



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

«EMOCIONES NEGATIVAS ADVERSAS EN LAS  
INTERACCIONES DIDÁCTICAS UNIVERSITARIAS»

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA (N)

**CINTHYA CARPIO CARRANZA**

Director: Dr. HÉCTOR OCTAVIO SILVA VICTORIA

Dictaminadores: Lic. CÉSAR HUMBERTO CANALES SÁNCHEZ

Lic. JAMILLET CARRANZA COELLO



Los Reyes Iztacala, Estado de México, febrero del 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**“La ciencia y la vida ni pueden ni deben estar separadas. Para mí la ciencia da una explicación parcial de la vida. Tal como es se basa en los hechos, la experiencia y los experimentos Estoy de acuerdo en que la fe es fundamental para tener éxito en la vida, pero no acepto tu definición de fe, la creencia de que hay vida tras la muerte. En mi opinión, lo único que necesita la fe es el convencimiento de que esforzándonos en hacer lo mejor que podemos nos acercaremos al éxito, y que el éxito de nuestros propósitos, la mejora de la humanidad de hoy y del futuro, merece la pena de conseguirse”**

**Rosalind Franklin.**

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dr. Héctor Silva por permitirme ser parte de un gran equipo de trabajo, por siempre brindarme una nueva enseñanza no solo en lo académico sino también en lo personal. Por ser un gran maestro y amigo que siempre me ha brindado su apoyo.

Al profesor Canales por mostrar siempre interés en mi trabajo e incluso buscar las maneras en las que pudiera contribuir a la mejora de este.

A la profesora Jamillet por siempre brindarme algún consejo que pudiera mejorar este trabajo.

A mis colegas muchos de ellos extraordinarias personas quienes dejaron huella en mi vida.

A la Universidad por ser una segunda casa que me ha permitido crecer académicamente

Al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), clave PE303116, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

## **DEDICATORIAS**

A mi madre por siempre brindarme su apoyo en todo momento de manera incondicional y alentarme a siempre seguir adelante sin importar las dificultades que se pudieran presentar en el camino, por impulsarme a siempre superarme. Y sobre todo por brindarme todo su cariño.

A mi padre estar a mi lado siempre, impulsándome en todas las metas que me he propuesto, por aconsejarme en la vida y hacerme dejar atrás mis miedos e inseguridades, por siempre estar ahí preguntándome cómo me fue en el día, por interesarse no solo en mis logros académicos sino también por mi crecimiento personal.

A mi hermano Eduardo con quien comparto día a día momentos inigualables con quien la relación de hermandad ha venido a adquirir un significado totalmente diferente al cotidiano, por permitirme estar siempre a su lado y él estar de igual manera siempre junto a mi sacándome una sonrisa siempre que lo he necesitado.

A mi hermano Gabriel por ser mi hermanito el que siempre me ha cuidado y quien siempre, pone una cara de preocupación al notarme, aunque sea un poco extraña y preguntarme que es lo que pasa, sin importar la ayuda que pudiera o no proporcionarme.

A mi tía Lulú por ser una mujer admirable, quien ha estado a mi lado impulsándome a superarme día a día, por ser mi confidente, mi amiga y para mí como otra madre.

A los demás miembros de mi familia pues han sido elementos clave en mi formación como persona.

A mis amigos de la licenciatura Vanesa, María Luisa, Daniel y Luis con quienes viví esta gran aventura y quienes me ayudaron a siempre salir adelante a pesar el poco tiempo que tuviéramos para entregar algún trabajo, y así enseñarme el valor de trabajar en equipo.

A Vladimir quien siempre ha creído en mí y quien me ha acompañado en este camino.

A los miembros del Mega Team Ricardo, Andrés, Valeria, Luis, Dayra, Edgar, Adalid y Liliana quienes me ayudaron en el camino de realización de este trabajo, mostrando su apoyo incondicional día a día evidenciando una gran calidad humana convirtiéndose así en mi familia académica donde con cada platica cada seminario o comida juntos me enseñan un poco más de lo que implica la practica psicológica.

# ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO 1: DEFINICIONES DE VIOLENCIA .....	7
1.1 Tipos de violencia y sus modalidades .....	9
1.2 Manifestaciones de la violencia en el ámbito académico.....	13
1.2.1 ¿Grados de violencia? .....	20
CAPÍTULO 2: PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL .....	23
2.1 ¿Qué es lo psicológico?.....	23
2.2 Función Estímulo- Respuesta.....	27
2.3 Factores disposicionales.....	27
2.4 Medio de contacto .....	28
2.5 Desligamiento y mediación.....	29
2.6 Niveles de aptitud funcional.....	31
2.7 Criterios de Ajuste.....	32
2.8 ¿Cómo cambia lo psicológico? .....	33
CAPÍTULO 3: INTERACCIÓN DIDÁCTICA.....	35
CAPÍTULO 4: INTERACCIÓN VIOLENTA.....	43
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
MÉTODO.....	57
RESULTADOS.....	59
DISCUSIÓN.....	71
REFERENCIAS.....	75
ANEXO 1 CUESTIONARIO ALUMNOS.....	80
ANEXO 2 CUESTIONARIO DOCENTES.....	88

## RESUMEN

El problema de la violencia dentro de las escuelas ha sido un tema de gran importancia en las últimas décadas, comúnmente escuchamos el termino Bullying haciendo referencia a este fenómeno en donde los alumnos se violentan unos a otros, sin embargo, este fenómeno no se limita a la interacción violenta entre estos dos actores, el papel que juega el docente en este tipo de interacciones en ocasiones es también el del violento o en otros casos el del violentado. En este trabajo se presenta una propuesta respecto a la interacción violenta con base en la teoría propuesta por Kantor en la década de 1920, donde el objeto de estudio de la psicología es la interacción y la forma en la cual los elementos del campo interconductual cambian para configurar determinada situación; los elementos propuestos para el análisis de la interacción violenta son: a) La existencia de dos individuos, cada uno con un criterio a cumplir. b) La participación de un individuo que tiene como criterio: imponer un criterio interactivo a otro individuo, esta imposición se realiza a través de modos o formas *violentas*. c) Por supuesto, la participación del otro individuo quien tiene originalmente un criterio estructurante de su interacción. d) El individuo *violento* puede o no lograr la imposición del criterio sobre el individuo *violentado*; y e) La oposición del individuo ante la imposición del criterio por el individuo genera un estado negativo adverso en el individuo

Además de la propuesta anterior el presente trabajo tuvo como objetivo identificar la existencia de violencia en las interacciones didácticas dentro de la universidad. Los resultados generales parecen mostrar que las interacciones violentas entre los distintos actores que conforman la interacción didáctica son mínimas, pues 34% de los alumnos reportaron nunca haber vivido episodios violentos, de manera similar un 67% de los profesores reportaron no haber vivido este tipo de episodios. Se muestran en los resultados los episodios violentos más representativos, vividos por alumnos y por profesores; también se muestran las emociones que los participantes mencionaron experimentar al vivir episodios violentos, todas ellas se pueden agrupar en lo que normalmente se asocia



con un estado negativo. Finalmente, se discute sobre algunas contradicciones entre los datos obtenidos respecto a la violencia vivida con relación a las creencias de los participantes de la frecuencia en que ocurren episodios violentos pues parece ser que el 33% de los alumnos y 38% de los profesores creen que este tipo de episodios ocurren varias veces por periodo escolar.

Descriptores: Violencia escolar, interacción didáctica, interacción violenta, estado negativo.

## INTRODUCCIÓN

En la vida cotidiana es común presenciar, e incluso ser parte de algún tipo de episodio violento, sean estos en el transporte público al ser empujados o insultados, o al ver diariamente en los periódicos hechos de violencia, en los que es común encontrar imágenes de personas que fueron torturadas hasta ser asesinadas, sin embargo, estos acontecimientos han llegado al punto de parecer normales en el día a día pues no es sorprendente ver estos hechos en las primeras planas.

Un caso particular en donde podemos apreciar acontecimientos violentos a menor escala, pero no por ello menos importantes, es el caso de la violencia en las escuelas; en la actualidad se ha enfocado la mirada a fenómenos tales como alumnos de secundaria peleándose físicamente a la salida de la escuela, alumnos de primaria burlándose del niño gordito del salón, alumnos escondiendo la mochila a sus compañeros, etc. Estos acontecimientos no son nuevos, sin embargo, parece ser que el fenómeno se ha salido de control, se ha intensificado y está teniendo consecuencias graves, al respecto de esto Milagros Figueroa (2017) en la revista *¿Cómo ves?* menciona que algunas de estas consecuencias, pueden ser el bajo rendimiento escolar, un estado persistente de ansiedad, así como cambios de humor y rechazo hacia la escuela; en las que incluso alumnos víctimas de estos acontecimientos, encuentran una única salida: el suicidio.

La magnitud de los acontecimientos mencionados en el párrafo anterior, puede ser apreciada con los datos aportados por la UNICEF (2014) en su Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica de México, en donde dio a conocer que el 43.2% de los docentes mencionan que han sido detectados casos de bullying en sus escuelas. Este porcentaje da un panorama general que nos permite imaginar la gravedad de la situación, pues casi la mitad de los docentes del nivel básico han detectado casos de bullying. De igual manera el periódico *el Milenio* (2014) reportó los hallazgos de un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los cuales colocan a

México en el primer lugar de violencia escolar, de los 39 países miembros de la organización. En nuestro país los casos de bullying vividos a nivel básico son de 18 millones 781 mil 875, de estos el 40 % de los alumnos reportó ser víctimas de acoso, 25% haber recibido insultos y amenazas y el 17% haber sido golpeados.

El hecho de que nuestro país sea el primer lugar de violencia escolar de entre 39 países que participan en la OCDE es un motivo de alarma, por ello es importante realizar estudios que permitan entre otras cosas, identificar los tipos de violencia que más predominan en las escuelas, cómo se dan las interacciones entre los alumnos y los docentes para así tomar acciones necesarias para revertir estas cifras negativas.

Por la naturaleza del tema, este trabajo se encuentra ubicado dentro de dos áreas de la psicología: la social y la educativa. La primera de ellas mencionan Ribes-Iñiesta, Rangel y López-Valadéz (2008) ha sido abordada por la psicología de manera errónea desde la perspectiva de número, donde el comportamiento social se caracteriza por la participación de dos o más personas, sin embargo, esta condición no resulta suficiente, por ello mencionan que el medio de contacto convencional es el que posibilita el comportamiento social que es exclusivamente humano.

La segunda área en la que se ubica este trabajo es el área educativa, al respecto Reyes (2007) menciona que la educación tiene una relación evidente con el aprendizaje, sin embargo, no concibe el aprendizaje como la mera adquisición del conocimiento, sino que aprender consiste en realizar las conductas y producir los resultados especificados en las circunstancias establecidas para que ello ocurra. Ahora bien, es importante preguntarse en qué medida la violencia que se da en las escuelas perjudica o en ocasiones pueda imposibilitar que se dé el aprendizaje, pues como ya mencionaba Figueroa (2017) algunas consecuencias que trae consigo la violencia son el bajo rendimiento escolar, o el ausentismo.

De igual manera es importante mencionar que este trabajo se encuentra bajo el paradigma interconductual, el cual propone una teoría de campo donde todos los eventos se

consideran como interacciones complejas entre diversos factores que ocurren en situaciones específicas (Kantor, 1990).

Este trabajo está integrado por cuatro capítulos; en el capítulo 1 se exponen algunas de las definiciones de violencia, pues estas son diversas, aunque comparten ciertas similitudes algunas de ellas, de igual manera se hace mención de los tipos de violencia manejados en la literatura existente (Merino 2006; Gómez y Hernández 2016; CNDH 2015) estas van desde las más generales hasta las más específicas, también se incluyen algunos estudios realizados en donde se puede apreciar cómo es que se manifiestan estos tipos de violencia dentro del ámbito académico desde el nivel básico hasta el nivel superior, finalmente se hace una revisión de un material didáctico en el cual se pretende medir la violencia en grados.

En el capítulo 2 se menciona de manera breve qué se entiende por lo psicológico y se presenta una breve descripción de los elementos que componen el campo Interconductual: La función estímulo-respuesta, los factores disposicionales y el medio de contacto. Se presenta también el modelo taxonómico propuesto por Ribes y López (1985) en que se organizan las interacciones dependiendo de su nivel de desligamiento y mediación en cinco niveles de aptitud funcional, posteriormente se presenta la propuesta de criterio de ajuste de Carpio (1994) donde presenta de igual manera cinco criterios de ajuste acorde a los cinco niveles de aptitud funcional. Finalmente, se presenta un modelo propuesto por Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007) en el que se muestra cómo va evolucionando la conducta al ir cumpliendo con diversos criterios.

En el capítulo 3 siguiendo la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein, se presentan los juegos de lenguaje pertinentes para las prácticas científica, tecnológica y la docente, y cómo es que se dan estas relaciones paradigmáticas, evolucionando estos trabajos para finalmente presentar el Modelo de Interconductual de Desempeño Didáctico propuesto por Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014).

En el capítulo 4 se presentan elementos desde los cuales se pretenden analizar las interacciones violentas desde un punto de vista Interconductual, estos elementos son planteados con la finalidad de tener claridad al momento de identificar interacciones violentas, pues existe mucha confusión al momento de hablar de ellas, se presentan también ejemplos de la vida cotidiana donde se pueden apreciar los elementos planteados. De igual manera se habla de cómo las interacciones didácticas se pueden tornan en interacciones violentas.

A continuación se presenta el capítulo relativo a las definiciones de la violencia

## **CAPÍTULO 1: DEFINICIONES DE VIOLENCIA**

*“...La violencia es arrojada dentro de un aura de extrañeza: sus causas y consecuencias están llamadas a ser insuficientemente entendidas como para ser afines a un curso de tratamiento o -más allá de una esperanza real- de remedio...”*

Jonh Keane 1996

La violencia es un tema que ha causado preocupación en la población, de ahí que haya tomado bastante relevancia para su estudio pues pareciera ser que en cualquier entorno al que uno pueda dirigir la mirada este fenómeno se ve presente en la vida cotidiana. El estudio de la violencia implica en primera estancia definir a que nos referimos con el término violencia, aunque esto representa un primer obstáculo, pues existen numerosas definiciones de lo que significa la palabra violencia.

De esta manera Anceschi (citado en Rodríguez, 2013) señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista desde el que se analice. Así la definición no será la misma desde una perspectiva moralista o jurídica y dentro del ámbito jurídico un penalista no la definirá de la misma manera que un civilista. De igual manera menciona que es por ello que su definición es compleja identificando casos en los que incluso esta es “legítima” como método de resolución de conflictos.

Siguiendo la lógica de Anceschi (ob. cit.) respecto a este uso de la violencia Blair (2009) señala:

Que cuando la violencia se asume en su dimensión política, los autores remiten, en esencia, al problema del Estado y definen violencia como “el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza”; esto para diferenciarla de la llamada violencia “legítima”, con la que quieren designar la potestad o el monopolio sobre el uso de la fuerza concedido al Estado. (p.11)

Por su parte Vidal (2008) define la violencia como la violación de la integridad de la persona, la cual suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una secuencia que causa indefensión en el otro.

La Organización Panamericana de la Salud (2006) menciona que la violencia implica cualquier conflicto o conducta que no se atenga a normas explicitadas o esperables, incluyendo las provocaciones o gestos que atenten contra el necesario respeto entre las personas. Desde el punto filosófico de Arendt (2005) la violencia es la variación del intento de anular al otro de maneras distintas y de diferentes intensidades.

Quizá la definición más famosa o la más conocida sea la proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) quien menciona que:

La violencia implica el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p.3).

Como podemos ver existen diversas definiciones o maneras de entender la violencia, este es un fenómeno que va cambiando, de acuerdo con las características propias cada momento histórico, y cada cultura pues lo que en la actualidad es considerado violento en el pasado no era considerado así, más incluso era permitido, lo mismo ocurre dependiendo la cultura en la que se analice este fenómeno.

### 1.1 Tipos de violencia y sus modalidades

Un problema similar al que surge al tratar de unificar el concepto de violencia, se da al dividir las formas en que se presenta está, pues existen diversas maneras de dividirla. Se hará mención de algunos de los tipos de violencia que más se utilizan para el estudio de este fenómeno.

Merino (2006) menciona que la pluralidad de manifestaciones de la violencia genera percepciones diversas del fenómeno de la violencia, por lo que para dividir los tipos de violencia él se basa en el criterio de la forma en que esta es ejecutada, para este autor existen 4 tipos de violencia y son los siguientes:

- a) **Violencia física:** es aquella que utiliza la fuerza bruta contra las personas, bien directamente a través de golpes o bien mediante armas u otro tipo de artefactos o instrumentos que produzcan daños físicos e incluso la muerte a las personas o deterioren y destruyan cosas.
- b) **Violencia psicológica:** es la que más predomina, sin embargo, es menos conocida porque las secuelas no son visibles de manera directa. Los efectos de esta violencia para la estabilidad y equilibrio de la persona acosada suelen ser más duradera y perjudicial; este tipo de violencia se asocia a cierto nivel de inteligencia y a un abuso de poder.
- c) **Violencia simbólica:** es una violencia etérea, difusa y multiforme, generalmente anónima e invisible, puesto que los procedimientos de dominación que aplica no son



perceptibles de manera clara, ya que se diluyen en las estructuras, instituciones y organizaciones de la sociedad.

- d) La violencia institucional se realiza por las propias instituciones como tal, la escuela se encuentra en una situación propicia para asumir el riesgo de convertirse en agente de violencia institucional.

Estos tipos de violencia son los más generales y suelen verse reflejados, en casi cualquier ámbito en el que nos desempeñemos, son cuatro tipos de violencia que pueden ser fácilmente identificados en un día cotidiano.

Por otra parte, Gómez y Hernández (2015) han propuesto diferentes tipos o categorías de acoso específicamente dentro de las escuelas, los autores hacen uso de este término para evitar el uso de la categoría Bullying tan usada para hablar de la violencia en la escuela, pues ésta implica únicamente la violencia entre alumnos. Los tipos de acoso propuestos por los autores son: físico, verbal, emocional, gesticular, racista, sexual, homofóbico, exclusión social y mixto.

- a) Acoso físico: Consiste en propinar golpes, empujones, patadas, codazos; escupir y agredir con objetos entre otros. También se incluyen dentro de la violencia física arrinconar, encerrar en las aulas, pegarle afuera de la escuela, así como quitarle sus posesiones.
- b) Acoso verbal: Puede realizarse de forma directa por medio de insultos, apodos, sobrenombres, menosprecios, resaltando o ridiculizando públicamente los defectos de la persona; o de forma indirecta hablando de manera anónima o enviando mensajes al celular o a las redes sociales con la finalidad de chantajear, difamar, chantajear o extorsionar.
- c) Acoso emocional: El agresor manipula chantajea y juega con las debilidades o confianzas que conoce de la víctima, amenazando con divulgarlas si no hace lo que desea.
- d) Acoso gesticular: Es el más difícil de detectar, puede consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable o simplemente un gesto, son formas de agresión o

exclusión que se realizan a espaldas de cualquier figura de autoridad que pudiera castigarlas.

