participantes, ya que al momento de realizar los ejercicios en un mismo documento en drive se pudo establecer este intercambio verbal, esto no hubiera sido posible si el compañero y el participante hubiesen realizado sus ejercicios en documentos diferentes, este hallazgo ya ha sido reportado en distintos estudios (Pulido, et al. 2013; Pulido, et al. 2014). Además, la cualidad de esta petición indicó la falta de capacidad conductual por parte del compañero para resolver la tarea. A ello hay que

agregar que cinco participantes en el cuestionario final reportaron que ayudaron al compañero debido a que “les pidió ayuda” esto evidencia que la petición de ayuda por parte del compañero promovió que los participantes ayudaran. En un sentido contrario, tres participantes de los grupos HFP (Historia de valoración a favor de la reciprocidad e historia positiva con el compañero), HCP (Historia de valoración en contra de la reciprocidad e historia positiva con el compañero) y HP (Historia positiva con el compañero) ayudaron al compañero antes que éste les pudiera pedir ayuda. Este resultado es tan sólo un modesto primer acercamiento, es necesario conducir otras investigaciones sobre el papel de la cualidad de los componentes verbales sobre el comportamiento recíproco y altruista.

Con respecto a lo encontrado en la fase de elección reciprocidad/altruismo hay que tener en cuenta que no se trató de elecciones forzadas en la que la única opción de respuesta fuera ayudar, dicho de otra manera, los participantes no fueron forzados a “ser altruistas o a ser recíprocos”, a pesar de ello, es evidente que la gran mayoría de los participantes mostraron respuestas altruistas o recíprocas, al menos en una ocasión. No obstante, hay diferencias significativas entre los grupos en función de la interacción entre el tipo de historia situacional y la historia valorativa, a continuación, se describirán las implicaciones teóricas de dichos hallazgos.

Partiendo de la hipótesis que los efectos de la historia situacional y la historia valorativa podrían verse potenciadas en el comportamiento recíproco si se presentaban en conjunto, los resultados encontrados permiten confirmar dicha suposición, ya que se observa un desempeño diferencial en el grupo con historia de valoración a favor de la reciprocidad e historia positiva con el compañero (HFP), este grupo obtuvo el mayor porcentaje de respuestas recíprocas, pues todos los participantes ayudaron al compañero en las tres ocasiones disponibles. En un sentido similar, cuando se presentaron a la par una historia valorativa en contra de la reciprocidad y una historia situacional negativa (HCN) se alcanzaron los puntajes más bajos de respuestas recíprocas de todo el estudio. De esta manera, se concluye que cuando se presentan en conjunto variables con el mismo valor paramétrico, la probabilidad que las interacciones recíprocas ocurran aumenta o disminuye según sea el caso.

Dos corolarios se derivan de lo anterior. Primero, aunque la historia situacional y la historia valorativa no entraron en contacto directamente en las interacciones recíprocas, si probabilizaron la ocurrencia de estas, ya que fungieron como factores disposicionales. La segunda implicación,

sugiere que la combinación entre la historia valorativa a favor de la reciprocidad y la historia situacional con el compañero, incrementa consistentemente la probabilidad que el comportamiento recíproco ocurra.

Del mismo modo, en los grupos en donde únicamente se presentó la ayuda con el compañero, también obtuvieron porcentajes altos de respuestas recíprocas, incluso cuando concursó la historia en contra de la reciprocidad, como fue el caso del grupo historia de valoración en contra de la reciprocidad e historia positiva con el compañero (HCP). Estos resultados son importantes porque revelan que la elección por ayudar al compañero está vinculada con el comportamiento previo de este (historia situacional), en otras palabras, la conducta del compañero modificó la conducta del participante. En favor de este hallazgo, conviene subrayar que lo aquí reportado concuerda con lo obtenido por Galguera, et al. (2021), Pulido, et al. (2015a), Ribes, et al (2008) y Rocha et al. 2018, (por mencionar algunas investigaciones). Dicho lo anterior se desprenden las siguientes consideraciones:

- A pesar que la historia valorativa entrenada se consideró relevante dado los resultados obtenidos con el grupo HFP, esta variable no bastó para promover la reciprocidad, pareciera entonces que las interacciones recíprocas están en función de las variables situacionales. Por otra parte, dado que en este estudio no se programaron consecuencias, aun así, se observan patrones de respuestas recíprocas. Lo cual demuestra que las consecuencias no son una variable determinante para la ocurrencia de interacciones recíprocas, esto contradice la premisa skinneriana que afirma que las consecuencias constituyen la variable independiente que afecta el responder subsecuente, y se desestima o se niega el papel de las variables disposicionales (Ribes, 1985). Dicho todo lo anterior, se concluye que las interacciones recíprocas son afectadas mayoritariamente por la historia situacional con el compañero.
- Por otro lado, estos resultados ponen de relieve la hipótesis inicial donde se afirmaba que las interacciones recíprocas no consisten en una correspondencia funcional entre respuestas morfológicamente iguales. A la luz de estos hallazgos, es posible sostener tal afirmación, como ya se ha señalado el participante correspondía con una respuesta morfológicamente diferente, por ejemplo, el compañero ayudaba al participante a

completar su ejercicio redactando un objetivo de investigación o elaborando una referencia en formato APA, mientras que el participante ayudaba al compañero con una respuesta diferente ya fuera colocando conectores textuales en el texto del compañero, corrigiendo la ortografía en el ejercicio del compañero, etc.

