



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

«EFECTOS DE LA SIMETRÍA/ASIMETRÍA Y DIFERENCIAS EN
EL PUNTAJE DEL COMPAÑERO SOBRE EL
COMPORTAMIENTO PERNICIOSO ENTRE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS»

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

P R E S E N T A

DAYRA GABRIELA MARTÍNEZ ORTIZ

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

Dictaminadores: Lic. **EDGAR ROCHA HERNÁNDEZ**

Lic. **LUIS GALINDO RODRÍGUEZ**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2018



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.

“If we spoke a different language, we would perceive a somewhat different world.”

- Crafts, 1950

“Where would we be if we couldn’t dream?”

-Miller, 2008.

“La mayor parte de los psicólogos suponen que lo psicológico es un epifenómeno de lo social, pero para eso ya están las ciencias sociales, no necesitamos hacer psicología. Por otro lado, creen que es un epifenómeno del cerebro, pero ésa es una función cerebral y para eso están los médicos, no se necesita psicología.

Es totalmente contradictorio que haya psicólogos que suponen que lo que sustenta su disciplina está en otras disciplinas.”

-Ribes, 2008.

“Regard no practice as immutable. Change and be ready to change again. Accept no eternal verity. Experiment.”

-Skinner, 1948

“We are asleep. Our life is a dream. But we wake up sometimes, just enough to know that we are dreaming.”

-Wittgenstein, 1958

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Héctor Silva, por permitirme, acercarme y guiarme a la vida académica más allá de las aulas. Por demostrarme lo maravilloso de la investigación experimental en la psicología, por confiar en mí y darme la oportunidad de integrarme a un grupo de investigación y vivir la psicología. Por expandir los límites de mi lenguaje y así, los de mi mundo.

Al Profesor Edgar Rocha, por guiarme desde el primer día en el grupo de investigación, por siempre compartir conocimiento y experiencias con la misma facilidad que las risas y buenos momentos.

Al Profesor Luis Galindo, por hacer del espacio académico un lugar de confianza y constante intercambio de conocimiento y cultura general. Por defender ideales y evitar los enemigos de la vida académica.

Al Profesor Andrés, por hacer de la teoría abstracta algo sencillo y asombroso en repetidas ocasiones. Por estar siempre dispuesto a ayudar y guiar.

Al Profesor César Canales, por equilibrar el conocimiento académico y calidad humana con tanta facilidad. Por hacer este examen profesional posible.

A la Profesora Rosa Segura, por iniciar mi interés en la psicología experimental y reforzar mis hábitos de estudio y disciplina.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por el honor de aprender en la máxima casa de estudios. Por brindarme una formación profesional y humana.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) clave IA303317, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

DEDICATORIAS

A mi madre, por ser la mejor persona y un ejemplo a seguir. Por brindarme su apoyo y amor incondicional. Por favorecer mi crecimiento académico, por cada palabra de aliento, consejo y abrazo en los momentos difíciles. Por recordarme que no basta con ser una persona con conocimientos académicos, sino también con calidad humana.

A mi padre, por enseñarme tanto –académica y personalmente-, por siempre cambiar un “no puedo” por “es difícil, pero lo haré”. Por guiarme con su ejemplo docente, por ser un padre amoroso. Por demostrarme que ser diferente no es malo, pero siempre respetando a los demás. Por formar en mí hábitos de estudio y disciplina. Por siempre apoyarme, y junto a mi madre, ser los mejores padres que pude tener.

A mi hermana, por ser mi más grande razón y motor. Por alegrarme en los momentos difíciles, por ser un ejemplo para mí. Por siempre demostrarme su amor, por ser más parecidas de lo que nos imaginamos. Por sorprenderme con su madurez, perspectiva y toma de decisiones. Por ser incondicional.

A Christian, por cambiar mi vida. Por creer en mí y hacerme crecer. Por salvarme en los momentos más oscuros. Por hacerme mejor persona y apoyarme en cada una de mis decisiones. Por cada plan a futuro, por cada meta cumplida juntos. Por construir un amor día a día.