- e) Acoso racista: Se muestra con actitudes y conductas que hacen referencia a las cualidades étnicas o físicas de la víctima. se pretende sobajar a la persona por tener una condición social o física diferente a la del agresor y a la del resto del grupo.
- f) Acoso sexual: Esta forma de acoso implica tocamientos corporales sin consentimiento, uso de palabras obscenas, peticiones de favores sexuales e intento de seducir sexualmente a algún compañero.
- g) Acoso homofóbico: Es la agresiva dirigida a una persona haciendo referencia a sus comportamientos, o bien a las características de su arreglo personal, así como la forma de relacionarse con otros. Esta conducta se dirige también a quien de manera explícita ha declarado su homosexualidad o bisexualidad a sus compañeros.
- h) Exclusión social: Es una forma de maltrato indirecto, se ejerce aislando a la víctima del resto del grupo: ignorándolo, marginándolo o impidiéndole participar plenamente. Se argumenta la exclusión debido a factores como pobreza, falta de competencias básicas, inhabilidades deportivas o escolares.
- i) Acoso mixto: Combina agresión física, verbal y psicológica. Se ejerce mediante amenazas o chantajes con el fin de intimidar u obligar a realizar algo a la víctima.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015) proporciona una clasificación para el acoso entre iguales en la que también es contemplado el uso de las nuevas tecnologías como una manera más que tienen los alumnos de acosar o violentar a sus compañeros. A continuación, se presenta la lista y las características de cada tipo de acoso:

- a) Verbal: insultar, humillar, esparcir rumores o decir palabras hirientes para lastimar a un compañero o compañera en público.
- b) Físicas: golpear, jalonear, pellizcar, morder, empujar, escupir al otro(a), realizar conductas que lo avergüenzan frente a sus compañeras(os), como bajarle los pantalones, levantar su falda, despeinarle, arrojarle agua, pintura, o quitarle sus zapatos.

- c) Psicológicas: amenazar, manipular, chantajear o intimidar constantemente a otro compañero(a), bajo el argumento de causarle un daño si pide ayuda o les dice a otros lo que le hacen.
- d) Exclusión social: ignorar y excluir a algún compañero (a) de la amistad, convivencia o actividades escolares.
- e) Sexual: asediar, presionar o inducir a la simulación o práctica de actos sexuales, tocar partes del cuerpo del agredido(a) o levantar la falda a las niñas o adolescentes.
- f) De daño: quitar pertenencias, patear o aventar la mochila u objetos personales, sustraer o exigir dinero del otro u otra.
- g) Cyberbullying: publicar comentarios, fotos ofensivas en redes sociales, mensajes de celular o correo electrónico, crear perfiles falsos, apoderarse de contraseñas para espiar o hacerse pasar por el agredido(a), tomar y publicar fotos o videos de maltrato a los compañeros(as) y subirlas a internet.

Respecto a la violencia Gómez y Hernández (2015) mencionan que:

En la actualidad, este comportamiento se realiza incluso con el uso de medios móviles conectados a internet. Estas nuevas formas de agredir a través de dichos medios se le denomina ciberacoso (grooming y sexting), donde los agresores, de manera anónima, virtual y rápida dañan, dominan y someten a sus víctimas; los efectos de la difusión del acoso en las redes sociales magnifica los efectos psicológicos, ya que cada vez que se reenvía o se contacta la información, la víctima es vulnerada una y otra vez (p.3)

Tanto el grooming como el sexting son formas de acoso sexual, pues el primero de ellos hace referencia a adultos que hacen contacto con menores a través de redes sociales, con una identidad falsa, y ganando la confianza de estos para posteriormente obtener fotos,

o videos de carácter sexual, por otro lado el sexting implica relaciones entre iguales donde uno de ellos pide recibir imágenes o videos de la persona en cuestión, en otros casos convencen a la persona de realizar conductas de índole sexual frente a la cámara de la computadora o celular.

Como pudo apreciarse en estas últimas listas de tipos de violencia que son usados específicamente en las escuelas los tipos de violencia son muy variados y no solo incluyen la violencia física como pudiera pensarse, aunque es cierto que está pudiera ser la más sonada en la vida cotidiana, pues se habla de mujeres golpeadas por sus esposos, de señores a quienes les quitaron sus pertenencias además de haber sido brutalmente golpeados y como estos ejemplos existen muchos, pero la violencia no se reduce a ser perpetrada físicamente.

Una observación que es pertinente para el resto del trabajo es que no se retomará la categoría de violencia de tipo psicológico, pues se considera que en cualquier tipo de violencia que se experimente tiene un componente psicológico, estos casos que suelen ser abordados en esta categoría se agruparan en la violencia verbal.

## 1.2 Manifestaciones de la violencia en el ámbito académico.

Al hablar de violencia dentro del ámbito académico en los últimos años se ha escuchado muy frecuente el término bullying, haciendo referencia principalmente a la violencia vivida entre compañeros de escuelas primarias y secundarias; sin embargo la violencia no es un tema nuevo, los primeros reportes se tuvieron en la década de los cincuenta en los Estados Unidos, durante los setenta en Suecia y Escandinavia y finalmente en los años noventa aparecen las primeras investigaciones en México aunque éstas enfocadas en el nivel primario y medio superior (Ríos & Olivo, 2012).

La palabra bullying que es tan usada para referirse a la violencia en las escuelas viene de la palabra “bully” que significa bravucón o matón, en este sentido abarcaría los casos en los que existan conductas de intimidación, aislamiento, amenazas e insultos sobre una víctima o víctimas que se encuentren en clara desventaja ante un bravucón o varios de ellos. En este trabajo no será utilizada la palabra bullying, en su lugar se utiliza la categoría de

violencia escolar, ya que esta abarca las distintas interacciones que se pueden suscitar en el ámbito académico y no solamente la interacción entre alumnos.

Idealmente el ambiente escolar debe ser un espacio de desarrollo social y académico para todos los miembros, se espera que en los años escolares se aprenda a ser una mejor persona sirviéndose de experiencias entre compañeros y profesores, se aprenda las normas que se dan en la convivencia cotidiana, así como el fortalecimiento de valores. Apoyando este punto Barba y Alcántara (2003) mencionan que en cada ciclo escolar se promueven ciertos valores dependiendo de la edad de los estudiantes, por ejemplo: en la educación básica se procura inculcar en los alumnos el aprecio por los valores de la convivencia, el respeto a las leyes y normas de la sociedad, los valores patrios y de identidad nacional. En la educación media superior se propicia en los educandos el amor por la cultura, el conocimiento, la justicia, la libertad y otros valores humanos, sociales y políticos. En el nivel superior se busca ir creando en los universitarios el sentido de la responsabilidad social propio del desempeño de la actividad profesional. Sin embargo, se ha registrado una forma de violencia dentro del ámbito académico que atenta contra estos propósitos, este tipo de violencia comprende actos reiterados y no ocasionales lo cual genera un proceso de victimización en los miembros de un grupo.

Retomando el punto anterior Olweus (1998) concibe como violencia, cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumnado o varios de ellos

Vega-Calderón y Gastélum-Escalante (2011) definen a la violencia escolar como cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo en el espacio educativo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce. De esta manera la violencia entre estudiantes o lo que es denominado por el mundo con el término bullying se refiere a:

La intimidación o el maltrato entre escolares, de forma repetida y mantenida en el tiempo, casi siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas y/o sociales con resultados de victimización. (Avilés, 2006, p. 88)

Merino (2006) habla de la violencia escolar como un tipo de violencia institucional en la que la escuela cumple con la función de instruir intelectualmente y profesionalmente a los niños y jóvenes para la ciencia y el trabajo. Sin embargo, la presión social a la escuela por cumplir con este objetivo ha desvirtuado esta misión y por el contrario ha implementado una serie de mecanismos y normas para cumplir con eficacia esta misión, un ejemplo es la creación de grupos en los que se beneficia a los alumnos más inteligentes y menos conflictivos, por lo que se terminan circunscribiéndose a centros elitistas reproduciendo y acrecentando desigualdades sociales y que crean conflictos que no suelen resolverse de maneras pacíficas.

Cáceres, Alonso y Garrote (2008) definen la violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro educativo se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes.

Palomero y Fernández (2001) de manera más específica mencionan que dentro de la violencia escolar existen al menos tres combinaciones que se presentan dentro de la escuela, la principal es la violencia entre alumnos, en la que se presentan manifestaciones tales como robo, insultos, amenazas, agresiones físicas y aislamiento social. También la violencia que se da hacia los profesores, está la relacionan principalmente con problemas de disciplina causando así alboroto en las aulas, de igual manera se presentan insultos o presiones por parte de los alumnos o incluso padres de familia lo que se refleja en estrés para los docentes. Finalmente hablan de la contraparte que es la violencia que es vivida por los alumnos por

parte de los docentes, esta se puede presentar de maneras sutiles o directas y existen diversas manifestaciones que van desde un clima de convivencia tenso, falta de democracia en la participación, prohibiciones, autoritarismo, castigos, exceso de trabajo e incluso la ridiculización, el desprecio y el insulto.

Skinner (año) habla de la violencia que se vive en las escuelas principalmente de los docentes a los alumnos, haciendo hincapié en que el castigo corporal siempre ha tenido un papel notable en la educación y que éste ha evolucionado dando pie a nuevos castigos no corporales que podían ir desde ridiculizar hasta imponer tareas adicionales a los alumnos; menciona que la escuela toma un papel coercitivo pues la finalidad de ambos castigos es mantener al alumno haciendo algo que no quiere hacer. Menciona de igual modo que existen dos resultados de estas prácticas es que el estudiante opte por vías de escape tales como son el ausentismo o simplemente no estar atento a clase, la contraparte de esta medida es el contraataque que se puede dar en múltiples modalidades ya sea usando lenguaje obsceno, perturbando el silencio, el vandalismo contra el mobiliario o simplemente dejar de realizar las actividades solicitadas por el docente.

Tradicionalmente en el ejercicio de la violencia, se observan tres actores, estos son la víctima, el victimario y los testigos. Generalmente, el victimario asume una posición de empoderamiento sobre la víctima, causando así que la víctima se vaya aislando paulatinamente, percibiéndose por tanto, con pocas posibilidades de romper con la dinámica violenta; finalmente los testigos quienes toman un papel importante en la dinámica, pues en ocasiones son éstos los que refuerzan el comportamiento de los victimarios.

En relación con lo anterior Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo (2005) mencionan como característica de los victimarios la falta de empatía y compasión, aunque si aceptan tener conocimiento de los sentimientos que generan en la víctima como son la tristeza y la soledad, además de ser individuos inteligentes y hábiles para manipular lo cual los convierte en líderes negativos dentro del grupo. La víctima puede ser cualquiera que muestre algún punto vulnerable además de contar con un círculo social reducido en otras palabras no contar con amigos dentro del grupo además de haber experimentado antes el

maltrato. Finalmente, los testigos esquivan el desprestigio asociado a la víctima o participan por contagio del estatus en el que se sitúa a la persona o personas que lideran la relación de acoso o exclusión. Lo terrible del maltrato es que, a pesar de sentirse incómodos con lo que está ocurriendo, una parte de los testigos no hace nada para pararlo por la presión del grupo de iguales.

McDougall (citado en Hoyos, Llanos & Valega 2011) identificó algunos factores de riesgo potenciales que pudieran contribuir al Bullying, por ejemplo, las diferencias en capacidades académicas, los cursos elegidos, grupos de pares y estudiantes con necesidades especiales lo cual los convierte en un blanco para ser intimidados.

Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (citados en Hoyos, Llanos & Valega 2011) mencionan que la incidencia de la violencia aumenta en los últimos años de la primaria y los primeros de la secundaria es decir entre los 11 y 14 años y decrece cuando los niños llegan a los últimos años del colegio. Apoyando lo anterior la Organización Panamericana de la Salud (2006) dice que los niños y niñas de primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos, además de que existe la creencia generalizada de que los centros de secundaria son más problemáticos pues emerge con claridad la alarma por la violencia escolar ya que se observan comportamientos de tipo disruptivo, los adolescentes ponen a prueba las normas en las que se afirma el aparato escolar y no reconocen las reglas.

En cuanto a la violencia en el nivel básico en México, Muñoz (2008) ofrece un panorama sobre algunos porcentajes arrojados en un estudio nacional realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que se aplicó a 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria. Se reportaron porcentajes sobre la violencia recibida y la perpetrada aunque solo se abordó la violencia física, los alumnos de primarias refirieron que habían participado en peleas un 19%, mientras que los estudiantes de secundarias un 11% cabe mencionar que este el único dato relacionado con violencia directa hacia sus compañeros, sobre violencia indirecta se preguntó si habían robado dinero u objetos dentro de la escuela, a lo que los estudiantes de primaria reportaron un 2% y los de



secundaria 1%. Sobre la violencia recibida el mayor porcentaje fue de 46% en los estudiantes de primaria y de 43% en los de secundaria este porcentaje corresponde a si les han robado dinero u objetos, sobre si sus compañeros se burlan de ellos los porcentajes fueron 24% y 13%, sobre si han sido golpeados por uno o varios estudiantes, los porcentajes fueron 17% y 14% finalmente sobre si han recibido amenazas solo se recabo el porcentaje de estudiantes de secundaria el cual fue de 13%.

La Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior (2014) nos da cuenta de cómo se encuentra el tema de la violencia en las escuelas de educación media superior, en la que los estudiantes reportaron haber experimentado algún tipo de violencia en la escuela un 72% de los hombres y en un 65% las mujeres, en cuanto al tipo de violencia que más experimentaban era la violencia verbal con eventos como “ser insultados” o “ser ignorados” los porcentajes en esta clase de situaciones tienen un porcentaje total de 36% siendo este un porcentaje bastante alto en comparación de la violencia física, mostrada con eventos como “me pegan” la cual tiene un porcentaje de 8%.

Pasando ahora al tema de la violencia en las universidades Hoyos, Llanos y Valega (2011) realizaron un estudio que tuvo como resultado que el 87% de los estudiantes universitarios se identifican como testigos, el 12% se reconocen como agresores y el 10% como víctimas de violencia. Encontrando que las víctimas, testigos y victimarios mencionan en primer lugar agresiones como hablar mal de él o ella, poner apodos, insultar, ignorar o no dejar participar. Sin embargo, los agresores no se reconocen como tal en la violencia física directa ni indirecta como pegar, acosar, amenazar, obligar a hacer cosas exceptuando el esconder cosas donde admitieron que, si lo realizaban, aunque con un porcentaje mínimo del 2%. Indagando sobre el lugar en donde se presentan los abusos se encontró que la mayoría de estos se dan dentro del salón de clases, aunque el hablar mal de ellos puede ocurrir en cualquier parte de la universidad.

Ya que la exclusión es tomada también como una forma de violencia en el caso las mujeres al no ser aceptadas en las universidades podría decirse que están siendo víctimas de violencia, sin embargo, Ordorika (2015) menciona que se han realizado esfuerzos en todos

los países por lograr una equidad de género en la Educación Superior pues en América Latina y el Caribe el Índice de Paridad de Género (IPG) paso de .62 en 1970 a 1.21 en 2009 lo cual indica que hay un favorecimiento para las mujeres. La UNESCO (citada en Ordorika, 2015) reporta que en 2009 el porcentaje de mujeres matriculadas en ciencias un 41% y en ciencias sociales negocios y leyes un 57%, aquí no contemplan las ingenierías, manufactura y construcción ya que siguen ampliamente dominadas por hombre.

En un estudio realizado por Gross, Winslet Roberst y Gohm (citado en Valls, Oliver, Sánchez, Ruiz & Melgar, 2007) llevado a cabo en universidades españolas, encontraron que el 27% de las estudiantes que participaron en el estudio habían recibido algún tipo de abuso o una situación no deseada. Un dato interesante resulta ser que algunos estudiantes no identifican situaciones como besos y caricias como situaciones no deseadas por lo que no lo consideran un abuso y por lo tanto la violencia no va acompañada de una denuncia, otras ocasiones no se denuncia por miedo de las víctimas o no ser tomadas en cuenta por la institución Universitaria, además de que la violencia no se da solamente entre iguales sino que también la viven profesoras por parte de sus compañeros y alumnos, así como alumnas por parte de los profesores y no únicamente por otros alumnos.

A partir del estudio realizado por Carrillo (2014) el cual fue aplicado en tres campus de la Universidad Autónoma Metropolitana sostiene que tanto hombres como mujeres son potencialmente violentos en distintas circunstancias, en este estudio utilizó un análisis cualitativo usando entrevistas y cuantitativo utilizando un cuestionario. Como resultados de estos instrumentos se encontraron diversas opiniones sobre la violencia, algunos alumnos mencionaban que la violencia se está volviendo algo natural en nuestra sociedad pues en los periódicos se puede ver un decapitado junto a una mujer desnuda, y que algunos tipos de violencia como los gritos o insultos más que violencia son una forma de convivencia. En este estudio no solo participaron alumnos sino también profesores quienes tomaban como una forma de violencia a su trabajo el no leer y no participar en la clase pues para ellos era como menospreciar su trabajo. En cuanto al tipo de violencia que más se manifestó fue la psicológica reportó que un 60% de los estudiantes han sufrido insultos, gritos, amenazas,

descalificaciones, humillaciones, chismes, chantajes y abuso de autoridad. En segundo lugar, la violencia física con un 20% siendo víctimas de golpes, patadas empujones y golpes con objetos. Finalmente, un 10% ha experimentado violencia sexual, insinuaciones sexuales, acoso, tocamiento, e incluso violaciones dentro de la universidad. En cuanto al porcentaje de víctimas respecto al género se reportó un 54.4% de mujeres que han sufrido algún tipo de violencia y un 45.6% han sido hombre las víctimas por lo que podemos afirmar que no solo las mujeres experimentan violencia en las universidades.

### 1.2.1 ¿Grados de violencia?

El Instituto Politécnico Nacional (2009) a través del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género realizó un estudio que tuvo como objetivo conocer cómo son las dinámicas de pareja de sus estudiantes, participaron un total de 14 046 estudiantes de nivel medio superior y superior, los que en ese momento tenían una relación de pareja o la habían tenido en un periodo anterior de 12 meses. Encontraron que en cuanto a la violencia física el 10% de las mujeres de nivel medio superior han sido empujadas por sus parejas, y que 12% y 15% de los hombres de nivel medio superior y superior, respectivamente, señalan que han recibido cachetadas por parte de su pareja, mientras que los pellizcos tuvieron porcentajes altos tanto en hombre como en mujeres, en nivel medio superior los porcentajes fueron 23% en hombres y 11% en mujeres y en nivel superior los porcentajes fueron 20% y 13% respectivamente. Dentro de la violencia psicológica incluyeron a los celos pues los definieron como expresiones de control que refuerzan la idea de que una persona debe someterse de manera sumisa a los deseos, necesidades e inseguridades de otra persona, e implica ser considerado como “propiedad” de alguien, aunque encontraron que muchos alumnos lo toman como muestras de cariño, en el nivel medio superior el 53% de las mujeres y el 54% de los hombres dijeron que sus parejas habían estado celosas. En el nivel superior 30% de las mujeres manifestaron estar celosas de las amistades o familiares de su pareja y el 24% de los hombres de igual manera manifestaron estar celosos. Uno de los hallazgos importantes es que la violencia aparece de manera sutil y regularmente, por lo que los estudiantes ni siquiera la reconocen como tal, piensan que son actos pasajeros propios de su edad o que son muestras de afecto.

Con base en estos hallazgos se planteó como de vital interés diseñar acciones para poder prevenir esta visión de “normalidad” de la violencia, se propuso crear talleres, pláticas obras de teatro entre otras medidas que permitan crear conciencia con respecto a este tema.

La Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género se dio a la tarea de diseñar una herramienta gráfica y didáctica con forma de regla en la cual se enlistan diferentes manifestaciones de violencia que se presentan en la vida cotidiana pero que sin embargo en ocasiones pareciera estar oculta o pasar desapercibida. Esta herramienta es el violentometro el cual abarca tres niveles de distintos colores que van de la violencia más sutil a la más extremas y cada nivel contiene diez manifestaciones de violencia (véase figura 1).