- Otra implicación importante que se deriva de este hallazgo es que a pesar que la elección por ayudar al compañero implicaba un mayor esfuerzo (morfológicamente hablando), ya que el participante tenía que completar su ejercicio y ayudar al compañero, ello no impidió que los participantes eligieran ayudar un mayor número de veces. Si bien hay que considerar la cualidad de la ayuda brindada, pues en algunos estudios se ha reportado que existe una asimetría entre el desempeño en la tarea propia y en la tarea del compañero (Carpio et al. 2008a; Pacheco, 2010). Sin embargo, dado que en esta investigación las respuestas recíprocas requeridas para ayudar al compañero eran morfológicamente diferentes entre las fases e incluso entre los ejercicios (Tabla 2), sería impreciso tratar de cuantificar la asimetría en el desempeño en los ejercicios propios y en los ejercicios del compañero.
- Finalmente, otra conclusión a la que se llega, es que las interacciones recíprocas exclusivamente humanas pueden ocurrir en largos periodos de tiempo, tal y como se describía en los resultados, los participantes correspondieron ayudando al compañero a pesar del tiempo transcurrido (1 día). Tal hallazgo se encuentra vinculado con lo propuesto por Kantor y Smith (2015), quienes indican que una de las características fundamentales de las interacciones recíprocas es que son demorables, debido al lenguaje como actividad humana que permite desligarse de los objetos y acontecimientos de la situación e interactuar con eventos no presentes (Ribes 1985; Ribes 1992a).

A lo largo de este escrito se ha fundamentado que la reciprocidad y el altruismo son fenómenos distintos. Por un lado, las interacciones altruistas se identifican a partir de una acción dirigida al campo contingencial del otro, en pro de generar ganancias para otro individuo (altruismo total) o para generar ganancias para sí mismo y para otro individuo (altruismo parcial), mientras que las interacciones recíprocas necesariamente implican una correspondencia alternada

de respuestas entre dos individuos, es decir, la ayuda que otro ejerce en la tarea de un individuo es resultado del comportamiento previo de su compañero.

Hecha esta salvedad, cabe destacar que en los grupos en donde no se presentó la ayuda del compañero, los participantes mostraron respuestas altruistas, ante tal hallazgo surge la siguiente interrogante ¿Por qué los participantes ayudaron al compañero, si éste nunca los ayudó? La primera explicación tentativa es que los participantes se ajustaron a la historia valorativa a favor del altruismo como fue el caso de los grupos HFN y HF. Sin embargo, esto no explica por qué los participantes de los grupos con historia valorativa en contra del altruismo HCN y HC también ayudaron (aunque en menor porcentaje). En ese punto es necesario considerar el estudio realizado por Carpio et al. (2018), quienes encontraron que la historia valorativa de cada participante intervino en la elección de los participantes por no perjudicar, algo similar ocurrió en este estudio. Como se mencionaba anteriormente, la historia valorativa entrenada en contra del altruismo fue efectiva, no obstante, no todos los participantes se ajustaron a dicha historia, por lo tanto, es posible sostener que la historia valorativa individual influyó en la elección por ayudar o no ayudar.

En virtud de lo anterior, se suscitan otras cuestiones: si todos los participantes compartían un mismo sistema valorativo a favor del altruismo y de la reciprocidad (sondeo inicial) ¿Por qué no todos los participantes se ajustaron a dicha historia ontogenética individual? o ¿Por qué en algunos participantes sí concursó esa historia valorativa individual y en otros no? Para responder a estas interrogantes, cabe recordar que existen diversas maneras de explicitar lo socialmente valorado, (Ribes 1992). De acuerdo con Reyes (2007) gran parte de la historia valorativa que se aprende es en circunstancias donde las únicas consecuencias que se administran son de carácter lingüístico. Según el autor, las valoraciones que hacemos pueden adquirir diferentes funciones dependiendo de las consecuencias situacionales, un ejemplo de lo anterior, sería el caso de un niño que su familia le enseñó que robar es malo porque “Dios se enoja”, pero este niño roba constantemente porque obtiene cosas gratis hasta que un día lo atrapan y le pegan, gracias a ese castigo el niño deja de robar, de esta manera el “robar” adquiere una nueva función debido a las consecuencias situacionales.

En este sentido, es posible afirmar que la historia valorativa de algunos participantes concursó, dada la manera en cómo fue establecida, se puede deducir que algunos participantes ayudaron porque en el pasado cuando ayudaron o no ayudaron recibieron consecuencias, mientras

que otros participantes no ayudaron porque la historia valorativa que aprendieron a favor del altruismo nunca fue acompañada por consecuencias situacionales, es decir, aprendieron a decir que ayudar es bueno, pero no aprendieron a ayudar (Reyes, 2007). Esto puede explicar por qué el grupo con historia de valoración a favor del altruismo e historia negativa con el compañero (HFN) ayudó en un 66%, (siendo el grupo con historia negativa con el compañero que más ayudó) o por qué los participantes de los grupos con historia en contra del altruismo (HC y HCN) también ayudaron, aunque en menor porcentaje.