A mis hermanas elegidas, Luz y Jannet. Por cada momento vivido, por enseñarme tanto, por ser un ejemplo para mí. Por apoyarme y ayudarme incondicionalmente. Por cada risa, crítica, cerveza, consejo y comida juntas. Por conocer lo peor de mí y aun así permitirme ser su amiga. Por tener una conexión atípica.

A Susy y Alexis, por llenar mis silencios con carcajadas, historias, enseñanzas, planes y tatuajes. Por notar lo que todos dejaban pasar desapercibido, por no dejar que el trabajo se volviera algo rutinario en nuestras vidas, por ser grandes amigos en vez de compañeros.

A cada uno de los colegas integrantes del Mega Team. Rocha, Luis, Valeria, Andrés –los veteranos-, Ricardo, Cinthya, Liliana, Adalid –los ya licenciados-, Azucena –la egresada más dulce-, Alberto, Julieta, Osmar, Lizette, Alejandra, Ángel y Stephanie –la nueva

generación-. Por ser una gran familia y hacerme sentir en una. Por cada enseñanza, comida, congreso, seminario y momento compartido. Por siempre estar dispuestos a ayudar con una sonrisa.

A amigos, maestros, alumnos y compañeros de tan diversos lugares que, sin haberlo imaginado, han tocado el desarrollo de no sólo este trabajo, sino el mío.

Para mayor información sobre el estudio realizado, favor de contactar con la autora del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

dg.martinez.unam@gmail.com

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 ¿Cuál es la situación actual de violencia en México?	6
Capítulo 2 Acerca de la Psicología Interconductual	30
Capítulo 3 Antecedentes Empíricos.....	49
Objetivo de la investigación	56
Método	57
Procedimiento	59
Resultados	64
Discusión	71
Referencias	77

RESUMEN

Se realizó una investigación con el objetivo de evaluar el efecto de la simetría/asimetría y la ventaja del compañero sobre la elección entre perjudicar o no a otro. Participaron 30 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la carrera de Psicología. El diseño experimental se llevó a cabo en dos fases: una línea base y una fase experimental. Los participantes se asignaron de manera aleatoria en tres diferentes grupos: 1) Grupo Simetría -GS-, 2) Grupo Asimetría a Favor -GAF- y 3) Grupo Asimetría en Contra -GEC-. Los resultados indican que los participantes del Grupo Asimetría en Contra reportaron un mayor número de intentos por perjudicar, perjudicando con mayor frecuencia a los compañeros con mayor puntaje. Esta conclusión, llevada al ámbito educativo, puede traducirse en mayores probabilidades de ser perjudicado a aquel estudiante que realice tareas de menor dificultad y de desempeño o calificación por encima del promedio del grupo.

Indicadores: Asimetría; Simetría; Elección de perjudicar o no; Desempeño efectivo.

ABSTRACT

An investigation was carried out with the objective of evaluating the effect of symmetry / asymmetry and the advantage of the partner on the choice between harming or not to another. Thirty students from the Faculty of Superior Studies Iztacala of the Psychology career participated. The experimental design was carried out in two phases: a baseline and an experimental phase. Participants were assigned randomly in three different groups: 1) Symmetry Group -GS-, 2) Asymmetry Group in Favor -GAF- and 3) Asymmetry Group in Against -GEC-. The results indicate that the participants from the Group Asymmetry in Against reported a greater number of attempts to harm, more frequently hurting the peers with the highest score. This conclusion, taken to the educational field, can be translated in greater probabilities of being harmed to that student who carries out tasks of less difficulty and a performance or qualification above the average of the group.

Keywords: Asymmetry; Symmetry; Choice of harming or not; Effective performance.