Esta herramienta es una buena forma de hacer conocer algunas modalidades de la violencia que en ocasiones resultan imperceptibles, lo cual no significa que no están sucediendo, sobre todo porque como se ha mencionado ya, la violencia es algo común en las interacciones de niños de educación básica y esta herramienta puede poner sobre aviso tanto a profesores, padres de familia y a los mismos alumnos sobre que algunas interacciones que pueden parecer inofensivas son en realidad violentas.

De igual manera es importante usar con cautela esta forma de medir la violencia pues se pudiera pensar que si se está viviendo alguno de los acontecimientos marcados del 0 al 10 no están importante o tan peligroso, sí bien es cierto que algunas de estas manifestaciones atentan claramente contra la integridad física de las personas e indudablemente deben tomarse medidas inmediatas para remediar esta problemática, no significa que las manifestaciones marcadas en los primeros lugares no sean igual de importantes, pues se deben considerar otros factores como la frecuencia con que se presentan estos episodios. Por otra parte sería importante que se dieran definiciones de los episodios que se usan en esta herramienta pues en algunos casos no queda clara la diferencia entre unos y otros, por ejemplo, descalificar y ridiculizar u ofender; otro ejemplo puede ser entre manosear y caricias agresivas, por lo tanto, aunque es una manera práctica de dar a conocer algunas manifestaciones de la violencia, puede no ser la mejor forma de presentarlas por grados.

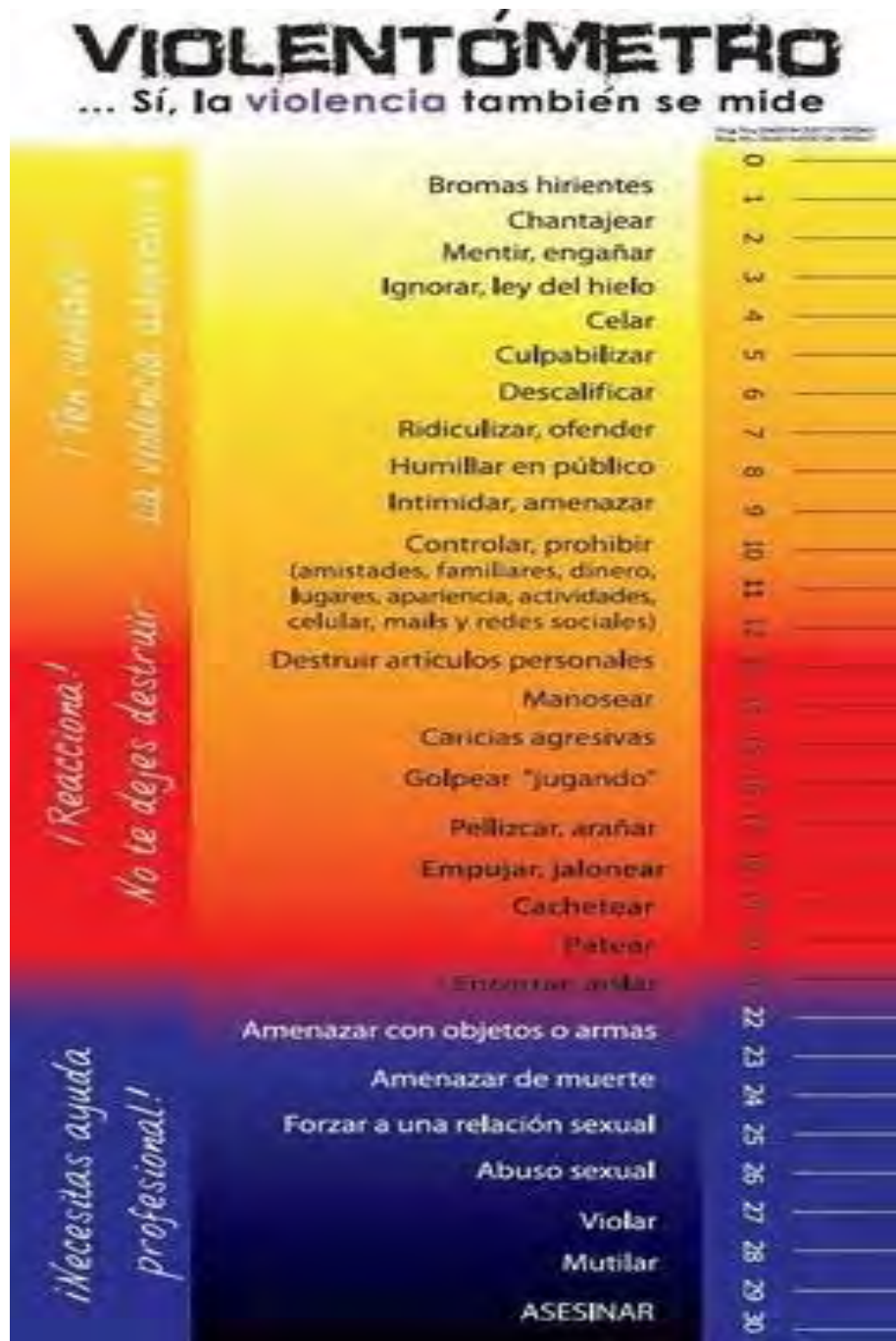


Figura 1. Violetrometro el cual representa diversas formas de violencia enlistadas desde las más sutiles hasta las más extremas (Diseñado por Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, 2009)

## CAPÍTULO 2: PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

*“...Dejar de lado la leyenda de los dos mundos implica dejar de lado la idea de que existe una puerta cerrada y una llave que queda por descubrir...”*

Gilbert Ryle 1949

### 2.1 ¿Qué es lo psicológico?

Uno de los problemas a los que se ha enfrentado la psicología es el que ha adoptado conceptos provenientes de otras ciencias, tal es el caso del condicionamiento operante, que si bien pretende estudiar la conducta, ha tomado como unidad descriptiva al reflejo, concepto que fue formulado inicialmente por la Mecánica y adoptado posteriormente por la Biología para finalmente ser usado por la Psicología lo cual implica una explicación diacrónica de tipo causa- efecto (Ribes, 1983). Precisamente usar al reflejo como unidad de análisis de la conducta y representar por ende a los fenómenos psicológicos en términos mecánicos fue lo que marcó las limitaciones de la propuesta conductista.

Por tanto, para poder dar cuenta de qué es lo psicológico, debemos hacer una diferenciación entre las interacciones psicológicas, las biológicas y las físicas, esto para poder entender plenamente nuestro objeto de estudio y diferenciarlo del de otras ciencias, de igual

manera es importante pues el organismo psicológico es también un organismo biológico y físico.

Kantor y Smith (2015) hacen una diferenciación entre dichas interacciones, para empezar mencionan que a) las interacciones físicas son conmutativas, es decir, las interacciones físicas se explican en términos de un simple intercambio de energía entre dos objetos y cuando uno de ellos no está interactuando simplemente se le describe como inerte; por otro lado b) las interacciones biológicas son responsivas y estas no pueden explicarse en términos de un intercambio de energía, pues en este caso el objeto no solo ejerce energía sobre el organismo en cuestión sino que además lo estimula y el organismo no es solo un objeto sobre el que se actúa sino que también es capaz de responder, finalmente c) las interacciones psicológicas son ajustivas pues a diferencia de las interacciones biológicas que son constantes en su operación, en la que no importa la frecuencia en que sea estimulado el organismo la respuesta siempre será la misma, los organismos psicológicos mediante su contacto con las cosas son capaces de acumular diversas reacciones ante éstas, se puede considerar entonces que las interacciones psicológicas son históricas y de desarrollo.

La psicología Interconductual fue desarrollada por el doctor Jacob Robert Kantor en la década de 1920, en ella plantea que lo psicológico es la manera en cómo se establecen relaciones de interdependencia entre distintos factores, por lo tanto y desde este enfoque lo psicológico es definido como interconducta, es decir, las interacciones organismo-ambiente, desde este modelo estas interacciones ocurren en el mundo del que el individuo forma parte, esto a diferencia de otros paradigmas como el mentalista, en el que lo psicológico ocurre internamente, una diferencia respecto al conductismo es que el interconductismo abandona las explicaciones de naturaleza diacrónica, en este paradigma las explicaciones que se dan tienen una lógica sincrónica por lo que los factores se interrelacionan de manera simultánea. Al respecto Kantor (1990) menciona que:

Para perfeccionar el conductismo, se necesita también- como indica el término interconductismo- rechazar la noción que considera a los eventos psicológicos como actos de organismos asimétricamente impelidos por estímulos externos, o determinados interiormente por varias fuerzas ocultas. La hipótesis capital del interconductismo es la de que los eventos psicológicos consisten en campos simétricos en que los actos de los organismos y los actos de los objetos de estímulo son polos que se dan simultáneamente. (p. 587)

El campo interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo con su medio ambiente, cabe resaltar que la interconducta es algo continuo en tanto el organismo este vivo, pues no existe momento alguno en el que este no este interactuando con cosas, de esta manera al analizar solamente un segmento de todo este continuo se puede representar de manera más sencilla un evento interaccional. Este segmento interconductual propuesto por Kantor (2015) se muestra en la figura 2.

El campo interconductual se encuentra constituido por un sistema de relaciones reciprocas de las cuales destacan: los límites de campo, los objetos de estímulo, los estímulos, la función de estímulo, el organismo, las respuestas, el o los medios de contacto, los factores disposicionales y la historia interconductual, la cual está compuesta por la evolución del estímulo y la biografía reactiva. Desde un punto de vista funcional, estos factores pueden clasificarse en tres grupos principales: a) la función estímulo-respuesta, b) los factores disposicionales y c) el medio de contacto (Ribes y López, 1985)



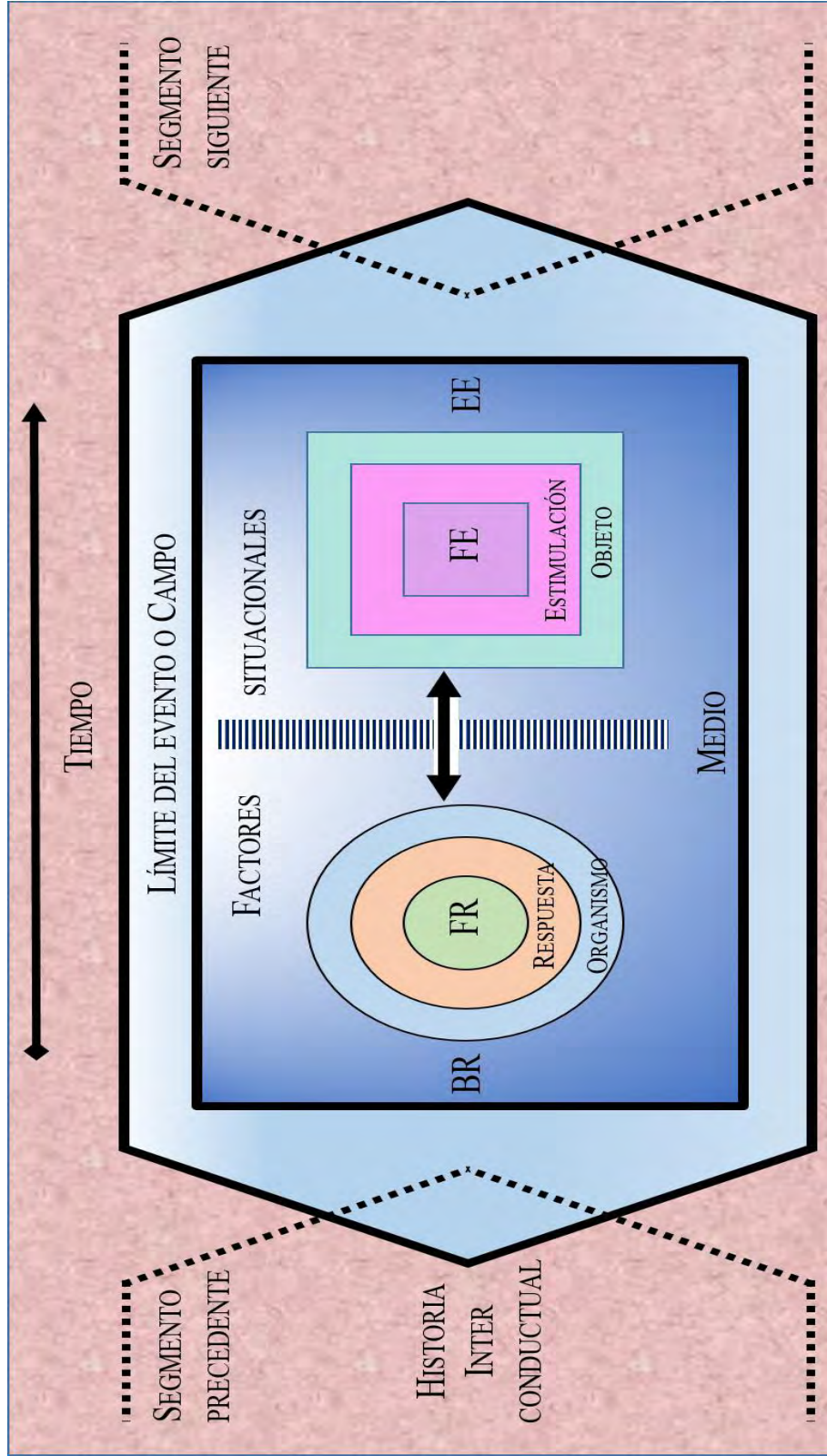


Figura 2. Segmento Interconductorial. Donde FR= Función de Respuesta, FE= Función de Estímulo, R= Respuestas, E= Estímulos, OR= Organismo, OE= Objeto de Estímulo, BR= Biografía Reactiva y EE= Evolución de Estímulo. Adaptada de Kantor y Smith 2015

## 2.2 Función Estímulo- Respuesta

Se denomina función estímulo-respuesta a los estímulos y respuestas, de objetos de estímulo y de un organismo particular, que hace contacto funcional en un sistema determinado de relaciones, en el que se afectan de manera recíproca convirtiéndose así en el elemento fundamental de la organización del campo interconductual (Ribes & López 1985). Este concepto implica por lo tanto el establecimiento de una relación entre el estímulo y la respuesta y no sobre el efecto de uno sobre el otro.

La función estímulo-respuesta posee propiedades morfológicas que pueden clasificarse con base en tres propiedades distintivas:

- a) Propiedades fisicoquímicas. Implican cualquier dimensión que haga contacto directo o a distancia con los diversos sistemas sensoriales del organismo.
- b) Propiedades orgánicas. Implican cualquier dimensión producida por un organismo que afecta como conducta a otro organismo. Por lo tanto, los eventos orgánicos siempre incluyen alguna forma de movimiento o acción.
- c) Propiedades convencionales. Esta propiedad es asignada por convenciones o acuerdos dentro de un grupo social y es específica de las circunstancias sociales en las que tiene lugar.

Es importante resaltar que el que un objeto de estímulo tenga propiedades morfológicas de tipo convencional, no implica que las propiedades orgánicas y fisicoquímicas no puedan entrar en acción, al contrario, funcionalmente un mismo objeto puede afectar con base en las tres propiedades ya sea simultáneamente o sucesivamente.

## 2.3 Factores disposicionales.

Son aquellos eventos que modulan y participan de manera tanto cualitativa como cuantitativa en las relaciones, pero que no son elementos capitales del contacto funcional (Pacheco, Carranza, Silva, Flores & Morales, 2005). Estos factores pueden ser ambientales como el ruido, la iluminación y la temperatura del lugar en que nos encontramos u

organísmicos como el hambre, cansancio, enfermedades y lesiones, estos factores pueden interferir o favorecer con el establecimiento de la relación estímulo-respuesta.

La historia interconductual incluye a todos los segmentos previos de la interacción y por tanto está compuesta de dos elementos que son: la evolución del estímulo y la biografía reactiva. La evolución del estímulo se refiere a las variaciones que un estímulo en particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta, mientras que la biografía reactiva se refiere a las variaciones que una respuesta en particular ha sufrido como componente de estas funciones. Gracias a que en el segmento interconductual se toman en cuenta los segmentos precedentes y los posteriores es que toma sentido en la explicación de lo psicológico la historia interconductual, la cual participa como factor actual en las interacciones.

#### 2.4 Medio de contacto

Ya que la función estímulo-respuesta no ocurre en el vacío es necesario que se establezca bajo circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas específicas que hacen posible una interacción, no son eventos que formen parte de ésta son condiciones para la interacción (Silva, 2011). El medio de contacto normativo implica la necesidad de identificar sistemas de reglas y convenciones particulares, de esta manera se crean condiciones necesarias para que los individuos se comporten de maneras específicas.

Ribes y López (1985) mencionan que existen diversas maneras en las que estos factores pueden integrarse y basándose en el modelo propuesto por Kantor, estos autores proponen una taxonomía en la que estos factores se organizan jerárquicamente por nivel de complejidad, estos niveles de aptitud funcional son los siguientes: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial y se diferencian entre sí por el desligamiento funcional y por el tipo de mediación.

## 2.5 Desligamiento y mediación

El desligamiento funcional se refiere al grado de autonomía relativa de la respuesta respecto de las propiedades fisicoquímicas y los parámetros espacio-temporales de los eventos de estímulo presentes en la situación en que se responde (Carpio, Pacheco, Canales & Flores 2005). Según Ribes y López (1985) existen cuatro factores que influyen en el desligamiento para que se pueda presentar en los distintos niveles de organización funcional y estos son: a) la diferenciación sensorial la cual permite formas coordinadas y diversificadas de reactividad a los eventos del ambiente, b) la diferenciación motriz, en especial la motricidad fina permite alterar directamente las relaciones entre los eventos del ambiente y el organismo c) la vida en grupo que permite desarrollar formas de reactividad diferencial ante otros organismos como condiciones de estímulo y d) la existencia de un ambiente normativo que es fundamental como sistema de contingencias convencionales. Se pueden identificar 5 formas de desligamiento funcional que permiten describir cinco formas cualitativas de organización funcional de la conducta.

La primera forma de desligamiento funcional se caracteriza por el hecho de que la reactividad biológica específica ante una modalidad de estimulación fisicoquímica se expande diferencial y sistemáticamente a formas y modalidades de estimulación que no producen dicha reactividad desde el punto de vista exclusivamente biológico; este desligamiento de la respuesta es consecuencia de la historia de interacción del organismo con circunstancias situacionales. La segunda forma de desligamiento se da en relación con la modificación de las relaciones temporoespaciales que guardan los eventos ambientales ante los que se responde diferencialmente, esta forma de desligamiento depende en gran medida de la posibilidad del organismo de alterar las circunstancias de presentación de los eventos y sus condicionalidades recíprocas. En la tercera forma de desligamiento la reactividad se torna autónoma con respecto a las propiedades de los elementos como invariantes aun cuando siga contextualizada por la situacionalidad en que ocurran los eventos; la relación consistente entre dos eventos, o más, que era afectada por el organismo en términos de los parámetros de su ocurrencia en tiempo y espacio, depende ahora de un tercer evento previo o simultáneo al que también responde el organismo y de cuyas propiedades fisicoquímicas depende la

funcionalidad de las propiedades de los otros eventos en relación con los cuales finalmente responde. La cuarta forma de desligamiento se da como resultado de la disponibilidad de sistemas reactivos convencionales y en medida de que su reactividad no guarda ninguna correspondencia biológica con la situacionalidad a la que responde, el individuo puede responder y producir estímulos respecto a eventos que no están en la situación o a propiedades no aparentes en los objetos presentes. Finalmente, la quinta forma de desligamiento se identifica con una total autonomía de la reactividad con respecto a los eventos biológicos y fisicoquímicos.