Con respecto, a la comparación entre decir/hacer en el sondeo inicial y en la fase de elección reciprocidad/altruismo, los datos encontrados se tornan relevantes. Si bien, la mayoría de los participantes mostraron una congruencia entre lo reportado en el sondeo inicial y sus respuestas altruistas y recíprocas en la fase de elección reciprocidad/altruismo, hubo participantes que fueron incongruentes, ya que mostraron una historia valorativa a favor de la reciprocidad y el altruismo, pero no ayudaron o no correspondieron recíprocamente en ninguna ocasión. Esta falta de correspondencia entre lo ejecutado y lo reportado concuerda con lo encontrado en diversas investigaciones (Cano, 2014; Carpio et al. 2008a; Carranza, 2018; Ortiz y Camacho, 1994; Reyes 2007; Reyes, 2018).

Asimismo, cuando se realizó una comparación entre lo ejecutado en la fase de elección reciprocidad/altruismo y lo reportado en el cuestionario final, se encontró una incongruencia entre hacer/decir, algunos participantes no ayudaron o no correspondieron recíprocamente en ninguna ocasión, no obstante, en el cuestionario final reportaron que sí lo hicieron, mostrando así un comportamiento caracterizado como “mentiroso”. Por otro lado, dos participantes del grupo HN ayudaron al compañero al menos en una ocasión, pero reportaron que no ayudaron en el cuestionario final. Si bien, se puede argumentar que el primer tipo de comportamiento puede ser valorado como negativo, mientras que el segundo puede ser valorado como positivo, no obstante, desde esta perspectiva el interés se centra en identificar las variables que probabilizan su emisión. Para tal empresa, es necesario recordar que a los participantes no se les notificó que su compañero era un confederado, ni que su desempeño iba a ser evaluado en las distintas fases, dicho de otra forma, no se les indicó la posibilidad de ser descubiertos si es que mentían. Luna (2013), señala que la probabilidad de no ser descubierto probabiliza la emisión de la conducta de mentir. En este

tenor, es posible sostener que la falta de correspondencia entre decir/hacer o hacer/decir está modulada por la probabilidad de no ser descubierto.

En atención a lo anterior, es evidente que el cuestionario final no fue el instrumento más fiable para la recolección de datos, ya que como se mencionaba en el acápite anterior, se encontró que varios participantes no fueron congruentes entre su decir/hacer. Sin embargo, dado que en esta investigación se emplearon otras herramientas metodológicas para la identificación y la evaluación del comportamiento de los participantes a lo largo de las fases, fue posible identificar las variables que probabilizan la ocurrencia del comportamiento recíproco y el comportamiento altruista, y no sólo se basó en el reporte verbal inexacto de los individuos como se suele hacer en el ámbito clínico (Rodríguez, 2002). De este modo, la clasificación que se realizó sobre el contenido de las respuestas es tan sólo un primer acercamiento a otras variables que pueden estar influyendo el comportamiento recíproco y altruista, no debe tomarse como un indicador fidedigno del comportamiento de los participantes. Con base en los hallazgos de la presente investigación se pueden sostener las siguientes conclusiones:

Sobre la conceptualización de la reciprocidad

Desde el lenguaje ordinario la noción de reciprocidad ha tenido diferentes matices de significado en diversos ámbitos sociales. La psicología tradicional ha trasladado estos términos del lenguaje ordinario al lenguaje técnico de la psicología, y esto ha conllevado a la creación de un vocabulario mentalista para explicar lo psicológico (Bélanger, 1999; Ribes, 1990). Por ende, abordar la reciprocidad desde una óptica mentalista implica heredar una serie de limitaciones teóricas. Como se esbozaba en el Capítulo 2, se afirma que nos comportamos de manera recíproca porque tenemos tendencias “prosociales” o cambios cognitivos propios del desarrollo, estas explicaciones conciben a la reciprocidad como una cualidad interna que causa el comportamiento recíproco manifiesto.

Diversos autores han señalado que esta forma de explicar el comportamiento es circular, ya que estos supuestos “procesos internos” requieren a su vez una explicación propia (Bélanger, 1999; Freixa, 2009; Kantor, 1978; Kantor y Smith, 2015; Ribes, 1990), por lo que decir que alguien

es “malo porque tiene maldad” “es inteligente porque tiene inteligencia” o “es recíproco porque tiene reciprocidad” constituye una pseudoexplicación.

Como intento de superar estas limitaciones teóricas Ribes et al. (2008a; 2010; 2011; 2015; 2016) propusieron abordar la reciprocidad desde la sociopsicología entendida como una “alternación secuencial de acciones (y sólo de acciones) en cortos periodos de tiempo” (Ribes, et al. 2016, p.83), si bien al acotar la definición de esta manera se estaría proporcionando claridad conceptual dada la diversidad de fenómenos que se agrupan bajo el nombre de reciprocidad. Empero, acotar la definición de reciprocidad a cortos periodos es contrario a lo que propone Kantor (2015), ya que, una de las características de las interacciones psicológicas es que son demoradas, debido al lenguaje cuya naturaleza convencional trasciende las propiedades fisicoquímicas de los eventos (Ribes y López 1985). Así mismo, en la vida cotidiana la reciprocidad frecuentemente consiste en una correspondencia de respuestas morfológicamente diferentes.

Bajo estos supuestos se llevó a cabo un análisis de campo de las interacciones recíprocas. Se identificó el papel de la historia situacional con el compañero y de la historia valorativa sobre el comportamiento recíproco. En función de los resultados, se sostiene que la definición propuesta por Ribes et. (2016) es inadecuada. La conceptualización que aquí se propone parte de una lógica estrictamente interconductual, de ahí que se establezca que la reciprocidad no es una regla social, o que se posea un rasgo innato, mental, o que sea tipo de relación económica, sino implica (generalmente) una correspondencia funcional de respuestas morfológicamente distintas en largos periodos de tiempo.