INTRODUCCIÓN

Mundialmente los índices de violencia -en sus múltiples formas- han aumentado a lo largo de los años a pesar de los esfuerzos de diferentes organizaciones, fundaciones y los mismos gobiernos. Teniendo, así como consecuencia una cantidad exorbitante de homicidios, violaciones, secuestros, robos, extorsiones, suicidios, etc. a nivel mundial. Obteniéndose así factores que lejos de afectar únicamente a las personas cercanas a la víctima y -en algunos casos- victimarios, tienen alcances incluso en la economía nacional e internacional. Estos registros se vuelven aún más alarmantes en el momento en el que se enfoca únicamente a América Latina, puesto que aquí se genera la mayor cantidad de homicidios violentos del mundo, a pesar de que alberga menos del diez por ciento de la población mundial.

Países como Venezuela, Colombia y México son los que encabezan la lista de los países con más muertes catalogadas como violentas. Lo que se traduce en inversiones económicas y esfuerzos sociales mal encaminados o deficientemente ejecutados, poniendo a la población, economía y producción de Latinoamérica en una situación complicada. En el caso particular de México en las últimas décadas (1990 - 2018), se ha registrado un desafortunado y fuerte aumento de todo tipo de acto violento pues a pesar de esfuerzos realizados por el gobierno, como la compra y puesta en acción de nuevas patrullas y sus respectivos policías a cargo, el financiamiento de diversos programas con el objetivo de prevenir y atender casos de violencia e incluso la modificación o creación de regulaciones legales encaminadas al control y reducción de los distintos tipos de actos violentos -lo que ha implicado fuerte gasto económico- el problema no parece controlarse y mucho menos disminuir, al contrario, cada día se registran cientos de desapariciones, robos, violaciones, muertes, etc. a lo largo y ancho del país.

Esto ha afectado cada ámbito de la vida del mexicano promedio, el trabajo, lo económico, el transporte, círculos sociales e incluso la familia y la educación. Estos últimos aspectos resultan ser de gran importancia puesto que son los primeros ámbitos sociales con los que las nuevas generaciones del país tienen contacto. Esto por supuesto se ha traducido en innumerables casos de acoso o mejor conocido como bullying escolar, en donde más del

cuarenta por ciento de los estudiantes ha reportado alguna vez ser víctima de tal tipo de violencia y un porcentaje aún mayor dice haberlo presenciado.

Estos datos resultan desafortunados más no difíciles de creer ya que al dotar al ámbito educativo mexicano de un contexto tanto cultural como económico nacional e internacionalmente hablando, se puede entender cómo es que la violencia ha llegado al área educativa, en la que se ha pretendido como uno de los principales objetivos, el precisamente dotar de habilidades y conocimientos a cada uno de los estudiantes a manera de prevención de la violencia en cada una de sus formas. Es así que resulta fundamental el generar nuevas propuestas de prevención e intervención a la violencia, independientemente de las diversas formas en las que se pueda presentar. Para esto, la OMS propone el impulso de la investigación acerca del tema, en donde se involucren los diferentes aspectos que puedan estar influyendo o desencadenando la violencia. Estos pueden ser del tipo sociales, biológicos, económicos, culturales, etc. por lo que se acentúa la necesidad de contar con un marco que sea capaz de integrar todos esos aspectos en una explicación viable, capaz de generar elementos utilizables en diferentes programas de prevención e intervención.

Es así que la psicología resulta una buena opción para enmarcar la investigación acerca de la violencia, sin embargo, a lo largo del tiempo esta disciplina ha atravesado diferentes problemáticas para establecer su objeto de estudio. Las teorías psicológicas más conocidas socialmente son las relacionadas con la *mente* o cognición y otras entidades como el inconsciente, tales como el psicoanálisis, la cognitiva, humanista, etc. Generándose así un sin fin de inconsistencias tanto teóricas como metodológicas y ni hablar de una congruencia epistemológica entre sí. El hecho de depender de una entidad metafísica como elemento central de la explicación del fenómeno en cuestión, trae como consecuencia problemáticas de validez, en donde las teorías heredadas del legado cartesiano, es decir, de esta conceptualización del ser humano como una entidad dividida entre alma/mente y cuerpo, tropiezan entre sus mismos postulados para sostenerse y dar lugar a los diferentes aspectos que conforman la vida del individuo, los cuales pueden ser biológicos, culturales, sociales, etc.