El concepto de mediación funcional es usado para describir el proceso mediante el cual alguno de los elementos participantes en la interacción se torna crítico para la estructuración total de esta interacción (Carpio, Pacheco, Canales & Flores 2005). De la misma forma en que existen cinco formas de desligamiento funcional existen cinco formas de mediación y estas son la contextual, suplementaria, selectora, sustitutiva referencial y sustitutiva no referencial. En la mediación contextual la respuesta del organismo es mediada de manera directa por las propiedades estimulantes del ambiente por tanto son estas propiedades las que se tornan cruciales en el establecimiento de las interacciones psicológicas. En la mediación suplementaria demanda la intervención de la respuesta del organismo en el campo contingencial y es ésta la que media la interacción. La mediación selectora tiene como elemento crítico una relación estímulo-respuesta como predecesora de una mediación suplementaria la cual tiene el papel de estímulo dentro de este tipo de mediación. La mediación sustitutiva referencial implica la interrelación de dos organismos o individuos respecto a eventos de estímulo, la contingencia entre un individuo y los eventos del ambiente es mediada por la conducta de otro individuo. Por último, la mediación sustitutiva no referencial involucra relaciones meramente convencionales por tanto prescinde de las propiedades orgánicas y no orgánicas de los eventos son estas relaciones las que se tornan críticas en este tipo de interacción.

## 2.6 Niveles de aptitud funcional

El modelo taxonómico de Ribes y López (1985) organiza las interacciones en cinco niveles de aptitud funcional que como se mencionó anteriormente difieren entre sí de acuerdo con el nivel de desligamiento y mediación funcional. Los niveles de aptitud funcional propuestos son los siguientes:

- a) Nivel contextual: Son las de menor complejidad, en esta clase de interacciones el factor crucial son las propiedades estimulantes del ambiente, sin embargo, el comportamiento del organismo es inefectivo para alterar la manera de presentarse de los eventos estimulantes.
- b) Nivel suplementario: En este nivel el organismo es capaz de modificar los parámetros espaciotemporales entre los eventos a los que responde. Por tanto, el factor crucial en este tipo de interacciones es la actividad del organismo, pues mediante la locomoción el organismo hace contacto con los eventos físicamente presentes orientándose hacia ellos.
- c) Nivel selector: En este nivel el individuo no solo responde a las situaciones en función de la relación directa entre su conducta y sus consecuencias, sino que su respuesta está regulada por la función mediadora de otro evento del contexto ambiental. En este caso la respuesta del organismo no se regula por las propiedades fisicoquímicas de los estímulos, sino son las propiedades que estas adquieren dependen de las variaciones fisicoquímicas de un tercer estímulo.
- d) Nivel sustitutivo referencial: En este nivel el individuo actúa ante propiedades no presentes o por lo menos no aparentes en una situación (Ibáñez, 2007). Para esto las interacciones implican la existencia o la conformación de un sistema reactivo convencional, es decir, un sistema compartido con otros individuos, este tipo de interacciones que se realizan a través del lenguaje implica cambiar el término “organismo” por el de “individuo” pues este nivel es propio de la especie humana.
- e) Nivel sustitutivo no referencial: Este nivel es el más complejo, pues el individuo se desliga en su totalidad de situaciones concretas específicas. En este nivel las interacciones ocurren de manera independiente a las propiedades situacionales del

ambiente, la reactividad del individuo ocurre con respecto a los productos convencionales de la propia conducta y de la de otros. Son los productos lingüísticos de la conducta los que regulan a ésta.

## 2.7 Criterios de Ajuste.

El criterio de ajuste es definido como un requerimiento conductual impuesto en una situación que los individuos deben satisfacer (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005). Existen cinco tipos de criterios de ajuste progresivamente más complejos, que se relacionan directamente con los niveles de aptitud funcional y estos son: criterios de ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia (Carpio, 1994).

Los criterios de ajustividad se refieren a requisitos de carácter formal y espaciotemporal de la actividad del individuo en función de estas mismas propiedades de los objetos y eventos respecto de los cuales tiene lugar la interacción. Algunas de las competencias que se requiere desarrollar para cumplir esta clase de criterios son: la imitación, la transcripción y la identificación.

Los criterios de efectividad son requerimientos orientados a la producción de efectos, por tanto, para satisfacer un criterio de efectividad el individuo debe interactuar con objetos y/o eventos manipulándolos directamente. Esta producción de efectos exige una adecuación temporal, espacial, topográfica duracional e intensiva.

Los criterios de pertinencia demandan variabilidad conductual efectiva de acuerdo con la variabilidad del medio ambiente y sus condiciones. Las competencias que permiten satisfacer estos criterios son de identificación de relaciones condicionales entre distintas propiedades o aspectos de los eventos, así como eventos y operaciones a ejecutar.

Los criterios de congruencia requieren que la actividad del individuo sea independiente de las propiedades específicas de la situación, respondiendo a ésta en términos de las propiedades funcionales de otra. Las competencias que permiten cumplir este criterio

requieren competencias que permitan establecer correspondencias entre las propiedades sustituidas lingüísticamente y las propiedades situacionales efectivas, en otras palabras, se requiere de competencias extrasituacionales.

Finalmente, los criterios de coherencia implican la reorganización de productos lingüísticos, de esta forma se establecen nuevas relaciones entre productos lingüísticos abstraídos de las situaciones concretas en que estos son elaborados.

## 2.8 ¿Cómo cambia lo psicológico?

Ya que se ha hablado de manera sintética de que es lo psicológico y de los conceptos que forman el Interconductismo, el siguiente paso es dar cuenta de cómo cambia lo psicológico, y para esto Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007), proponen un modelo del desarrollo psicológico, el Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo (MICC) el cual se muestra en la figura 3. En este modelo se describe cómo va evolucionando la conducta en tres tipos de situaciones estas son: situaciones contingencialmente cerradas, situaciones contingencialmente abiertas y situaciones contingencialmente ambiguas.

De acuerdo con este modelo un primer momento es en el que se presentan situaciones contingencialmente cerradas donde solo existe un criterio de ajuste a satisfacer y una sola manera de satisfacerlo de esta manera se desarrollan múltiples habilidades específicas. En un segundo momento se presentan situaciones contingencialmente abiertas en las que existen múltiples criterios a satisfacer los cuales pueden ser cumplidos de diversas maneras o una misma habilidad puede ser ejercitada en distintos niveles de aptitud funcional de esta manera se desarrollan competencias como disposición al cumplimiento de criterios en situaciones diversas.

En otras palabras en el primer momento descrito anteriormente se da el desarrollo de habilidades, cuando decimos que una persona es hábil nos referimos justamente a este momento, en el que una persona se desempeña de manera efectiva en cierta situación; en el segundo momento en el que el individuo es expuesto a situaciones contingencialmente



abiertas y el individuo ha generado una tendencia a responder de manera efectiva es que se puede hablar de una persona competente, o como comúnmente se le llama, una persona inteligente ya que esta persona es capaz de tres cosas a) satisfacer un criterio de formas variadas, b) satisfacer diversos criterios de una manera o c) satisfacer diversos criterios de diversas maneras.

En el tercer momento el individuo es expuesto a situaciones contingencialmete ambiguas en las cuales no existen criterios explícitos que satisfacer aquí es donde el individuo gracias a la tendencia al desempeño efectivo que ha generado, es capaz entonces de generas sus propios criterios y con ello generar nuevas formas de satisfacerlos, a esto se le llama desempeño creativo. Por lo tanto, comportamiento creativo hace referencia a la tendencia por conducirse de una forma particular, que está asociada a la elaboración de productos originales en ámbitos específicos de desempeño (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998).

Como podemos ver existe un continuo entre estos momentos, pues se desarrollan habilidades, para posteriormente desarrollar competencias y así poder hablar de conducta inteligente, aunque esta es necesaria para desarrollar la conducta creativa esto no garantiza que la conducta inteligente de pie forzosamente a la creativa, pues esta no puede ser entrenada de ninguna manera. Aunque si puede ser promovida, siendo la conducta creativa resultado de una historia de reforzamiento que se caracteriza por una alta variabilidad tanto en el tipo de criterios que se satisfacen como en las formas de respuesta efectivas para ello (Carpio, Silva, Landa, Morales, Arrollo, Canales & Pacheco, 2006).

## **CAPÍTULO 3: INTERACCIÓN DIDÁCTICA.**

*“...El aprendizaje creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas...”*

Iván Ilich 1971

Desde el momento en que los humanos hicieron uso de herramientas, aprendizaje que fue necesario pasar o enseñar a las siguientes generaciones para que estas tuvieran los conocimientos necesarios para crear una lanza y así poder cazar animales o crear herramientas para bajar frutos de los árboles y así asegurar su supervivencia es que se puede apreciar la importancia del proceso educativo, este uso de herramientas generó un aumento en la complejidad de las prácticas, por lo que fue necesario que los homínidos modularan la conducta de otros con base en su propia experiencia ( Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014). Este proceso educativo se ha formalizado y la transmisión de conocimientos se da a través de instituciones a las que se llaman escuelas, donde el docente es la persona que domina cierta práctica y está en condiciones de incorporar a los alumnos quienes aún no son capaces de realizar dicha práctica.

Wittgenstein habla de juegos de lenguaje como el uso del conjunto de términos asociados con prácticas y contextos específicos, estos juegos de lenguaje no pueden ser

aprendidos de otra forma sino entrando en contacto con aquella práctica específica en donde las palabras sean empleadas como utensilios, de tal forma que se aprenda simultáneamente el uso de las palabras y las prácticas a las que están asociadas.

Siguiendo la concepción de Wittgenstein de los juegos de lenguaje es que Ribes (1993) formuló una clasificación de los juegos de lenguaje en los que la práctica científica del psicólogo tiene lugar, en la cual identifica seis ámbitos funcionales dentro de esta práctica 1) identificación de hechos, 2) preguntas pertinentes, 3) aparatología, 4) observación, 5) representación, 6) inferencias y conclusiones. Es así que Ribes concibe la práctica científica como un desempeño individual efectivo y variado en distintos contextos.

De igual manera que la practica científica, las prácticas tecnológica y docente se dan también de manera individual y son sometidas a criterios a criterios de logro por ello Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) proponen una clasificación juegos de lenguaje para cada una de estas dos prácticas. Las clasificaciones de los ámbitos funcionales de desempeño para la práctica tecnológica son: 1) el juego de análisis de demandas, 2) el juego de la formulación de problemas y soluciones, 3) el juego de la definición de estrategias y criterios de éxito, 4) el juego de la intervención, 5) el juego de la evaluación y el seguimiento, 6) el juego de la investigación tecnológica y 7) el juego de la transferencia.

A pesar de que en la práctica docente los ámbitos de desempeño varían dependiendo de lo que se esté enseñando, estos son constantes en términos del modo funcional de interacción que tiene lugar en ellos, estos son:

- a) El juego de la exploración cognoscitiva: aquí el docente se encargará de identificar las diversas historias lingüísticas que regulan el comportamiento del aprendiz.
- b) El juego de los criterios: en este, el docente hará explícitos los criterios respecto a los cuales el aprendiz deberá ajustar su comportamiento.

- c) El juego de la ilustración: en el cual el docente se encargará de ejemplificar las formas correctas de identificar problemas, así como las posibles soluciones a ellos.
- d) El juego de la práctica: donde el aprendiz será expuesto a prácticas similares a las prácticas científicas o tecnológicas a las que se tendrá que enfrentar, o bien se verá expuesto de manera directa a situaciones reales de desempeño.
- e) El juego de la evaluación: finalmente, en este juego se aplican criterios específicos que permitan evaluar el desempeño del aprendiz con respecto a los criterios explicitados inicialmente.

A través de estos juegos de lenguaje, es como el docente regula el comportamiento de los aprendices hacia un desempeño efectivo dentro de la práctica psicológica.

En la figura 4 se puede apreciar la relación que existe entre estas tres prácticas (científica, tecnológico y docente) así como sus respectivos paradigmas, en el que se puede apreciar cómo se establecen relaciones de afectación recíproca lo que logra hacer que la práctica psicológica este en constante actualización.

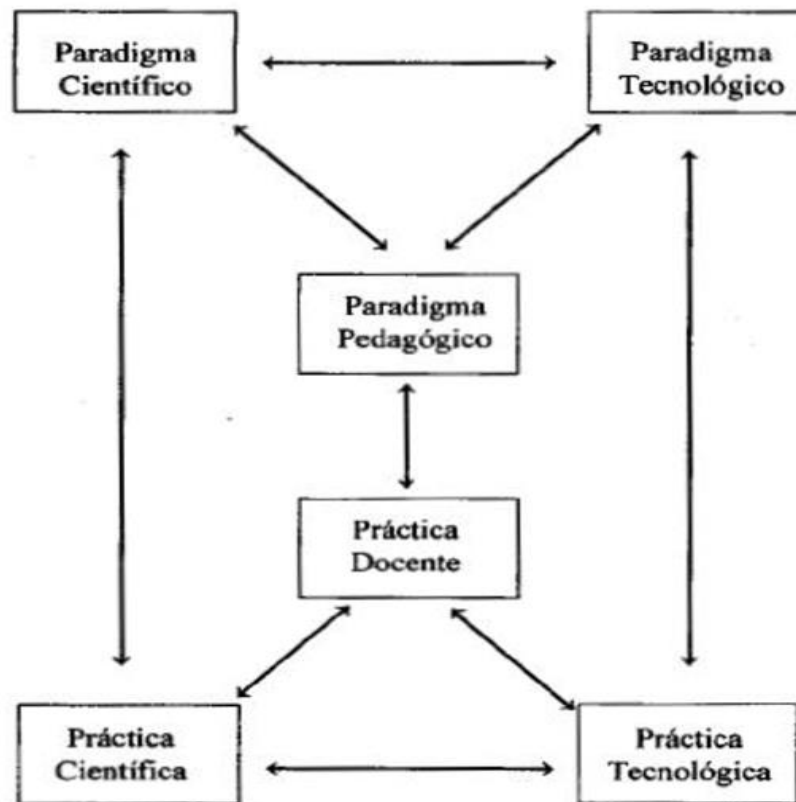


Figura 4. Relaciones paradigmáticas en la enseñanza de la psicología (Tomado de Carpio, Pacheco, Canales y Flores 1998)

Siguiendo este trabajo de Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) sobre las relaciones paradigmáticas, es que Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014) desarrollaron el Modelo Interconductual del Desempeño Didáctico (MIDD) en el cual se proponen siete ámbitos del desempeño didáctico, mismos que permiten mediar la interacción del alumno con los referentes disciplinarios, facilitar el ajuste del comportamiento del alumno a criterios establecidos y auspiciar habilidades y competencias en él. Los ámbitos de desempeño propuestos en el MIDD son: planeación didáctica, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación, en seguida se describirán cada uno de ellos.

- a) Planeación didáctica: en este ámbito se desarrollan habilidades y competencias relacionadas a describir actividades y situaciones en las que se dará la interacción con el alumno. Para ello el docente tendrá que responderse qué es lo que se debe aprender, para qué aprenderlo, en qué situaciones se ha de aprender y cómo se puede evidenciar que se ha aprendido.
- b) Exploración competencial: el docente debe identificar y evaluar habilidades y competencias precurrentes a la interacción didáctica, lo que le permitirá realizar cambios al plan elaborado de ser necesarios.
- c) Explicitación de criterios: es necesario en este ámbito el poner en contacto al alumno con los criterios tanto disciplinarios como didácticos.
- d) Ilustración: este ámbito consiste en relacionar de manera lingüística al alumno con las habilidades de otro, señalando que es lo que hacía, la situación en la que lo hacía y para que lo hacía.
- e) Práctica supervisada: en este ámbito se pretende involucrar al alumno en situaciones controladas de solución de problemas, lo que permite supervisar y corregir al aprendiz de ser necesario.
- f) Retroalimentación: en este el docente debe ser capaz de poner en contacto al aprendiz con su propio comportamiento en la situación a la que fue expuesto, el criterio que debía satisfacer y el desempeño que tuvo, así como las posibles variantes.

- g) Evaluación: este ámbito tiene como finalidad poner en contraste el desempeño real y el desempeño estimado en el plan inicial, la importancia de esto recae en la posibilidad de realizar ajustes a interacciones didácticas posteriores, más que el de adjudicar una calificación.

Aunque pareciera que algunos ámbitos no son tan relevantes esto por el hecho de que en ocasiones solo damos importancia por ejemplo a la evaluación que es la que nos da un panorama de lo logrado en la interacción, sin embargo, podemos darnos cuenta que en realidad todos los ámbitos guardan relación unos con otros, por ejemplo, sin el plan didáctico sería imposible hacer una evaluación pues no sabría el docente que es lo que debe evaluar del desempeño del aprendiz.

El proceso educativo tradicionalmente es analizado centrandolo en el interés en el alumno y en la forma en que éste aprende, o por otra parte se centran en el papel del docente frente a un grupo de alumnos, sin embargo León, Morales, Silva y Carpio (2011) sostienen que es importante reconocer que psicológicamente el docente y cada uno de los alumnos establece un vínculo por tanto el hacer y decir docente se integra al hacer estudiantil, por lo que la interacción didáctica es la unidad analítica que proponen estos autores para los procesos que comúnmente denominan de enseñanza aprendizaje.

En la figura 5 se muestra la representación de la interacción didáctica en la que se presentan las siguientes categorías: a) criterio de ajuste, este se refiere a la demanda conductual expuesta en la situación y este es diferente para el docente como para el estudiante, b) los factores disposicionales, tanto históricos, situacionales como organismicos estos son propios de cada individuo, c) la función del referidor (docente), d) la función del referido (alumno), y e) el referente (aquello sobre lo que se enseña-aprende). Es importante señalar que las funciones referido-referidor cambian de momento a momento.



Figura 5. Interacción didáctica, donde: HSE= Historia situacional Efectiva, HR=Historia de Referencialidad, H=Habilidades, C=Competencias, EI= Estilos Interactivos y M=Motivos (Adaptada de León, Morales, Silva, y Carpio, 2011)

Al respecto de esta representación de interacción didáctica es importante mencionar que:

Un aspecto fundamental de esta representación es que muestra las sucesivas relaciones de contextualización de la interacción didáctica; en primer lugar, con los criterios paradigmáticos propios de un dominio disciplinar particular, enmarcados dentro de los objetos del programa académico, contextualizados a su vez en los objetivos curriculares y éstos en los criterios normativos de la institución escolar en un nivel de subsistema escolar, lo que finalmente se integra a la vida social de una comunidad o de una cultura determinada. (León, Morales, Silva & Carpio, 2011 p 88.)



De esta manera es que la interacción didáctica es una forma en la que se analiza cómo es que se estructura y evoluciona el comportamiento de los alumnos con base en las demandas propias de una sociedad en específico hasta llegar a comportarse como experto de dicho grupo.

La estructura de la interacción didáctica se compone de los siguientes elementos: a) el docente, b) la tarea disciplinaria, c) el estudiante y d) el criterio de logro. Estos componentes dan lugar a diferentes tipos de relaciones. (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña & Carpio, 2016).

La primera de estas relaciones es a lo que coloquialmente se le llama enseñar, en esta se analiza la relación del desempeño del docente con la tarea y con el desempeño del alumno. La segunda de ellas se refiere a lo que se llama normalmente estudiar, aquí se analiza la relación del desempeño del alumno modulada por un criterio de logro impuesto por el docente, así como por los contactos previos del alumno con la relación docente-tarea.

Es importante recalcar que estas relaciones son interdependientes y su separación obedece simplemente a criterios analíticos, pues el hacer del docente no es independiente del hacer del alumno.