Finalmente, a otra conclusión a la que se llega sobre la base de la presente investigación y otros estudios que se han realizado, es que el comportamiento altruista u otros comportamientos psicológicos como el pernicioso o el egoísta podrían explicarse a partir del fenómeno de reciprocidad, como se ha visto las interacciones entre dos individuos son moduladas por las interacciones previas entre estos (historia situacional). Bajo esta premisa, se plantea que las variables que controlan el comportamiento recíproco, egoísta o pernicioso son las mismas, por lo que proponer mini modelos explicativos para cada tipo de comportamiento, sólo constituye un obstáculo para la construcción de una teoría general de la conducta, y esto a su vez impide que la psicología obtenga el estatus de ciencia.

Alcances y limitaciones de la metodología

Las interacciones sociales han experimentado una transformación sin precedentes a causa del distanciamiento social por COVID-19. La pandemia, nos ha obligado a modificar nuestros hábitos y la forma en que desempeñamos nuestras actividades en la vida cotidiana, esto se ha observado en la aparición de una variedad de conductas adaptativas, funcionalmente novedosas. Muchos eventos sociales que antes se llevaban a cabo de manera presencial se trasladaron a contextos virtuales, como fue el caso de las interacciones educativas. Esta metodología empleada permitió simular interacciones que actualmente ocurren en los ámbitos académicos, es decir, interacciones donde los docentes y alumnos participan en un entorno digital a través de las plataformas educativas (Zoom, Google Classroom, Moodle, etc.), de tal modo, que esta investigación pudo capturar las situaciones en las que el comportamiento psicológico ocurre regularmente hoy en día.

Asimismo, debido al diseño virtual de esta preparación metodológica, fue posible modular y probabilizar interacciones entre el participante y compañero (confederado), a pesar que se encontraban en lugares diferentes, es decir, que no compartían un espacio en común, lo cual robustece la idea fundamental que la dimensión espacial de lo psicológico no está determinada por las coordenadas espaciotemporales de los elementos del campo psicológico, sino por la interacción entre el organismo y los objetos de estímulo (Carpio, 2021; Ribes, 1992). En este sentido, los espacios psicológicos se diversifican de múltiples maneras debido a las transformaciones tecnológicas, lo cual permite que las interacciones psicológicas pueden ocurrir de manera virtual como fue el caso de esta investigación.

Otra ventaja de esta metodología experimental es que permitió analizar la naturaleza interactiva del comportamiento social en escala de tiempo real, en otras palabras, se pudo observar cómo los participantes elegían momento a momento ayudar o no ayudar. Además, esta metodología posibilitó la identificación de factores históricos y su incidencia en el comportamiento social, estos factores forman parte de las variables disposicionales, lo cual evidenció el proceso sincrónico de las interacciones psicológicas (Ribes, 1985). A la par, este diseño constituye el primer estudio longitudinal del comportamiento recíproco desde una óptica interconductual, ya que las fases experimentales se llevaron a cabo en días diferentes, esto adquiere especial relevancia dado que los estudios experimentales que se han llevado a cabo sobre la reciprocidad desde la perspectiva interconductual cancelan la posibilidad de estudiar estas interacciones a largo plazo.

En la medida en que podamos capturar comportamientos sociales de mayor grado de complejidad y duración, se estaría más cerca de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver problemáticas de relevancia social.

Por último, otro hecho que destaca es que a pesar que en esta investigación se empleó una tarea experimental muy diferente a la de otros estudios, hay una consistencia en los hallazgos. De manera general, los resultados muestran que se puede establecer interacciones altruistas o recíprocas manipulando la historia situacional con el compañero, lo cual coincide con lo encontrado en distintos estudios (Pérez-López, 2019; Ribes, et al. 2010; Reyes, 2019; Rocha, et al. 2018).

Por otro lado, una de las limitaciones más evidentes, es la falta de control relativo de otras variables disposicionales que pudieron incidir en el comportamiento de los participantes. Como se ha indicado este estudio se realizó a distancia, por lo que los participantes se encontraban en distintos espacios físicos con un sinnúmero de factores que pudieron haber afectado su desempeño durante las sesiones. Por consiguiente, una consideración metodológica para futuras investigaciones sería registrar todos los posibles factores disposicionales que podrían estar afectando el desempeño en la tarea, tal y como se llevó a cabo en el estudio realizado por Rocha et al. (2021).

Otra de las limitaciones más severas, fue la no inclusión de una sesión de línea base para el entrenamiento de los participantes en el uso de la plataforma Google Meet, esto pudo afectar el desempeño de los participantes y por ende su elección por ayudar o no ayudar al compañero. Por lo que se sugiere, que para próximas investigaciones se implemente una sesión de demostración de la plataforma o del programa antes de iniciar con las sesiones experimentales.

Retos e implicaciones para futura líneas de investigación sobre el comportamiento social

A pesar que los hallazgos del presente estudio son alentadores tanto a nivel teórico y metodológico, es necesario continuar realizando investigaciones que evalúen el comportamiento social desde una

óptica estrictamente interconductual, para ello se propone las siguientes posibles líneas de investigación en la cuales se podría profundizar.