## CAPÍTULO 4: INTERACCIÓN VIOLENTA

*“-Pégame-dijo el masoquista*

*-No- respondió el sádico”*

**Chiste popular**

El estudio de la violencia desde la psicología implica hablar sobre el comportamiento social, donde se hace una distinción entre dos medios de contacto que posibilitan distintas interacciones, por una parte se encuentra el medio de contacto ecológico el cual posibilita interacciones destinadas a la supervivencia, por otro lado el medio de contacto convencional está formado por relaciones prácticas entre humanos que se encuentran articuladas a partir de y como lenguaje en forma de convivencia ( Ribes & Pulido, 2015).

Al respecto sobre el comportamiento humano y la naturaleza de su medio de contacto convencional, es inútil realizar una distinción entre comportamiento individual y comportamiento social, por tanto:

Todo el comportamiento humano es social y lingüístico por naturaleza. Sin embargo, no todo el comportamiento de una persona afecta de manera directa al de otra persona o a sus circunstancias, sino que en muchas ocasiones su influencia o efectos pueden ser indirectos o nulos. Para distinguir entre ambas condiciones del comportamiento humano es conveniente referirse a dos tipos de contingencias: contingencias sociales o compartidas, y contingencias individuales o no compartidas. Se trata de contingencias sociales o compartidas cuando el comportamiento de un individuo afecta las circunstancias de otro(s) individuo(s), mientras que, en las contingencias individuales, el comportamiento del individuo sólo afecta al propio individuo directamente. (Ribes-Iñesta, Rangel & López-Valadez, 2008, p. 50)

En este caso las interacciones que nos interesa analizar son las compartidas pues en las interacciones violentas se presentan contingencias donde el comportamiento de uno de los individuos afecta el campo contingencial de otro.

El comportamiento social generalmente tiende a ser sometido a criterios de valoración, donde pueden ser analizados dos posibles casos, el primero de ellos es el caso de la conducta socialmente valorada, en donde el análisis se centra en el primer individuo quien realiza una valoración del comportamiento del segundo individuo; en el segundo caso el elemento de análisis ya no es la persona que realiza la valoración, sino más bien la estructura del comportamiento que es valorado, en este caso el análisis se centra en los factores que influyen en que alguien se comporte de cierta forma (Garduño 2012).

En un sentido similar al expuesto en el párrafo anterior y esta vez en el caso específico de la violencia, Bandura (1980) menciona que:

Aunque el daño es la propiedad cardinal que define a la agresión, se vincula también a procesos de clasificación social, determinantes de que los actos

perjudiciales probablemente se juzguen de índole agresiva. La conducta destructiva puede ser clasificada como agresiva o de otra manera, según juicios subjetivos de si fue intencional o accidental. El mismo acto será juzgado de modo diferente conforme a varios factores, entre ellos el sexo, la edad, nivel socioeconómico y los antecedentes étnicos del atacante. (p.309)

La cita anterior da cuenta de que, por lo general, al momento de juzgar cierta acción como violenta, la mirada no se dirige a la interacción puramente y, por lo contrario, se observan esos factores mencionados como son el sexo. Un ejemplo de esto es el siguiente: una pareja heterosexual discutiendo en la calle, si el hombre empuja a la mujer, probablemente todos clasificarían a esto como un acto violento; sin embargo, si el caso es contrario en donde la mujer es quien empuja al hombre muchos dirían que es un juego, aun siendo la misma situación. Por lo que uno de los propósitos en este capítulo es proponer una serie de características que permitan identificar interacciones violentas sin que los factores antes mencionados sean determinantes.

Es importante mencionar que, aunque los factores que menciona Bandura (ob. cit.) no son determinantes en la interacción violenta, el papel de lo biológico y de lo social son dimensiones bien reconocidas para el estudio de lo psicológico. En la fase de respuesta psicológica entran en juego el organismo como un todo, operan las células, tejidos, órganos y sistemas de operación biológicos por lo que esta dimensión es establecida como base de la operación psicológica, de igual manera se toma en cuenta la dimensión normativa que como convenciones conductuales han desarrollado los grupos humanos. La convencionalidad se refiere al carácter arbitrario que se expresa en la relativa independencia de las morfologías de los estímulos y respuestas; y al carácter compartido de la funcionalidad de estímulos y respuestas (Carpio Pacheco, Hernández & Flores, 1995).

Para la valoración social del comportamiento, y en específico en este caso la valoración de la interacción violenta, hay factores que influyen en dichas valoraciones

algunos de ellos son los antes descritos, como son la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, así como antecedentes étnicos de los individuos que participan en la interacción.

Para el análisis de las interacciones violentas se propone considerar lo siguiente:

- a) La existencia de al menos dos individuos, cada uno con un criterio a cumplir.
- b) La participación de un individuo (A) que tiene como criterio (1): imponer un criterio (2) interactivo a otro individuo (B)
- c) Por supuesto, la participación del otro individuo (B) tiene originalmente un criterio (3), estructurante de su interacción.
- d) El individuo *violento* (A) puede o no lograr la imposición del criterio (2) sobre el individuo *violentado* (B).
- e) La oposición del individuo (B) ante la imposición del criterio (2) por el individuo (A) genera un estado negativo adverso en el individuo (B).

Un punto clave en el análisis de las interacciones violentas es la existencia de modalidades de regulación del comportamiento modalidades *violentas* y modalidades *no violentas*, ambas modalidades pueden hacer que el criterio impuesto por el individuo A sea cumplido por el individuo B sin embargo, las modalidades violentas generan el estado negativo en el individuo B. Algunos ejemplos de modalidades *violentas* son: golpes, empujones, amenazas, chantajes, coerción, etc. Por otro lado, entre las modalidades no violentas están: el dialogo, la seducción, la negociación entre otras.

Las modalidades violentas, como ya mencionamos generan un estado negativo adverso, pero es importante aclarar a que nos referimos con este estado, en primer lugar lo negativo hace referencia a la valoración social sobre las emociones que son consideradas negativas, como son: la ira, el miedo, la frustración, la impotencia, la tristeza entre otras; éste estado se considera adverso en tanto el individuo no responde de manera funcional ante las circunstancias, por ejemplo: el miedo sería una emoción negativa

adversa cuando el individuo se queda paralizado ante una amenaza, la misma emoción no sería considerada adversa en tanto el individuo corra o se defienda ante la misma amenaza.

Tomando en cuenta lo antes mencionado un episodio violento se describiría, por lo tanto: en un primer momento en el que dos individuos se encuentran cumpliendo su respectivo criterio. Un segundo momento donde el individuo (A) impone el criterio (2) al individuo (B), el cual este individuo no quiere adoptar, hasta este momento la interacción tiene dos vertientes una en donde la interacción se torna no violenta y otra donde se vuelve violenta, la primera de ellas implicaría que el individuo (B) adopta el criterio (2) que el individuo (A) impuso, esto mediante una modalidad no violenta, generando un estado positivo; por otro lado en la interacción violenta el estado generado es negativo, pues la imposición se da mediante una modalidad violenta, es importante mencionar que existe la posibilidad de que el individuo (A) no logre la imposición del criterio (2) al individuo (B) sin embargo, esta sigue siendo una interacción violenta. Estos elementos se pueden apreciar en la figura 6.

Aunque no fue considerado como uno de los elementos para el análisis de las interacciones violentas, parece importante mencionar que en el individuo (A) también se genera un estado ante la imposición del criterio (2) al individuo (B) independientemente de si este criterio logró ser impuesto o no, sin embargo, este puede ser negativo o positivo y a pesar de ello se sigue hablando de una interacción violenta.

Un primer ejemplo implica una situación en que una madre le da un par de nalgadas a su hijo como castigo por el hecho de que este se echó a correr por la calle sin fijarse que un carro venía hacia él, por fortuna el carro frenó a tiempo y al niño no le ocurrió nada, sin embargo, la madre le da un par de nalgadas para que el niño aprenda a no correr en la calle, aunque la madre se siente culpable por golpear a su hijo y hacerlo llorar.

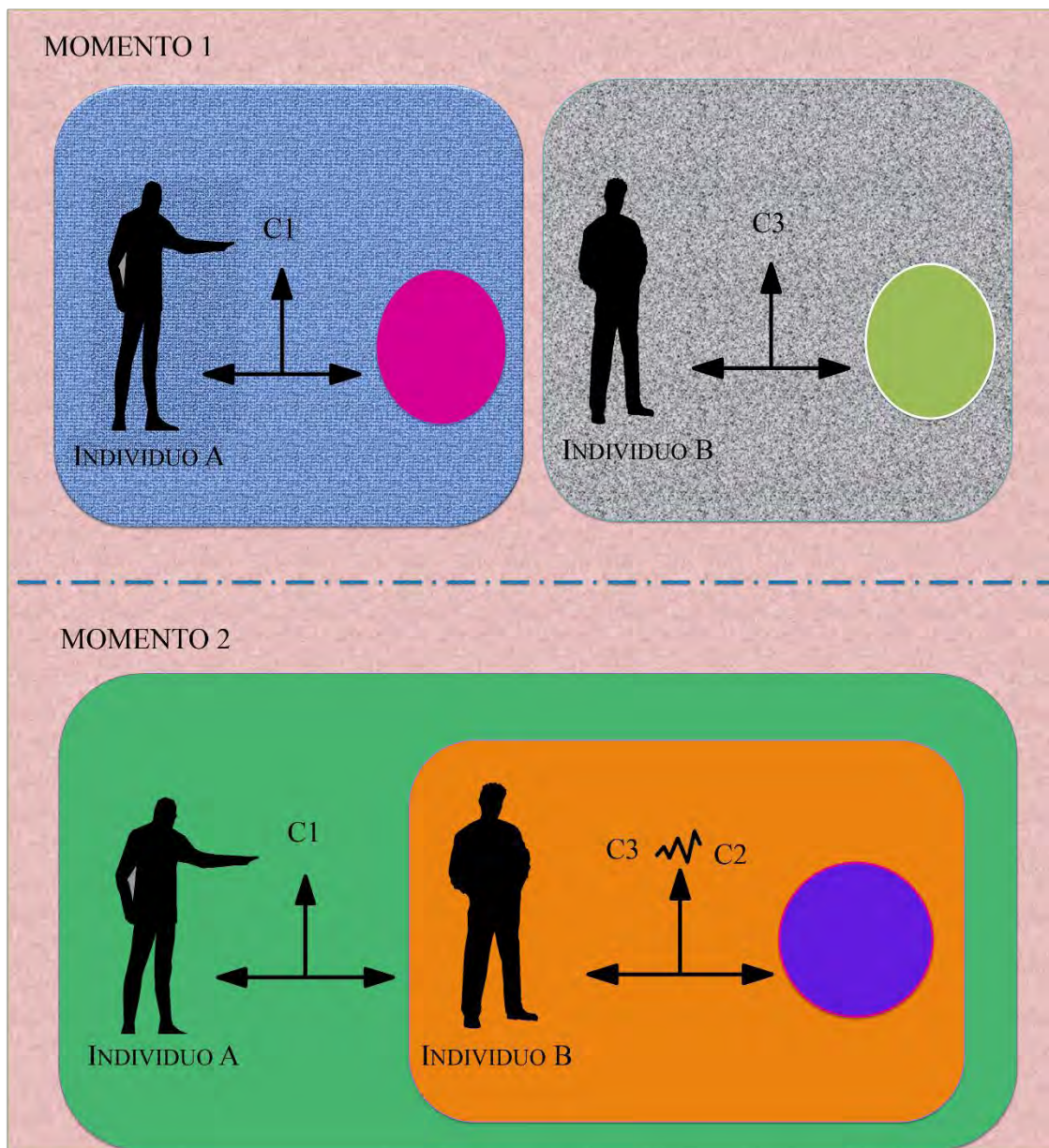


Figura 6. Representación de una interacción violenta.

En el ejemplo anterior la madre es el individuo (A) quien uso una modalidad violenta, que en este caso fueron las nalgadas, imponiendo así un criterio al individuo (B) que es su hijo, tal criterio es mirar a ambos lados antes de cruzar la calle, en este caso tanto (A) como (B) generaron un estado negativo, en el caso de la madre (A) la culpa que sintió por golpear a su hijo y en el caso del niño se expresa por el llanto al ser golpeado por su madre.

El caso contrario al anterior implica un episodio donde un hombre ataca sexualmente a una mujer obligándola a tener relaciones sexuales con él mediante el uso de la fuerza, la mujer en este caso trata de evitarlo sin embargo no logra impedir la violación, el hombre en este caso se siente satisfecho tras haber logrado su propósito en cambio la mujer se encuentra llorando y se siente triste por el episodio vivido.

En el ejemplo anterior se puede ver la participación de los dos individuos (A) el hombre y (B) la mujer, en este caso el criterio impuesto es mantener relaciones sexuales con el hombre, el criterio impuesto en este caso se vio cumplido mediante una modalidad violenta que es usar la fuerza, en este caso el individuo (A) generó un estado positivo ante la imposición de su criterio, mientras que (B) generó un estado negativo tras la imposición de dicho criterio, expresándose por el llanto y la tristeza.

Los ejemplos anteriores permiten dar cuenta de que en el individuo *violento* también es generado un estado tras la imposición de algún criterio a satisfacer, este puede ser negativo o positivo, en el primer ejemplo de la madre golpeando a su hijo a manera de castigo, se puede decir que la madre no disfrutó el golpear a su hijo generando un estado negativo, sin embargo, sigue siendo un episodio violento. En el segundo ejemplo donde el hombre quien viola a la mujer, éste genera un estado positivo tras haber logrado la relación sexual con la mujer, por lo que se puede decir que disfrutó el haber obligado a la mujer a tener relaciones sexuales con él, y de igual manera es un episodio violento.

Siguiendo con la descripción de episodios violentos con base en los elementos propuestos, imagine usted un episodio donde un señor aborda de manera precipitada a otro



en la calle y el primero demanda al segundo darle su celular, cartera y todo lo que traiga consigo sin resistirse sino quiere ser golpeado, el segundo señor le da sus cosas al primero y este huye del lugar, el segundo señor se queda en la calle asustado y un tanto molesto por la acción del primero.

En el episodio antes mencionado se pueden observar los factores propuestos para el análisis de las interacciones violentas, tenemos la existencia de dos individuos (A) y (B), el individuo (A) impone un criterio al individuo (B) a través de una modalidad violenta (amenaza), el criterio es darle sus pertenencias, el individuo (B) cumple el criterio impuesto, sin embargo, el estado generado es negativo, expresado en este caso con el susto y la molestia. En este ejemplo el individuo (A) logró la imposición de su criterio, ahora imaginemos que el individuo (B) no le da sus pertenencias al individuo (A) golpea al otro, lo empuja, corre, etcétera por alguna razón no cumple el criterio que impuso el individuo (A), sin embargo el individuo (B) está furioso por el intento de robo, es decir, se genera un estado negativo nuevamente, por lo tanto podemos hablar también de una interacción violenta.

Las interacciones violentas pueden identificarse en todos los ámbitos en los que los individuos se desempeñan, uno de ellos es el ámbito educativo en el que los individuos desde pequeños son insertados, el ámbito educativo, la perspectiva Interconductual abandona la visión unidireccional del proceso educativo en donde el profesor enseña y el alumno aprende, por el contrario plantea que la interacción maestro-alumno es uno de los aspectos centrales en el proceso educativo donde el maestro y el alumno se afectan de manera recíproca y de manera sincrónica.

Este planteamiento ha permitido realizar trabajos en donde se admite la importancia que el discurso didáctico tiene en esta relación docente-alumno, ya que este es el medio que posibilita que el alumno entre en contacto con eventos que no necesariamente se encuentran presentes a partir del hacer y decir del docente, así como promover el comportamiento inteligente, formando en consecuencia alumnos competentes (Morales, Pichardo, Arroyo, Canales Silva & Carpio 2005)

Esta perspectiva funcional, permite entender que el docente no es docente sólo por forma, sino porque con sus acciones, modificaciones en el ambiente, sus relaciones con materiales, libros y con sus relaciones con otros logra cambios en el comportamiento de los alumnos; de igual manera los alumnos no cumplirían con lo que los define funcionalmente como tal, sino aprenden en las relaciones escolares aquello que se pretende (Morales, Alemán, Canales, Arroyo, & Carpio, 2013). Sin embargo, lograr el cumplimiento de estas funciones en la relación docente-alumno no es algo sencillo, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2007) sostienen que algunos de los problemas que enfrenta sobre todo la educación superior son los limitados recursos, los planes de estudio que resultan obsoletos, el desempeño del personal académico, así como el insuficiente desarrollo de la investigación y su escasa vinculación con la docencia.

Para remediar éstas problemáticas se han tomado distintas acciones al respecto, no obstante Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013) mencionan que éstas se encuentran lejos de reportar los resultados deseados. A pesar de éstos esfuerzos, aún existen problemas en el sistema educativo que han sido identificados y se han tratado de revertir tales como la deserción escolar y el bajo rendimiento académico, para resolver estos problemas Mares, Guevara, Rueda García y Rocha (2004) afirman que la teoría y los hallazgos empíricos de la psicología educativa pueden ser de utilidad para el esclarecimiento de las condiciones que están presentes en los salones de clase mexicanos y orientar la práctica educativa para mejorar la enseñanza.

Es importante tomar en cuenta que en la interacción didáctica el docente cumple con tres propósitos principales estos son: a) Mediar la interacción del alumno con los referentes de la disciplina, b) Promover el ajuste del comportamiento del alumno con los criterios paradigmáticos y c) Auspiciar con ese ajuste el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias del alumno. Para cumplir con estos propósitos el docente recurre a 7 ámbitos de desempeño estos son: 1) Ámbito de la planeación, 2) ámbito de la exploración competencial, 3) ámbito de la explicitación de criterios, 4) ámbito de la

ilustración, 5) ámbito de la práctica supervisada, 6) ámbito de la retroalimentación y 7) ámbito de la evaluación.

De los ámbitos de desempeño a los que recurre el docente, en las interacciones que se tornan violentas, toma un papel importante el tercer ámbito, el cual es la explicitación de criterios, el docente en este caso al iniciar un curso hace explícitos diversos criterios que deberán ser cumplidos por el alumno a lo largo de éste y que de alguna manera se podría decir que son criterios pactados entre el docente y los alumnos, esto es importante pues a diferencia de otro tipo de interacciones en la interacción didáctica los criterios a satisfacer ya han sido explicitados entonces, en qué casos se puede decir que la interacción didáctica se ha tornado violenta si ya existen criterios que se han explicitado en un inicio.

Las interacciones que se tornan violentas dentro del ámbito educativo, sin duda repercuten en la manera en la que normalmente ocurre la interacción didáctica, precisamente por la imposición de criterios diferentes a los explicitados en un inicio o cuando estos son ajenos al dominio disciplinar, también es importante resaltar que la imposición de dichos criterios se hace mediante una forma específica a la que llamamos *modalidad violenta* y que está genera en el individuo al que se le impone el criterio un estado negativo.

Para ejemplificar el hecho de que la interacción que se torna violenta puede modificar la manera en que la interacción didáctica había sido establecida se enunciaran los siguientes casos:

- a) Imagine usted una clase común en la que el profesor está explicando algunas fórmulas estadísticas sin embargo uno de los alumnos se ríe constantemente pues está platicando con alguien mediante mensajes de texto, causando interrupciones constantes a la clase, por lo que el profesor cansado de ese comportamiento alza la voz y llama la atención del alumno exigiéndole que salga del salón de clases para que él pueda proseguir con la clase o de lo contrario le quitará puntos de la calificación final, el alumno

avergonzado sale del salón de clase, una vez ocurrido este episodio la dinámica en la clase se verá modificada es posible que alguna de las consecuencias sean que el alumno, deje de participar en la clase o no entre a clases posteriores.

- b) Imagine ahora un caso en que el profesor indicó al inicio que los criterios de evaluación serían: participaciones 30%, exposición 30%, tareas 20% y asistencia 20%. Sin embargo, al finalizar el curso el profesor les dice a los alumnos que como en todo el curso solo hubo una tarea cambiará el criterio de las tareas por un examen final, los alumnos no quieren aceptar este nuevo criterio, pero el profesor les dice que quien se rehúse a hacer el examen se quedará sin el porcentaje correspondiente, por lo que los alumnos no tienen más remedio que realizar el examen.

Los casos anteriores ejemplifican cómo es que las interacciones que se tornaron violentas, modificaron o pudieran modificar la manera en que se había establecido interacción didáctica, en el primer caso es posible que el alumno no se sienta a gusto en la clase de ese profesor en particular por la escena vivida. En el segundo caso los alumnos terminaron molestos, por el cambio de criterios tan precipitado por parte del profesor y probablemente el semestre próximo los alumnos no confíen en que el profesor respete los criterios. A continuación, se enunciarán algunos ejemplos más sobre interacciones violentas donde se pueden apreciar los elementos propuestos para analizar este tipo de interacciones:

Un ejemplo es el caso en el que una profesora condiciona la calificación de uno de los estudiantes a que el chico acceda a salir con ella de lo contrario lo reprobará, el alumno se niega a salir con ella, el alumno se siente incómodo y enojado por el chantaje de la profesora. En este sencillo ejemplo se puede apreciar la participación de los individuos (A) y (B) en este caso la profesora (A) quien impone al alumno el criterio de salir con ella, de lo contrario amenaza con reprobarlo, el alumno (B) en este caso no cumple el criterio impuesto por la profesora (A) sabiendo que esto implica obtener una calificación

reprobatoria, generando un estado negativo en el alumno (B) expresada por la incomodidad y el enojo.

Existen casos en los que el alumno es quién *violenta* al profesor, imagine un caso donde el docente entrega calificaciones a sus alumnos, sin embargo un alumno que obtuvo una calificación reprobatoria, le envía mensaje al profesor diciéndole que el merece al menos un 8 de calificación, el profesor argumenta que él no entregó los trabajos correspondientes y excedió la cantidad de faltas permitidas, como respuesta el alumno simplemente le dice que espera ver su 8 en las actas y diciéndole al profesor que recuerde que los accidentes pasan, el profesor se siente molesto e indignando por la amenaza recibida. En este ejemplo el individuo (A) en este caso el alumno intenta imponerle un criterio al individuo (B), el profesor, el cual es colocarle un 8 como calificación final, usando una amenaza implícita de que si no lo hace puede hacerle daño, el estado generado en el profesor es negativo expresado en la molestia e indignación.

Existe también el caso en el que un alumno es quien *violenta* a otro alumno tal es el caso donde Juan y Alejandro deben entregar un ensayo final para la materia de psicología social, Juan le dice a Alejandro que el haga el trabajo final solo y que además ponga también su nombre en el trabajo, de lo contrario no le regresará su cuaderno con los apuntes de todo el semestre y que también es parte de la evaluación de la materia, a Alejandro termina frustrado haciendo el trabajo y entregándolo con su nombre y el de Juan. En este caso el individuo (A) es Juan quien impone al individuo (B) Alejandro realizar el trabajo solo, amenazándolo con no entregarle su cuaderno, el individuo (B) genero un estado negativo de frustración al tener que hacer el trabajo y poner ambos nombres.

Como se pudo apreciar en los ejemplos anteriores incluso dentro de la institución educativa existen casos en que se pretende violentar a los miembros de la institución, por tanto las interacciones violentas dentro de la universidad no son algo extraño de identificar en el día a día y estas interacciones afectan de alguna manera el fluir cotidiano de la

interacción didáctica al imponer criterios que no corresponden al cumplimiento de los objetivos curriculares.

# **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **Objetivo General**

Identificar la existencia de violencia en las interacciones didácticas de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

## **Objetivos específicos**

- Identificar si la violencia se da únicamente entre iguales.
- Identificar las emociones que experimentan alumnos y docentes al vivir situaciones violentas

# MÉTODO

## **Participantes**

Participaron en la fase de entrevistas 3 estudiantes hombres y 3 estudiantes mujeres además de 2 profesores y 2 profesoras de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Así como los testimonios por escrito de un grupo de 35 alumnos sobre su experiencia ante episodios violentos. De igual modo participaron 200 alumnos, así como 40 profesores para la aplicación de un cuestionario con relación a la violencia dentro de la universidad.

## **Materiales e Instrumentos**

Se utilizó una grabadora de audio marca COBI modelo CXR190-2G que permitió grabar la entrevista semi-estructurada, también se utilizó un cuestionario que incluyó preguntas acerca de situaciones violentas que hayan experimentado, los participantes y cómo se sintieron en dichas situaciones.

## **Procedimiento**

Se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a los participantes esto para obtener testimonios sobre la violencia que se vive en la universidad, se les aclaró a los participantes que estos testimonios serían totalmente confidenciales y que con base a estos se elaborarían dos cuestionarios uno que se aplicaría a alumnos y otro a profesores. Y que estos testimonios tenían la finalidad de que los cuestionarios contuvieran reactivos con situaciones lo más reales posibles; la duración de las entrevistas fue en promedio de 45 minutos y fueron realizadas en un cubículo ubicado en el primer piso de la UIICSE. Al grupo de 35 alumnos se les pidió que en una hoja escribieran algunos episodios violentos que recordaran haber vivido en la escuela, también se les pidió que escribieran para ellos que era la violencia.



Los cuestionarios dirigidos a los alumnos fueron aplicados únicamente a los semestres 3ro, 5to y 7mo, fueron excluidos en este caso los alumnos de 1er semestre, y la participación de los alumnos fue voluntaria. La aplicación de los cuestionarios a los profesores fue de igual manera voluntaria y el cuestionario les fue entregado en un sobre esto con la finalidad de que una vez concluida la contestación de este, los profesores pudieran sellarlo y así garantizar su anonimato.

Los cuestionarios incluyeron preguntas con opciones de respuesta tipo Likert también opciones dicotómicas y finalmente algunas de tipo abierta. Una vez teniendo los cuestionarios los datos fueron procesados mediante el programa STATISTICA 7 el cual permitió sacar tablas de frecuencias y porcentajes para todas las preguntas que integraron el cuestionario.

## RESULTADOS

Este estudio tuvo como objetivo identificar la existencia de violencia en las interacciones didácticas, para esto se aplicaron 200 cuestionarios a los alumnos de los semestres 3ro, 5to y 7mo y a 40 profesores. Para esto en el cuestionario existía la opción de marcar si dicha situación la habían experimentado con un compañero de clase o con un profesor, esto es en el caso del cuestionario para alumnos; en el caso del cuestionario para los docentes, podían marcar si dicha situación la habían experimentado con un alumno o con otro profesor.

Una vez dicho lo anterior se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios los cuales muestran la existencia de relaciones violentas en las interacciones entre alumnos por parte de los alumnos hacia los profesores, y entre los profesores, aunque estas interacciones son mínimas. Pues al realizar el vaciado de datos de los cuestionarios los valores obtenidos usando la medida de tendencia central moda, la cual permite identificar el valor con mayor frecuencia entre las distintas preguntas, dicho valor en la mayoría de las preguntas fue 1 este indicaba la respuesta “Nunca” esto se dio en especial en el cuestionario de los docentes.

En el caso del cuestionario de los alumnos se encontraron algunos datos que muestran que, si existe violencia, aunque no se reportan valores altos. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Crees que usen apodos cuando hablan de ti?
2. ¿Cuándo expones dejan de ponerte atención?
3. ¿Te parece irrespetuoso cuando usan el celular mientras hablas?
4. ¿Se han reído de ti al participar en clase?

La pregunta 1 tuvo como opciones de respuesta a) No es probable, b) Es poco probable, c) Es probable, d) Es muy probable y e) Es seguro. La opción con mayor frecuencia fue reportada “Es probable” lo que muestra que, si bien los alumnos no están seguros de que les pongan apodos, 32% de los alumnos creen que es probable que otros alumnos usen apodos cuando hablan de ellos, cabe destacar que esto solamente lo creen de otros alumnos, pues la

respuesta que reportaron respecto a si creen que los profesores usen apodos al hablar de ellos fue “No es probable”.

La pregunta número 2 tuvo como opciones de respuesta a) Nunca, b) Casi nunca, c) Algunas veces, d) Frecuentemente y e) Muy frecuentemente. La opción que más reportaron los alumnos fue “Algunas veces” un 44% de los alumnos reportaron que sus compañeros algunas veces dejan de ponerles atención mientras exponen. Un 35% de los alumnos reportaron que “Casi nunca” los profesores dejan de ponerles atención mientras exponen, aunque reportan que no es frecuente que los profesores dejen de ponerles atención podemos ver que existen ocasiones en las que tanto profesores como compañeros de clase han dejado de ponerles atención a un porcentaje relativamente alto de los alumnos que respondieron el cuestionario.

La pregunta número 3 tuvo como opciones de respuesta a) Totalmente en desacuerdo, b) En desacuerdo, c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, d) De acuerdo y e) Totalmente de acuerdo. La opción que más reportaron los alumnos en esta pregunta fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” un 33.5% de los alumnos reportaron que les es indiferente si sus compañeros de clase usan su celular mientras hablan. Por el contrario, al responder si les parece irrespetuoso que los profesores usen su celular mientras ellos hablan un 35.5% de los alumnos dijeron que están de acuerdo en que el hacer esto es una falta de respeto, podemos ver que en este caso el que los profesores usen el celular les parece más irrespetuoso que el que lo hagan sus compañeros.

Finalmente, la pregunta número 4 tuvo como opciones de respuesta a) Nunca, b) Casi nunca, c) Algunas veces, d) Frecuentemente y e) Muy frecuentemente. La respuesta que más reportaron los alumnos fue “algunas veces” 41.5% de los alumnos mencionaron que sus compañeros de clase se han reído de ellos al participar en clase. En contraste el 67.5% de los alumnos reportaron que los profesores nunca se han reído de ellos al participar en clase.

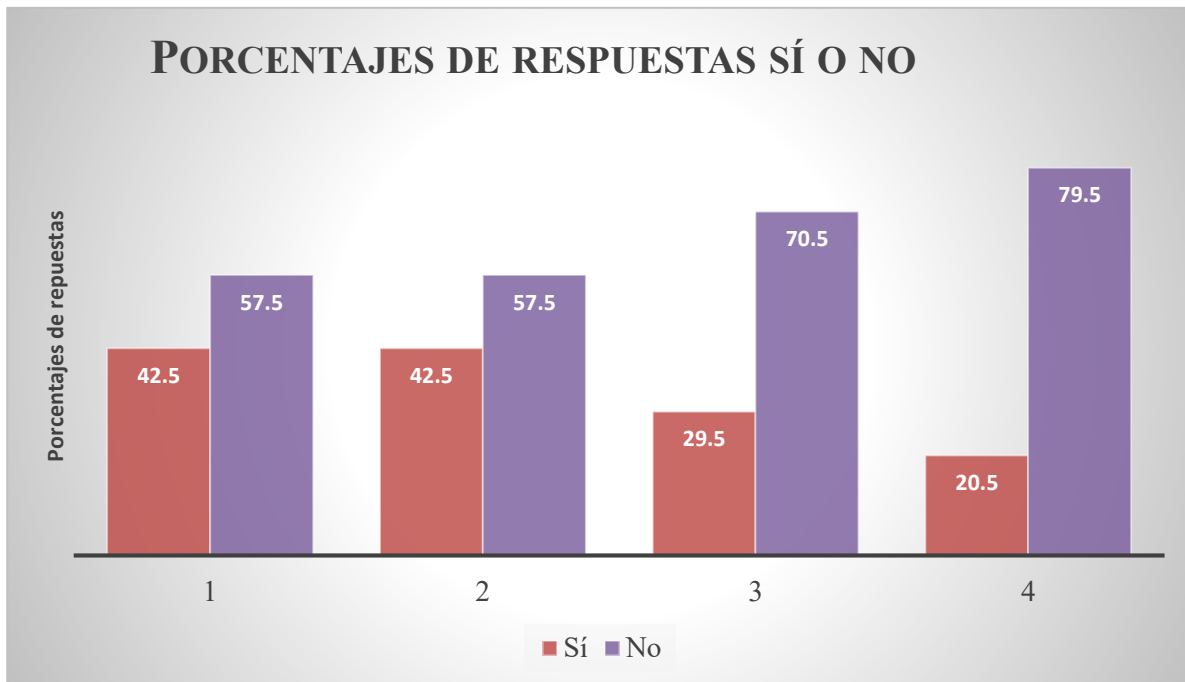
Los hallazgos reportados hasta ahora corresponden solo a la parte del cuestionario con opciones de respuesta tipo Likert, el cuestionario incluyó preguntas con opciones de respuesta dicotómicas “Sí” y “No” las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Has dejado de participar por evitar posibles burlas de los compañeros?

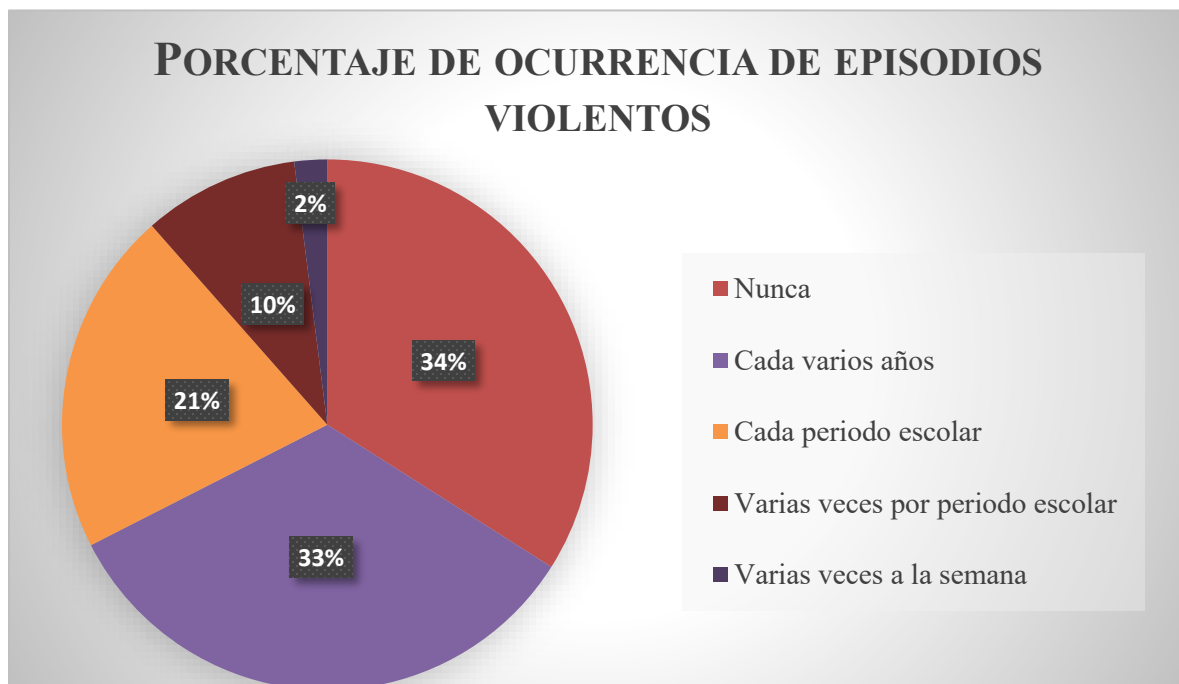
2. ¿En tu salón existen alumnos a los que nadie les habla?
3. ¿Has notado que los profesores reaccionan de manera negativa por que tú o tus compañeros no están de acuerdo con su punto de vista (i.e. no les permite participar, baja puntos de calificación)?
4. ¿Algún profesor te ha sacado del salón?

Un 42.5% de los alumnos reportaron haber dejado de participar para evitar que sus compañeros se burlaran de ellos, como podemos ver este porcentaje coincide con el porcentaje de la pregunta 4 con opción de respuesta Likert en el que un 41.5% de los alumnos reportaron que algunas veces sus compañeros se habían reído de ellos al participar. De igual manera un 42.5% de los alumnos dijeron que en su salón existen alumnos a los que nadie les habla, podemos observar que existe exclusión social hacia algunos alumnos. Un 29.5% de los alumnos reportaron que los profesores reaccionan de manera negativa cuando los alumnos no están de acuerdo con su punto de vista llegando a tomar medidas tales como no permitirles participar o bajarles puntos en su calificación. Finalmente, un 20.5% de los alumnos los han sacado de clase sus profesores. En la gráfica 1 se aprecian los porcentajes de estas preguntas.

Se les pregunto a los alumnos qué tan frecuentemente les ocurrían episodios violentos. El porcentaje más alto fue de 34% de los alumnos que refirieron que nunca les habían ocurrido estos episodios seguido de un 33.5% que mencionaban que les ocurrían, aunque cada varios años. Estos porcentajes se pueden apreciar en la gráfica 2



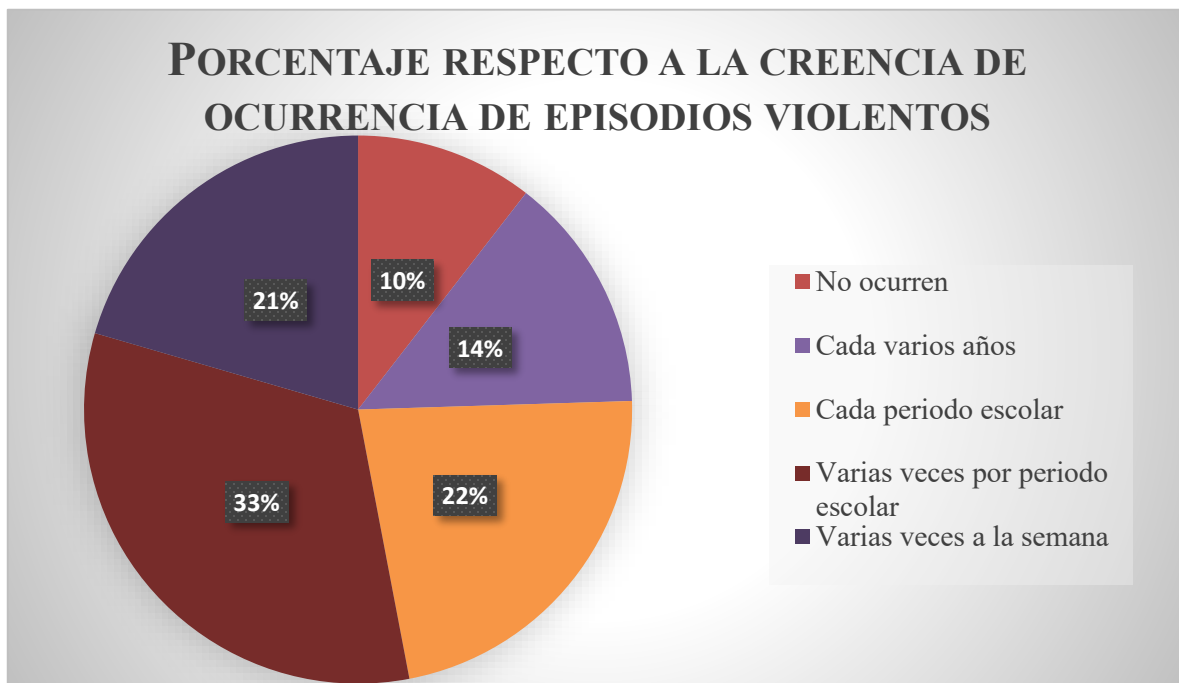
Gráfica 1. Porcentajes reportados en las distintas preguntas con opciones de respuestas dicotómicas por los alumnos.