1. Limitar el comportamiento recíproco o altruista a un solo tipo de situación es negar la generalidad del mismo, de esta manera, se sugiere seguir evaluando estas interacciones en distintas circunstancias que posean validez ecológica, así se estaría más cerca de captar las condiciones exactas en las que el comportamiento psicológico ocurre.
2. La manipulación de la historia situacional y la historia valorativa se realizó con fines analíticos, dada la imposibilidad de evaluar todos los elementos que constituyen un campo interconductual, evidentemente hay otros factores que afectan el comportamiento recíproco. En este contexto, se insta a evaluar el papel de otras variables, más allá de las consecuencias situacionales, ya que de no hacerlo se estaría cayendo en una lógica causal.
3. En vista de los resultados obtenidos es fundamental continuar con el estudio del papel de la historia situacional sobre el comportamiento pernicioso, egoísta y altruista a largo plazo. La realización de tales estudios robustecería los avances presentados en esta investigación.
4. Otro estudio complementario sería evaluar el papel de una petición de ayuda (componente verbal) sobre el comportamiento recíproco y altruista.
5. Una aportación en el ámbito aplicado permitiría crear estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, en el ámbito educativo, organizacional, clínico, entre otros.
6. Dada la evidencia empírica presentada, es posible sostener que la interacción entre la historia situacional positiva y la historia valorativa a favor de la reciprocidad, probabilizan la ocurrencia del comportamiento recíproco.

Referencias

- Aguado, I. (2002). El concepto de ser humano en Freud. En Carlos Mondragón (coord.) *Concepciones de ser humano* (pp. 101-112). México: Paidós.
- Aguado, I. (2012). Puntualizaciones acerca de la psicología social desde el psicoanálisis. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 291-309.
- Apoyo que ofreció México para reconstruir catedral la de Notre Dame es bien visto por Francia. (16 de abril de 2019). *La razón de México*. Recuperado de: <https://www.razon.com.mx/cultura/apoyo-que-ofrecio-mexico-para-reconstruir-catedral-de-notre-dame-es-bien-visto-por-francia-tragedia-fuego-embajada-inah-ultimas-noticias-online/>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.
- Aslan, D. (2013). The Effects of Socioeconomic Status on Children's Categorization and Cross classification Skills. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 644-657.
- Avila, Á., y Pulido, L. (2018). “Nuestra historia importa más cuando me quitas que cuando me ayudas”: Análisis de interacciones recíprocas en díadas humanas. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 46-79.
- Barraca, J. (2002). Biología, psicología, sociología. Intromisiones y respetos mutuos. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(1), 139-153.
- Baum, W. (2005). *Understanding behaviorism*. (2.^aed.) Malden, MA: Blackwell.
- Bélangier, J. (1999). *Imágenes y realidades del conductismo*. Oviedo: Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Burger, J., Sanchez, J., Imberi, J., y Grande, L. (2009). The norm of reciprocity as an internalized social norm: Returning favors even when no one finds out. *Social Influence*, 4(1), 11-17.

- Camacho, E. y Ortíz, G. (1994). Una evaluación experimental de la obediencia y la veracidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 49-66.
- Cano, R. (2014). Análisis interconductual de la conducta egoísta: un ejemplo de desarrollo psicológico. (Tesis de Licenciatura). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Carpio, C. (28-30 de junio del 2021). La noción de tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje [conferencia]. VI Simposio mexicano para el análisis del comportamiento humano (SIMACH). Simposio llevado a cabo en México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Carpio, C., Hernández, R., Flores, C. y Pacheco, V. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta comportametalia*, 3(1), 89-98.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (1-32). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Carpio, C., Silva, H., Pacheco-Lechón, L., Cantoran, E., Arroyo, R., Canales, C., Morales, G. y Pacheco, V. (2008a). Efectos de consecuencias positivas y negativas sobre la conducta altruista. *Universitas Psychologica*, 7(1), 97-107.
- Carpio, C., Silva, H., Pacheco-Lechón, L., Reyes, A., Arroyo, R., Canales, C., Morales, G. y Pacheco, V. (2008b). Factores lingüísticos y situacionales en la elección de estudiantes universitarios entre colaborar y no colaborar en tareas académicas: Un análisis experimental. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 115-126.
- Carpio, C., Silva, H., Garduño, H., Pacheco, L., Rodríguez, R., Chaparro, M., Carranza, J., y Morales, G. (2018). Comportamiento pernicioso: el efecto de las consecuencias en la elección entre perjudicar/no perjudicar a un compañero. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-12.
- Carranza, J. (2018). El papel de los componentes verbales en la transgresión: efectos de la historia referencial valorativa y las consecuencias. (Tesis de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carranza, J. y Carpio, C. (2019). Transgresión de normas sociales: efectos de la historia de valoración. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 338-366.

- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: Mc Graw Hill.
- Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 289-297.
- Cohen, D. y Lindsley, O. (1964). Catalysis of controlled leadership in cooperation by human simulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 119-137.
- Cordova, J., Jacobson, N., Gottman, J., Rushe, R., y Cox, G. (1993). Negative reciprocity and communication in couples with a violent husband. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 559-564.
- Delprato, D. y Midgley B. (1992). Algunos Fundamentos del Conductismo de B.F. Skinner. *American Psychologist*, 47(11), 1507-1520.
- Díaz-González, E., Rodríguez, M., Martínez, L. y Nava, C. (2004). Análisis Funcional de la Conducta Moral desde una Perspectiva Interconductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 129-155.
- Díaz-González, E., Vega, Z. y Cantorán, E. (2008). Identificación de los modos de regulación moral en padres desde una perspectiva interconductual. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 63-76.
- Engels, F. (1876). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. *Die Neue Zeit* 2(44), 1-8.
- Fernández O. y Delfino, G. (2004). El concepto de masas en la sociedad contemporánea. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Fitzgerald, H., Strommen, E., y McKinney, J. (1981). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(3), 595-613.
- Freud, S. (1920). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas. Tomo XVIII*. (pp. 63-127). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. México: FV Éditions.

- Galguera, R., Pedraza, A., De la Rosa, A., Rocha, E. y Silva, H. (2021). Efectos de ser perjudicado o de observar el perjuicio sobre otros en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 27(2), 1-18.
- Gallegos, M. (2012). La noción de inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 15(4), 891-907.
- Ginsburg, H., y Pappas, S. (2004). SES, ethnic, and gender differences in young children's informal addition and subtraction: A clinical interview investigation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 171–192.
- Gottman, J. M. (1979). *Marital interaction: Experimental investigations*. San Diego, CA: Academic Press.
- Greene, J. (1969). Altruistic behavior in the albino rat. *Psychon Sci*, 14(1), 47-48.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2017). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: UNAM - Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guitart, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 45-60.
- Hake, D. y Vukelich, R. (1972). A classification and review of cooperation procedures. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 18, 333-343.
- Hake, D. y Vukelich, R. (1973). Analysis of the control exerted by a complex cooperation procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 19, 3-16.
- Hinde, R. (1974). *Bases biológicas de la conducta social humana*. México: Siglo XXI.
- House, B., Henrich, J., Sarnecka, B., y Silk, J. B. (2013). The development of contingent reciprocity in children. *Evolution and Human Behavior*, 34, 86–93.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral psychology. A Sample of Scientific System Construction*. Indiana: The Principia Press.
- Kantor, J. y Smith, N. (1980). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica*. México: Trillas.

- Kantor, J. y Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Leimgruber, K. L. (2018). The developmental emergence of direct reciprocity and its influence on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 122–126
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 10(2), 1-11.
- Luna, V. (2013). La conducta de mentir y sus implicaciones en el desarrollo psicológico. Apuntes desde la psicología interconductual. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México
- México, Argentina y Uruguay hacen repatriación recíproca de 386 varados por covid-19 (13 de abril, 2020). *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-mexico-paises-repatrian-386-personas>
- Murguía, D. y Reyes, J. (2003). El psicoanálisis. Freud y sus continuadores. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 67(2), 127-138.
- Olson, K. y Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108, 222–231.
- Pacheco, L. (2010). Elección colaboración/no colaboración en estudiantes universitarios. Efecto de la historia con el compañero. Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, I. (2019). La historia situacional: un factor que regula la interacción a través de las redes sociales. (Tesis de Licenciatura). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Pérez, G. y Cuevas, A. (2015). Tradición sociocultural y de la actividad. En Mares Cárdenas, G y Venegas, C. (Coords). *Principales escuelas en psicología. Bases Teóricas* (89-129). México: UNAM/FES Iztacala.
- Pfeiffer, T., Rutte, C., Killingback, T., Taborsky, M., y Bonhoeffer, S. (2005) Evolution of cooperation by generalized reciprocity. *Proceedings of the Royal Society Biological Sciences*, 272, 1115-1120.

- Phares, E. y Trull, T. (1999). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y práctica*. México: Manual Moderno.
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pulido, L., Rangel, N., y Ortiz, G. (2013). El papel del intercambio verbal en la solución de tareas en niños de primaria. *Acta comportamentalia*, 21(1), 36-52.
- Pulido, L., Rangel, N., y Ortiz, G. (2014). Efecto del tipo de contingencia en el establecimiento y calidad de intercambios verbales: su papel en la elección de alternativas compartidas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 71-86.
- Pulido, L., Ribes, E., Ortiz, I. y Reza, A. (2015a). Interacciones competitivas como función de la inducción de reciprocidad. *Acta Comportamentalia*, 23(4), 359-374.
- Pulido, L., Ribes, E., López, I. y López, B. (2015b). Interacciones altruistas totales como función de la inducción de reciprocidad. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 41(1), 32-52.
- Queremos reciprocidad entre control de armas y de migrantes: Ebrard ante reunión de Alto Nivel con EU (5 de octubre 2021). *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/10/5/queremos-reciprocidad-entre-control-de-armas-de-migrantes-ebrard-ante-reunion-de-alto-nivel-con-eu-273295.html>
- Rangel, N., Pulido, E., Ávila, A., Ordoñez, S., y Ribes, E. (2015). Partial-altruistic Interactions as a function of reciprocity induction and written declarations. *European Journal of Behavior Analysis*, 16, 31-48.
- Regan, D. (1971). Effects of a favor and liking on compliance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 627-639.
- Reyes, A. (2007). Interacción de factores situacionales e históricos en la determinación del comportamiento solidario. (Tesis de licenciatura). Facultad de estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.