Gráfica 2. Se muestran los porcentajes de las respuestas dadas por los alumnos respecto a la frecuencia en la que les ocurren episodios violentos.

De igual manera se les pregunto qué tan frecuentemente creían ellos que ocurrían estos episodios en la universidad, el 33% de los alumnos dijo que creían que estos episodios ocurrían varias veces por periodo escolar. A pesar de que la mayoría de los alumnos mencionó que nunca habían vivido esa clase de episodios ellos reportan que creen que ocurren varias veces por periodo escolar y solo el 10.5% de los alumnos dicen que no creen que ocurran episodios violentos. En la gráfica 3 se pueden apreciar estos porcentajes.

Para finalizar el cuestionario se les pidió a los alumnos que escribieran algunas emociones que experimentarían al momento de vivir algún episodio violento los alumnos reportaron diversas emociones algunas de ellas son: incompetencia, decaimiento, miseria, amargura, enojo, desinterés, odio, insatisfacción, intimidación, confusión, vulnerabilidad, asombro, entre otras. En la gráfica 4 se pueden apreciar las emociones reportadas con mayor frecuencia.



Grafica 3. Se muestran los porcentajes de las respuestas dadas por los alumnos respecto a la frecuencia en la que creen que ocurren episodios violentos.



Gráfica 4. Se muestran las emociones reportadas por los alumnos con mayor frecuencia ante interacciones violentas.

Los resultados de los cuestionarios de los docentes al igual que en el caso de los alumnos muestran que existe violencia, aunque con valores bajos y sobre todo violencia en cuanto a lo que dicen sobre ellos. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Usan apodos cuando hablan de Usted?
2. ¿Le han dejado de poner atención cuando Usted está hablando?
3. ¿Es irrespetuoso cuando usan el celular mientras está hablando?
4. ¿Cree que a sus espaldas se expresen hacia Usted con palabras altisonantes como estúpido, tonto, idiota etc.?
5. ¿Cree que otros profesores le usan en ejemplos para evidenciar alguna característica negativa?

La pregunta 1 tuvo como opciones de respuesta a) No es probable, b) Es poco probable, c) Es probable, d) Es muy probable y e) Es seguro. Los docentes reportaron que era poco probable que usaran apodos cuando hablan de ellos, esto tanto de los alumnos donde un 47.5% reportó esta respuesta, como en el caso de compañeros ya que un 42.5% de los profesores lo cree poco probable. Podemos ver que, aunque no aseguran que pase, dejan ver que existe la posibilidad de que si lo hagan sin que ellos lo sepan.

La pregunta número 2 tuvo como opciones de respuesta a) Nunca, b) Casi nunca, c) Algunas veces, d) Frecuentemente y e) Muy frecuentemente. Los docentes reportaron que los alumnos casi nunca les dejan de poner atención, de igual manera mencionan que sus compañeros casi nunca dejan de ponerle atención mientras hablan, se puede apreciar que, aunque son mínimas, existen ocasiones en las que tanto alumnos como compañeros docentes dejan de ponerles atención mientras hablan.

La pregunta número 3 tuvo como opciones de respuesta a) Totalmente en desacuerdo, b) En desacuerdo, c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, d) De acuerdo y e) Totalmente de acuerdo. El 40% de los docentes respondieron que les era indiferente si los alumnos usaban el celular mientras hablaban, por otro lado, el 52.5% de los docentes al preguntarles si les parecía irrespetuoso que sus compañeros docentes usaran el celular mientras hablaban, dijeron estar de acuerdo con esta afirmación. Como se puede apreciar los docentes reportan mayor inconformidad o molestia en el caso de que los que usen el celular mientras ellos se



encuentran hablando, sean otros profesores, parece ser que les parece más tolerable que sean los alumnos los que hagan esto.

La pregunta número 4 tuvo como opciones de respuesta a) No es probable, b) Es poco probable, c) Es probable, d) Es muy probable y e) Es seguro. La respuesta que dieron los docentes tanto en el caso de los alumnos como de otros docentes fue “Es poco probable”, sin embargo el porcentaje de docentes que dieron esta respuesta respecto a si creían que se expresaban de ellos con palabras altisonantes fue menor en el caso de creer esto de los alumnos pues fue el 42.5% de los docentes quien dio esta respuesta, en cambio el 52.5% de los docentes dijeron que era poco probable que otros docentes se expresaran de ellos con ese tipo de palabras.

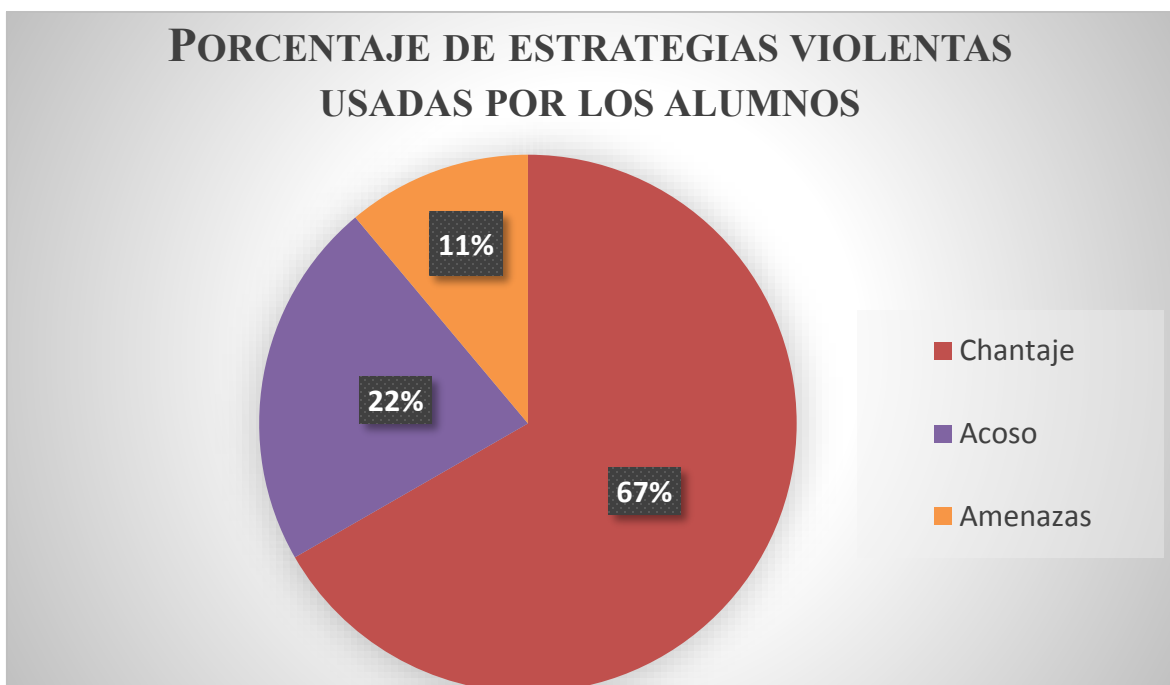
La pregunta número 5 tuvo como opciones de respuesta a) No es probable, b) Es poco probable, c) Es probable, d) Es muy probable y e) Es seguro. El 55% de los docentes respondió que era poco probable que sus compañeros los usaran en ejemplos para evidenciar alguna característica negativa.

En el cuestionario para docentes se agregaron dos preguntas con respuestas dicotómicas, en la primera de ellas se les preguntó si ellos habían escuchado a los alumnos referirse a otros profesores con apodos, a lo que el 87.5% de los profesores contestaron que sí habían escuchado a los alumnos referirse a otros profesores con apodos. Este porcentaje se puede apreciar en la gráfica 5.

La segunda pregunta indagó sobre si los profesores se sentían de alguna manera violentados por las estrategias que usaban los alumnos al solicitar alguna modificación de su calificación. El porcentaje de profesores que respondieron que si se sentían violentados fue de 20% a estos profesores se les preguntó cuáles habían sido dichas estrategias, los resultados muestran que un 66.7% de los alumnos usan el chantaje, el 22.2% acosan a los profesores, y el 11.1% amenazan a los profesores para conseguir una modificación de su calificación. En la gráfica 6 se pueden apreciar estos porcentajes.



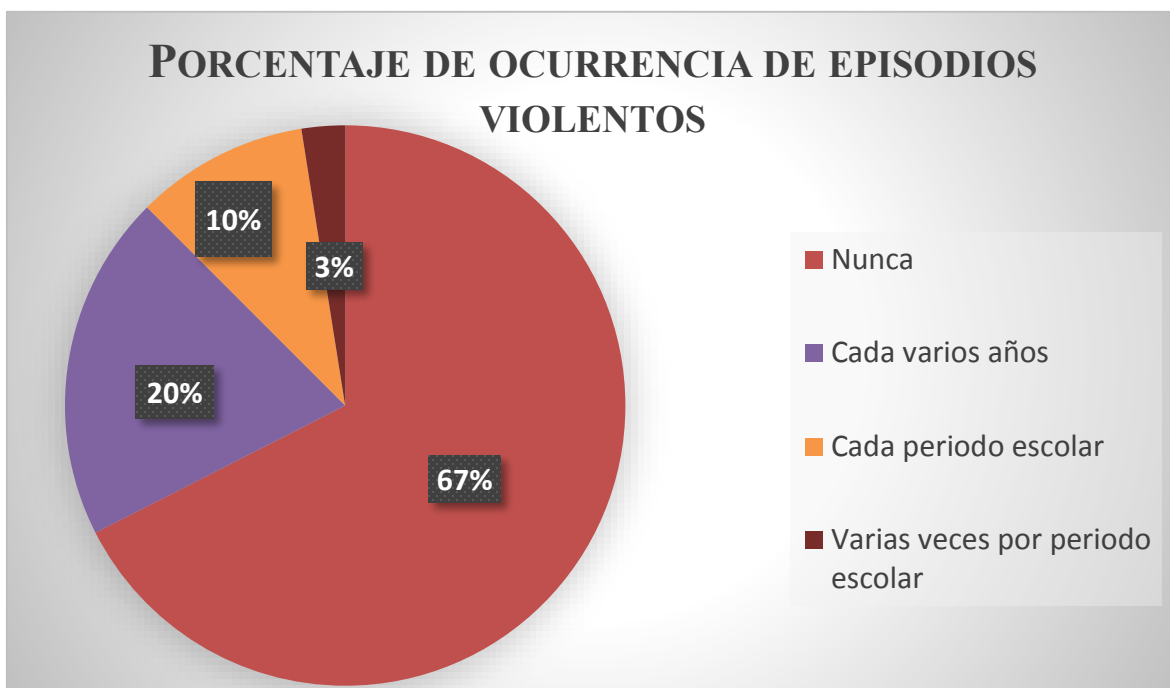
Gráfica 5. Se aprecia el porcentaje de profesores que han escuchado a los alumnos poner apodos a otros profesores, así como de profesores que no han escuchado a los alumnos poner apodos a otros profesores.



Gráfica 6. Porcentajes respecto a las estrategias usadas por los alumnos que los profesores consideran violentas.

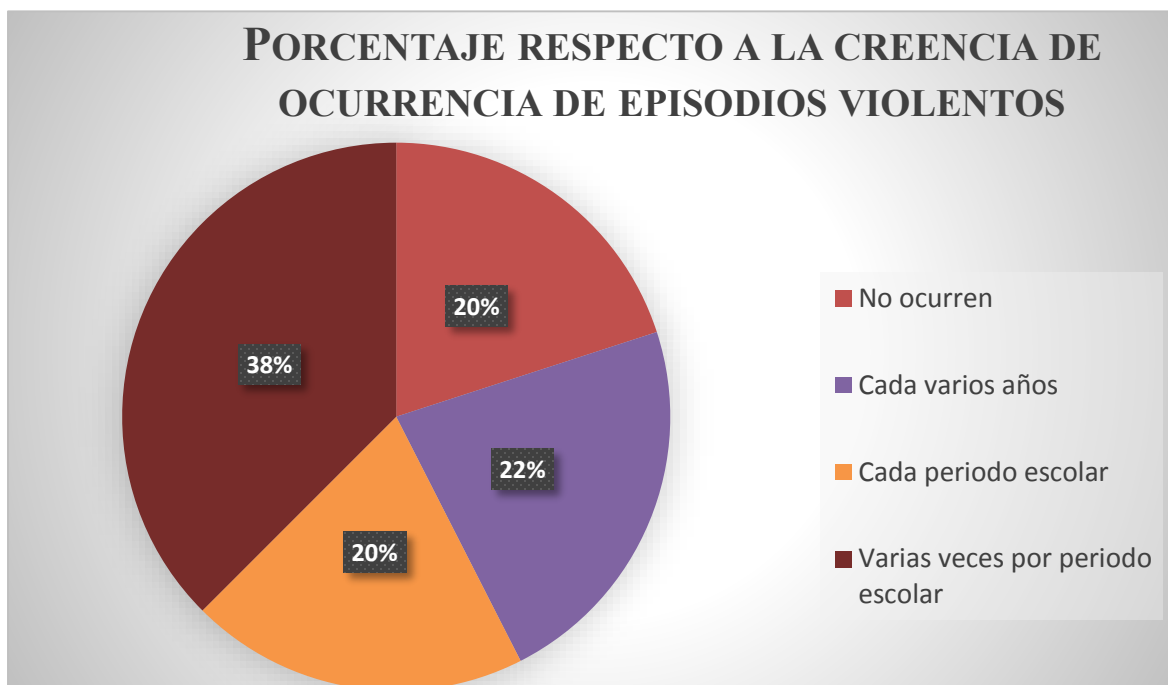
Se les pregunto a los profesores qué tan frecuentemente les ocurrían episodios violentos. El porcentaje más alto fue de 67% de los profesores que refirieron que nunca les habían ocurrido estos episodios seguido de un 20% que mencionaban que les ocurrían aunque cada varios años. Estos porcentajes se pueden apreciar en la gráfica 7.

De igual manera se les pregunto qué tan frecuentemente creían ellos que ocurrían estos episodios en la universidad, el 38% de los profesores dijo que creían que estos episodios ocurrían varias veces por periodo escolar. A pesar de que la mayoría de los profesores mencionó que nunca habían vivido esa clase de episodios ellos reportan que creen que ocurren varias veces por periodo escolar y solo el 20% de los profesores dicen que no creen que ocurran episodios violentos. En la gráfica 8 se pueden apreciar estos porcentajes.

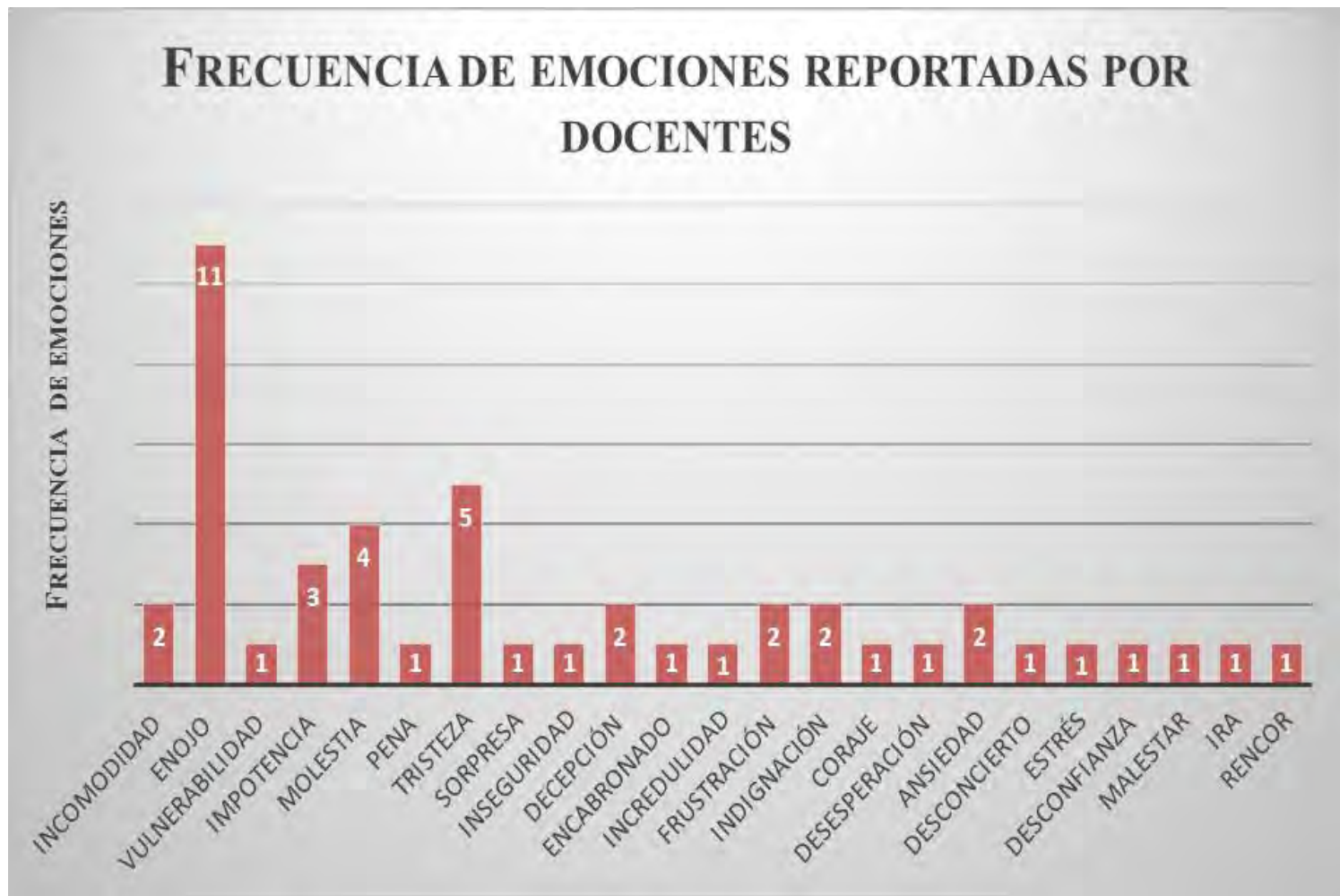


Gráfica 7. Porcentajes reportados por los docentes respecto a la frecuencia en que les ocurren episodios violentos.

Para finalizar el cuestionario se les pidió a los profesores que escribieran algunas emociones que experimentarían al momento de vivir algún episodio violento y reportaron diversas emociones algunas de ellas son: tristeza, inseguridad, decepción, frustración, malestar, entre otras. En la gráfica 9 se pueden apreciar estas emociones.



Gráfica 8. Porcentajes respecto a la creencia de los profesores sobre la frecuencia en que ocurren episodios violentos.



Gráfica 9. Frecuencias reportadas de emociones experimentadas por profesores al experimentar episodios violentos.

## DISCUSIÓN.

El objetivo del presente manuscrito fue identificar la existencia de violencia en las interacciones didácticas en la universidad, esto de manera general, además se buscó indagar si es que los episodios violentos que se pudieran dar eran únicamente entre iguales como lo marcan las definiciones de bullying o acoso escolar, o si además existen episodios que van de alumno a profesor y viceversa, así como identificar emociones que experimentarían al vivir episodios de violencia.