- Reyes, J. (2019). Historia Situacional y Elección de Contingencias Individuales y Compartidas: Estudio Experimental de la Conducta Perniciosa. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Ribes, E. (1983). ¿Es suficiente el condicionamiento operante para analizar la conducta humana? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 9, 117-130
- Ribes, E. (1988). Delimitación de la psicología y sociología: Ubicación de la psicología social. *Revista Sonorense de Psicología*, 2, 72-81.
- Ribes, E. (1990). La mente. La confusión como mito científico. *Revista de la universidad de México*, 475, 6 - 11.
- Ribes, E. (1992a). Factores macro y micro-sociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18, 39-55.
- Ribes, E. (1992b). Sobre el tiempo y el espacio psicológicos. *Acta Comportamentalia*, 0, 71-84.
- Ribes, E. (2001). Functional dimension of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(27), 285-306.
- Ribes, E. (2007). Estados y límites del campo, medio de contacto y análisis molar del comportamiento: Reflexiones teóricas. *Acta Comportamentalia*, 15, 229-259.
- Ribes, E. (2010) Social interactions: Conceptual reflections and an experimental approach, en R. Schwarzer & P. Ae Frensch (eds.), *Personality, human development and culture: International perspectives on psychological science*, Psychology Press, Nueva York.
- Ribes, E. y López F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. y Rangel, N. (2002). A comparison of choice between individual and shared social contingencies in children and young adults, *European Journal of Behavior Analysis*, 2(3), pp. 61-73.
- Ribes, E. y Pérez-Almonacid, R. (2012). La función lógica del concepto de medio de contacto. *Acta Comportamentalia*, 20, 235-249.

- Ribes, E. y Pulido, L. (2015). Reciprocidad, tipos de contingencias sociales sistémicas y lenguaje: Investigación de las interacciones interindividuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 81-91.
- Ribes, E., López, F. y Rangel, N. (2008a). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45-57.
- Ribes, E., Rangel, N., Ramírez, E. Valdez, U., Romero, C., y Jiménez, C. (2008b). Verbal and non-verbal induction of reciprocity in a partial-altruism social interaction. *European Journal of Behavior Analysis*, 9, 53-72
- Ribes, E., Rangel, N., Pulido, L., Valdez, U., Ramírez, E., Jiménez, C., y Hernández, M. (2010). Reciprocity of responding as a determinant of partial-altruistic behavior in humans. *European Journal of Behavior Analysis*, 11(2), 105-114.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N. y Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología: instituciones y relaciones interindividuales*. Madrid: La Catarata.
- Rivero, M. (2009). *Teoría genética de Piaget: Constructivismo cognitivo*. España: Universitat de Barcelona.
- Robbins, E., y Rochat, P. (2011). Emerging signs of strong reciprocity in human ontogeny. *Frontiers in Psychology*, 2, 1–14.
- Rocha, E., Galguera, R., Pedraza, A., Aguilar, F. y Silva, H. (2018). Distribución del perjuicio como factor disposicional situacional en la elección entre perjudicar o no a un compañero. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1567-1586.
- Rocha, R., Olvera, L., Díaz, A., Basaldúa, L., y Silva, H. (2021). Conducta perniciosa: efectos de la exposición a diferentes condiciones de perjuicio. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 13(1), 50-61.
- Rodríguez, M. (1995) La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta comportamentalia*, 3(1), 55-69.
- Rodríguez, M. (2002). *Análisis contingencial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Santamaría, C. y Fumero, A. (2009). *El Psicoanálisis, ¡vaya timo!* España: Laetoli.

- Santoyo, C., y López, F. (1990). *Análisis Experimental del Intercambio Social*. México: Trillas.
- Santoyo, C., Espinosa, M., y Maciel, O. (1996). Reciprocidad y patrones coercitivos de niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13(1), 63-74.
- Sardá, N. C, Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2003). La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 3(2), 41-53.
- Schaffer, R. (1985). *El mundo social en el niño: avances en Psicología del Desarrollo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schmuckler, M. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, 2(4), 419-436.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. México: Thomson
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1966). What is the experimental analysis of behavior? *Journal of the Experimental Analysis of behavior*, 9(3), 213-218.
- Skinner, B., F. (1974). *Sobre el conductismo*. México: Planeta.
- Skinner, B. F. (1979). *Contingencias de Reforzamiento. Un análisis teórico*. México: Trillas.
- Socas, M. (2000). Jean Piaget y su influencia en la educación. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 43, 369-372.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares, *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20.
- Tomasini, A. (2010). Algunas observaciones sobre el concepto freudiano de inconsciente. *Diánoia*, 55(65), 175-200.
- Un acto de reciprocidad internacional, el caso del señor Andrés “R” (07 de julio de 2021). *Sdpnoticias*. Recuperado de <https://www.sdpnoticias.com/opinion/irving-regino-un-acto-de-reciprocidad-internacional-el-caso-del-senor-andres-r/>

Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, Tomo III*. Recuperado de: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

Vigotsky, L., Leontiev, A. y Luria, A. (2007). *Psicología y Pedagogía* (3ª ed.). España: Akal.

Warneken, F., y Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 338–350.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Whatley, M., Webster, J., Smith, R. y Rhodes, A. (1999). The effect of a favor on public and private compliance: How internalized is the norm of reciprocity? *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 251–259.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores



Consentimiento informado

Por medio de la presente manifiesto mi consentimiento para participar voluntariamente, sin mediar para ello ningún tipo de presión o amenaza, en un el taller que actualmente coordina la FES Iztacala de la UNAM. He sido informado(a) que las sesiones se realizarán por una videoconferencia de tres sesiones de 50 minutos aprox. dependiendo de mi desempeño en las tareas. Estoy de acuerdo en que las sesiones se llevarán a cabo en horas libres o al terminar mis clases. Asimismo, acepto proporcionar un número telefónico y/o una dirección de correo electrónico para acordar los días y los horarios exactos en los que se llevarán a cabo las sesiones.