Los resultados generales muestran que las interacciones violentas entre alumnos, entre profesores, así como entre alumno-profesor, existen, aunque en contadas ocasiones, pues en el inciso donde se les preguntaba con qué frecuencia vivían episodios violentos el 34% de los alumnos respondieron que nunca les habían ocurrido este tipo de episodios y en el caso de los profesores el 67% respondió que nunca les habían ocurrido este tipo de episodios.

Por otro lado los porcentajes resultados de la pregunta respecto de las creencias de alumnos y profesores sobre la ocurrencia de episodios violentos, muestran en el caso de los alumnos que el 33% cree que estos episodios ocurren varias veces por periodo escolar al igual que el 38% de los profesores quienes también marcaron esta opción.

Los bajos porcentajes resultados de los cuestionarios son consistentes con el planteamiento de Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (citados en Hoyos, Llanos y Valega, 2011) quienes mencionan que las interacciones violentas son más frecuentes entre los 11 y los 14 años y estas interacciones tienden a disminuir justamente en el periodo en el que se culmina la etapa escolar. Otra posible explicación de los porcentajes obtenidos tiene relación con los hallazgos de Carrillo (2014) quien encontró que los alumnos reportaban que los episodios violentos parecían algo normal en la sociedad por lo que ya no se tomaban como tal sino como formas de convivencia.

Otro resultado interesante son los porcentajes en el cuestionario de profesores en cuanto a sí los alumnos les ponían apodos, donde el 43% contestaron que lo creían poco probable, sin embargo al preguntarles si ellos habían escuchado a los alumnos referirse a otros profesores con apodos el 87% contesto que sí, esto puede ser explicado tomando en cuenta los resultados de la investigación de Hoyos, Llanos y Valega (2011) quienes encontraron que un 87% de los participantes se asumían como testigos de estos episodios violentos mientras que solo un 10.6% se asumía como víctima de estos, pudiera ser entonces que los profesores no admitan que existe una gran probabilidad de que los alumnos usen apodos al hablar de ellos, pero reconozcan que han escuchado que los alumnos pongan apodos a otros profesores, asumiéndose entonces como testigos y no como víctimas.

Finalmente, en cuanto al objetivo relacionado con la identificación de las emociones que pudieran experimentar tanto alumnos como profesores en episodios violentos se encontró que algunas de las emociones reportadas se dan en ambos casos y estas son: enojo tristeza, frustración, estrés, impotencia y coraje. Estos datos apoyan el factor que se considera determinante en la interacción para que esta pueda ser considerada violenta el cual es que la imposición de criterios bajo modalidades violentas genera un estado negativo, pues estas emociones reportadas por los participantes pueden ser incluidas en lo que comúnmente es clasificado como negativo.

Una razón más de que los resultados hayan salido de esta manera es que los reactivos planteados en el cuestionario, fueron redactados con la lógica planteada anteriormente sobre la valoración social del comportamiento, en este caso los ítems se relacionaban con lo que comúnmente es valorado como *violento*, esto pudiera explicar los participantes respondieran que no les habían ocurrido ese tipo de episodios que en el cuestionario fueron planteados cómo interacciones violentas basándose en las entrevistas.

Uno de los defectos del cuestionario aplicado fue la redacción de algunos ítems en el cuestionario para docentes pues al parecer causaban confusión o se incluyeron situaciones que reportaban no podían apreciar directamente, aunado al hecho de que los ítems fueron redactados en su mayoría indagando sobre situaciones que les ocurrían a ellos por ejemplo

preguntarles si los alumnos hacían comentarios negativos sobre su aspecto físico, algunos profesores hacían el comentario de que podía ser cierto sin embargo los alumnos no lo hacían en su presencia, esto pudo causar que la mayoría de los ítems tuvieran respuestas en las que referían que no les ocurrían episodios violentos.

Por otro lado el cuestionario permitió la obtención de información que de otro modo hubiera requerido más tiempo, en cambio al realizar la aplicación de cuestionarios recabar los datos de manera más ágil, de igual manera el hecho de que el cuestionario haya incluido ítems con distintas formas de respuesta permitió tener un panorama más amplio sobre los acontecimientos violentos en la universidad, pues se fueron incluidas preguntas con opciones de respuesta tipo Likert, así como respuestas dicotómicas y preguntas con opciones de repuesta abierta. De igual manera el cuestionario contempló la participación de distintos actores en episodios violentos, lo que permitió analizar distintas relaciones que se pudieran manifestar y no únicamente las relaciones violentas comunes en las que pasa desapercibida la violencia que se pudiera presentar por parte de los alumnos a los profesores.

Para futuras investigaciones se propone que la redacción de los ítems incluya preguntas en las que el participante es el violentado, el violento así como el testigo esto con la finalidad de no perder información importante para el análisis de episodios violentos, también se propone realizar un estudio que indague sobre la normalización de episodios violentos, donde se realicen ítems en los que se planteen situaciones típicamente violentas y las preguntas vayan dirigidas a saber si es que los participantes lo consideran violento o no y aunado a esto identificar el porqué de las respuestas. De igual manera se propone ampliar la muestra de este estudio además de aplicar el cuestionario a otras carreras puesto que en este trabajo únicamente se aplicó en la carrera de psicología. Otro aspecto que queda pendiente es tomar en cuenta a otros actores dentro de la universidad tales como secretarias, personal de seguridad, usuarios de la clínica universitaria entre otros, pues el contacto de los alumnos como de los docentes dentro de la universidad no se reduce únicamente a la relación entre estos.



Los elementos planteados en este manuscrito para el análisis de las interacciones violentas, permitirán realizar un nuevo cuestionario en el que se planteen situaciones tomando en cuenta los elementos como la imposición de criterios y la modalidad que es usada para la imposición de éstos, la oposición por cumplir dichos criterios y el estado negativo generado en el individuo a quien se le pretende imponer algún criterio.

Finalmente se puede decir que los objetivos planteados en este trabajo fueron cumplidos, en primer lugar, se puede afirmar que existe violencia entre los distintos actores universitarios mencionados, y esto no solamente entre alumnos o entre profesores, sino que los episodios violentos se dan entre las posibles combinaciones alumno-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-profesor y por último que las emociones negativas están relacionadas con los episodios violentos.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bandura, A. (1980). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura & E. Ribes (Eds.), *modificación de conducta* (pp. 307-342) México: Trillas.
- Barba, M.L. y Alcántara, S.A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*. (38). pp. 16-23.
- Blair, E. (2009) Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*. (32). pp. 9-33.
- Cáceres, R.M.P., García, S.A. y Garrote, R.D. (2008). Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinar desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social. *Ensayos*. (16). pp. 221-236.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes & F. López, *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. pp. 45-68 México: Universidad de Guadalajara
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 1-32). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R., y Flores, C. (1995) Creencias criterios y desarrollo psicológico. *Acta comportamentalia* 3(1). pp 89-98.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta comportamentalia*. 6(1).
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia Creatividad y Desarrollo Psicológico. *Acta colombiana de psicología*. 10(2).

- Carpio, C., Silva, H., Landa, E., Morales, G., Arroyo, R., Canales, C. y Pacheco, V. (2006) Generación de criterios de igualdad: un caso de conducta creativa. *Universitas Psychologica*. 5(1) pp.127-138.
- Carrillo, M.R. (2014) La violencia de género en la UAM: ¿Un problema social o institucional? *El Cotidiano*. (186). pp. 45-54.
- Castrillón, M.D y Vieco G. F. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en sus estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista facultad nacional de Salud Pública*.20 (2). Pp. 55-66.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015). *Contra el Bullying: Guía para docentes, alumnado familia y comunidad escolar*.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, Á., van der Meulen, K. y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*.7: (25). Pp.75-100.
- Guerrero, V. (2017) Maltrato la violencia de todos los días. ¿Cómo ves? *Revista de divulgación científica de la UNAM*. 218 (1).
- Gómez, J y Hernández, E. (2015) *Aulas violentas: el acoso y la agresión en la escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoyos, O. Llanos, M., y Valega, S. (2011). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas psychologica*. 11(3). pp. 793-802
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la teoría Interconductual*. México: Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2007). *Enseñanza aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. Hermosillo: Universidad de Sonora
- Kantor, J.R (1990). *De la psicología a la psicología científica*. México: Trillas.
- Kantor, J.R. y Smith, N.W. (2015). *La ciencia de la psicología: un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- León, A., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2011) Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En: V. Pacheco y C. Carpio,

- Análisis del comportamiento observación y métricas. (Pp. 79-99). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., y Rocha, H. (2004) Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9(22). pp. 721-745
- Morales, G., Aleman, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013) Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B., y Carpio, C. (2016) Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de educación y desarrollo*. PP. 5-14
- Muñoz, A.G. (2008). Violencia escolar en México y otros países: Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (39). Pp. 1195-1228.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. 49 (174). Pp. 7-17.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC.
- Organización Panamericana de la Salud. (2006). estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares (pp. 1- 160). Washington, D. C
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en Psicología. En C. Carpio & J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 33-50). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla, M.A. (2014). Análisis del tipo de interacciones que ocurren entre investigadores durante la presentación de trabajos académicos. *Acta Colombiana de Psicología*. 17 (1). pp. 35-44.
- Palomero, P. J.E y Fernández, D. M.R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*. (41). Pp.19-38

- Reyes, M. (2007). La psicología interconductual: Un nuevo paradigma aplicado a la educación. *Synthesis*.
- Ribes, E. (1983). ¿Es suficiente el condicionamiento operante para analizar la conducta humana? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 9(2). Pp.117-130.
- Ribes, E. (1993) La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta comportamentalia*. 1(1). Pp. 63-82
- Ribes, E. y López F. (1985). Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas
- 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-Iñesta, E., Rangel, N. y López-Valadéz, F. (2008) Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*. 25(1). pp. 45-57.
- Ríos, N. B. y Olivo, E. J.R. (2012). El maltrato durante la formación universitaria en el área de ciencias básicas e ingenierías de la UAN. La percepción de sus estudiantes. Experiencias de investigación: puntos de encuentro con el campo de la educación. pp. 47-56.
- Rodríguez, O. (2013) Definición, fundamentación y clasificación de la violencia. *Trazos Digital*.
- Silva, H. (2011). Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas, Tesis de Doctorado en psicología, Facultad de Psicología - UNAM.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H., y Carpio C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 40(3).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014) Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior.
- United Nations International Childre's Emergency Fund (2014) Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica de México

- Valadez, B. (2014) México es el primer lugar de Bullying a nivel internacional. El milenio. Recuperado de: [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)
- Valls, R., Oliver, E., Sánchez, A.M., Ruiz, E.L. y Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*. 25 (1) pp.219-231.

## **ANEXO 1 CUESTIONARIO ALUMNOS**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**



**CUESTIONARIO SOBRE SITUACIONES AVERSIVAS EN EL AULA**

Debes saber que tus respuestas son **ANÓNIMAS**, no es necesario agregar tu nombre, aunque sí algunos datos sociodemográficos para la clasificación de sus respuestas. Siente la libertad de responder sinceramente ya que las respuestas a este cuestionario no condicionan tu situación académica de ninguna manera. Los datos proporcionados servirán para la confección de mejores cursos para la formación docente.

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

**A continuación se presentan varios reactivos en relación a las Interacciones académicas dentro del plantel, marca con una “X” en la posición que le corresponde teniendo en cuenta si dicha situación ocurrió con algún alumno y/o profesor.**

1. Se han expresado hacia a ti con palabras ofensivas como estúpido, tonto, idiota etc.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

2. Han hecho comentarios negativos por tu aspecto físico.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

3. ¿Crees que usen apodos cuando hablan de ti?

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro



4. Realizan comparaciones denigrantes de tu desempeño.

Alumno	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
Profesor	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero

5. Evidencian tus errores frente a toda la clase.

Alumno	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
Profesor	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero

6. Cuando expones dejan de ponerte atención.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

7. Te parece irrespetuoso cuando usan el celular mientras expones.

Alumno	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Profesor	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. Han dañado o destruido alguna de tus pertenencias.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

9. Han hecho comentarios como “no sé qué haces aquí sino tienes los conocimientos necesarios”

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

10. Tienen a infravalorar tus intervenciones en clase.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

11. Han amenazado con agredirte físicamente tras una discusión

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

12. Te han tocado o acariciado sin tu consentimiento.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

13. Aprovechando información vulnerable respecto a ti han tratado de obligarte a hacer algo.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

14. Inventan chismes contra ti.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

15. Se han reído de ti al participar en clase.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

16. Te han ocupado como ejemplo en alguna situación en clase y te ha hecho sentir incómodo.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

17. ¿Crees que se menosprecien tus contribuciones a un trabajo por tu género?

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

18. Te usan en ejemplos para evidenciar alguna característica negativa.

Alumno	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
Profesor	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero

19. Se te han insinuado sexualmente y te ha resultado incómodo.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

20. ¿Crees que a tus espaldas hagan comentarios de tu aspecto físico?

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

21. Ignoran intencionalmente tu presencia en contextos en los que es necesaria tu interacción.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

22. Se llevan contigo con golpes de “juego” cuando tú has expresado que no te gusta.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

23. Se ha salido de control un choque de opiniones llegando a agredirse físicamente.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

24. Si no entiendo un tema en clase y pregunto seré objeto de burlas

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

25. Los profesores abusan de su poder para intimidar a los alumnos.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

26. Los profesores tienen clara preferencia hacia las alumnas.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

27. Las profesoras tienen clara preferencia hacia los alumnos.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

28. Crees que los profesores marginen a los alumnos que no compartan su perspectiva teórica.

No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
----------------	------------------	-------------	-----------------	-----------

29. Los compañeros que no aportan nada nuevo a la clase no deben participar

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

30. Te sientes excluido al no compartir la Perspectiva teórica que se maneja en clase.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

31. ¿Has dejado de participar por evitar posibles burlas de los compañeros?

Sí  No

32. ¿En tu salón existen alumnos a los que nadie les habla?

Sí  No

33. ¿Has notado que los profesores reaccionan de manera negativa porque tú o tus compañeros no están de acuerdo con su punto de vista (¿i.e. no les permite participar, baja puntos de la calificación?)?

Sí  No

34. ¿Algún profesor te ha sacado del salón?

Sí  No

35. ¿Qué tan frecuentemente te ocurren acontecimientos como los antes mencionados?

- Nunca he tenido ningún problema  Varias veces a la semana
- Una vez cada varios años  Varias veces por periodo escolar
- Una vez cada periodo escolar  Varias veces por periodo escolar

36. ¿Qué tan frecuente crees que ocurren acontecimientos como los antes mencionados?

- No ocurren  Varias veces a la semana
- Una vez cada varios años  Varias veces por periodo escolar
- Una vez cada periodo escolar  Varias veces por periodo escolar

37. Consideras que los acontecimientos antes mencionados con profesores ocurren más en público que en privado.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

38. Consideras que los acontecimientos antes mencionados con otros alumnos ocurren más en público que en privado.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

39. Describe brevemente cómo te sientes después de vivir alguno de los episodios antes mencionados.

---

40. Menciona a continuación 5 emociones que experimentes al momento de vivir alguno de los episodios antes mencionados.

**¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

## **ANEXO 2 CUESTIONARIO DOCENTES**



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

### FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

#### CUESTIONARIO SOBRE SITUACIONES AVERSIVAS EN EL AULA



Debe saber que sus respuestas son **ANÓNIMAS**, no es necesario agregar tu nombre, aunque sí algunos datos sociodemográficos para la clasificación de sus respuestas. Siente la libertad de responder sinceramente ya que las respuestas a este cuestionario no condicionan su labor académica de ninguna manera. Los datos proporcionados servirán para la confección de mejores cursos para la formación docente.

**Formación profesional (carrera inicial):** \_\_\_\_\_ **Nombramiento:** \_\_\_\_\_

**Máximo Grado Académico:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Tiempo de experiencia docente:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

**A continuación se presentan varios reactivos en relación a las interacciones académicas dentro del plantel, marque con una “X” en la posición que le corresponde teniendo en cuenta si dicha situación ocurrió con algún alumno y/o profesor.**

1. Se han expresado hacia Usted con palabras ofensivas como estúpido, tonto, idiota etc.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

2. Han hecho comentarios negativos por su aspecto físico.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

3. Usan apodos cuando hablan de Usted.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro



4. Realizan comparaciones denigrantes de su desempeño.

Alumno	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
Profesor	Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero

5. Han evidenciado sus errores frente a sus colegas.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

6. Le han dejado de poner atención cuando Usted está hablando

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

7. Es irrespetuoso cuando usan el celular mientras está hablando

Alumno	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Profesor	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. Han dañado o destruido alguna de sus pertenencias.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

9. Cuestionan su opinión académica de manera poco asertiva.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

10. Tienden a infravalorar su desempeño como docente.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

11. Han amenazado con agredirle físicamente tras una discusión.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

12. Le han tocado o acariciado sin su consentimiento.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

13. Aprovechando información vulnerable respecto a Usted han tratado de obligarle a hacer algo.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

14. Inventan chismes contra Usted.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

15. Se han burlado de Usted tras haber cometido un error.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

16. Le han interrumpido abruptamente mientras está hablando.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

17. Cree que se menosprecien sus contribuciones a un trabajo por su género.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

18. Hacen burlas con otros por su perspectiva teórica.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

19. Se le han insinuado sexualmente y le ha resultado incómodo.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

20. Se han referido a Usted alguna vez como inútil.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

21. Ignoran intencionalmente su presencia en contextos en los que es necesaria su interacción.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

22. Se ha salido de control un choque de opiniones llegando a empujarse.

Alumno	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Profesor	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente

23. Cree que hagan burlas por su perspectiva teórica.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

24. Cree que a sus espaldas se expresen hacia Usted con palabras altisonantes como estúpido, tonto, idiota etc.

Alumno	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
Profesor	No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro

25. Cree que otros profesores le usan en ejemplos para evidenciar alguna característica negativa.

No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
----------------	------------------	-------------	-----------------	-----------

26. Los alumnos reprobados le acosan para que cambie su calificación.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

27. Realiza favores a otros colegas por temor a quedar mal con ellos.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

28. Piensa que sus colegas usan sarcasmos para reclamarle alguna cuestión.

Totalmente falso	Falso	Ni falso ni verdadero	Verdadero	Totalmente verdadero
------------------	-------	-----------------------	-----------	----------------------

29. Sacaría a algún alumno del salón si interrumpe su clase.

No es probable	Es poco probable	Es probable	Es muy probable	Es seguro
----------------	------------------	-------------	-----------------	-----------

30. Los alumnos que no aportan nada nuevo a la clase no deberían participar

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

31. ¿Ha escuchado que los alumnos pongan apodos a otros profesores?

Sí     No

32. ¿Se ha sentido violentado por las estrategias que emplean los alumnos para solicitar alguna modificación a su calificación?

Sí     No

33. ¿Qué clase de estrategias usaron los alumnos?

Acoso

Empujones

Amenazas

Insultos

Chantaje

Gritos

34. ¿Qué tan frecuentemente le ocurren acontecimientos como los antes mencionados?

Nunca he tenido ningún problema

Varias veces a la semana

Una vez cada varios años

Una vez cada periodo escolar

Varias veces por periodo escolar

35. ¿Qué tan frecuente crees que ocurren acontecimientos como los antes mencionados?

No ocurren

Varias veces a la semana

Una vez cada varios años

Una vez cada periodo escolar

Varias veces por periodo escolar

36. Considera que los acontecimientos antes mencionados con colegas ocurren más en público que en privado.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

37. Considera que los acontecimientos antes mencionados con alumnos ocurren más en público que en privado.

Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
-----------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

38. Describa brevemente cómo se siente después de vivir alguno de los episodios antes mencionados.

---



---

39. Mencione a continuación 5 emociones que experimente en el momento de vivir alguno de los episodios antes mencionados.

**¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!**