De aceptar participar, me comprometo a concluir con las sesiones programadas atendiendo cabalmente a las instrucciones que se me proporcionen.

De este modo reconozco que he sido informado(a) por la psicóloga Sofía Mera que mi participación se limitará a lo establecido en el protocolo correspondiente, y que como recompensa por concluir con el total de las sesiones recibiré décimas extras en la materia de Ecuaciones diferenciales

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

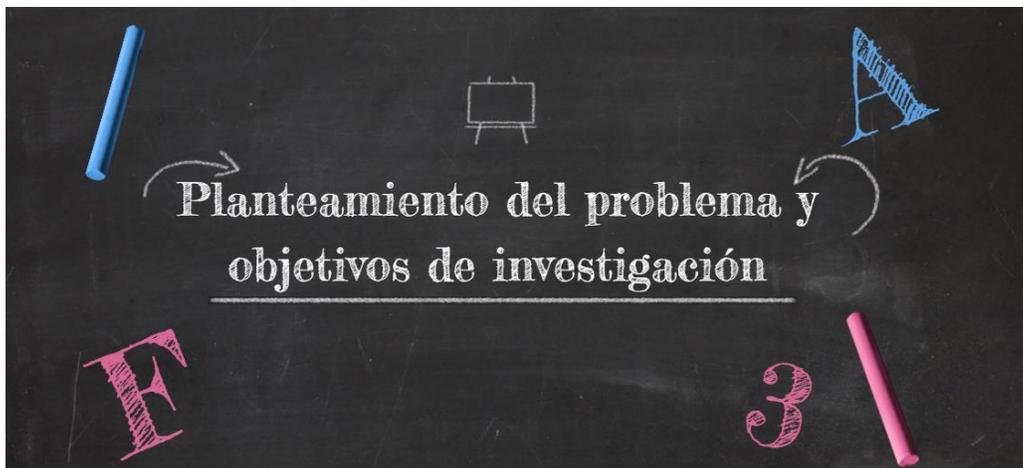
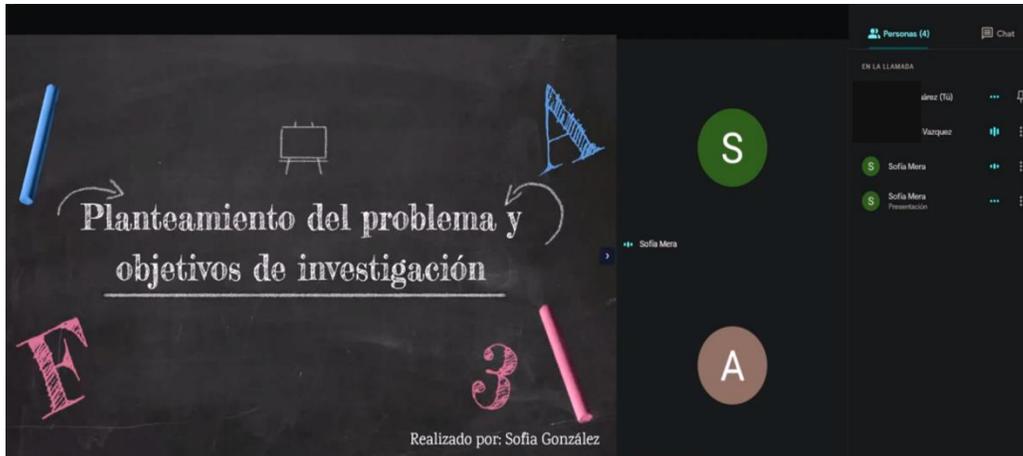
Anota tu nombre completo *

Tu respuesta

Acepto participar en este taller *

Sí

Anexo 2. Diapositivas de la presentación preguntas de investigación que se utilizará durante la fase de Historia con el compañero.



Objetivo: *Los estudiantes identificarán los elementos de una pregunta de investigación.*



¿Qué es la investigación?

"La investigación es un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema " (Hernández, 2002)

Fuentes de ideas para una investigación

EJEMPLOS

- Experiencias individuales
- Libros
- Artículos de revista
- Periódicos
- Programas de televisión
- Conferencias
- Tesis
- Internet
- Profesores



(Hernández, 2014; Quintana, 2

Antecedentes: Revisión de la literatura sobre el tema

No investigar sobre algún tema que ya se haya estudiado a fondo



(Hernández, 2014)



Criterios para considerar la pertinencia del tema

NOVEDAD



Ejemplo: Sistema de refrigeración doméstico a través de luz solar.

COMPROBACION



Ejemplo: Análisis de cocción por el método de diferencias finitas.

IMPORTANCIA



Ejemplo: Diseño de una prótesis mioléctrica de mano.

RESOLUCIÓN



Ejemplo: Línea para el aumento de la producción de comida rápida vegetariana.

Planteamiento del problema



Un planteamiento del problema consiste en afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación, desarrollando cinco elementos: objetivos, preguntas, justificación, viabilidad y evaluación de las deficiencias.



PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN



- °Representan el ¿Qué? de la investigación
- °Orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación.
- °Pueden plantearse de manera muy general o muy específica

(Hernández, 2014)