Es por esto que en el presente trabajo se descartan las explicaciones de tipo metafísico o dualista, y se lleva a cabo a través de la psicología interconductual inicialmente desarrollada por J. R. Kantor (1924- 1926) quien propone una psicología

naturalista y sincrónica, donde lo psicológico se explica bajo una lógica interdependiente, de tiempo sincrónico, con unidades molares de análisis y que representan conceptualmente factores históricos y contextuales en términos de categorías disposicionales. De manera tradicional, el segmento interconductual se representa por tres factores principales: la función estímulo-respuesta, el medio de contacto, y los factores disposicionales. De acuerdo con la lógica de campo, existen relaciones de interdependencia entre los factores mencionados, lo cual da lugar al segmento interconductual o a la interconducta.

La psicología interconductual se presenta como un modelo para la investigación específica y como un sistema formulado que provee la orientación básica en relación a un dominio científico especializado. Como sistema, la psicología interconductual abarca los resultados del aislamiento de aquellos factores y condiciones que han demostrado ser útiles en la investigación psicológica. Se propone como una manera de estudiar los eventos psicológicos con la menor interferencia posible de las tradiciones culturales. Se excluyen todos los constructos que no poseen correspondencia con los eventos como mente, cuerpo, inconsciente, etc.

Se supone que las investigaciones específicas son métodos y procedimientos utilizados para averiguar la naturaleza y operación de las cosas y eventos y, por tanto, deben seguir los lineamientos dados por el sistema general. Esto significa, que los eventos psicológicos deben investigarse como campos complejos. Siendo una regla esencial que los factores interconductuales primarios deben interrelacionarse con otros factores, considerándose a estos últimos como periféricos. Por otro lado, cualquier factor que se haya aislado con propósitos de investigación debe manejarse haciéndose siempre referencia directa a la unidad total de la cual se separó. En este caso, la conceptualización bajo la cual se enmarca la postura Interconductual, soluciona la problemática ante la cual se enfrenta la psicología y deja de lado los términos mentalistas y coloquiales bajo los cuales estuvo sometida la disciplina. Así es como la teoría de campo es una propuesta diferente, la cual intenta explicar cómo es que se debe describir, estudiar y analizar los fenómenos psicológicos.

Por lo tanto, este trabajo presenta el reporte de una investigación en la que se evaluaron los efectos de la asimetría/simetría de la tarea y diferencias en el puntaje del compañero sobre la elección de perjudicar a otros o no hacerlo. Antes de describir los detalles metodológicos de dicha investigación conviene conocer cuál es la situación actual

de México respecto a la violencia, aspecto que es descrito en el Capítulo I. En el capítulo II se desarrollan aspectos generales de la psicología interconductual que enmarca la presente investigación. Posteriormente, en el Capítulo III se describen los estudios experimentales y empíricos concretos que sirvieron de base para el diseño del estudio. Tras la presentación de estos antecedentes, de los objetivos y del método se mostrarán los resultados y sus implicaciones teóricas y metodológicas.

1. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN ACTUAL DE VIOLENCIA EN MÉXICO?

“Si nos pinchan ¿acaso no sangramos? Si nos hacen cosquillas ¿a caso no reímos? Si nos envenenan ¿acaso no morimos? Y si nos agravian ¿no debemos vengarnos? Si nos parecemos en todo lo demás, nos parecemos también en eso”.

- Shakespeare, 1598.

Cada año, más de 1,6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente. La violencia es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años y la responsable del 14 por ciento de las defunciones en la población masculina y del siete por ciento en la femenina. Por cada persona que muere por causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren una diversidad de problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales. Por otra parte, la violencia impone a las economías nacionales cada año una ingente carga financiera, de miles de millones de dólares de los Estados Unidos, en concepto de atención sanitaria, gastos judiciales y policiales y pérdida de productividad.

En los últimos años, América Latina se ha consolidado como la región que registra mayor violencia en el mundo. Así lo refleja el último informe publicado este año por el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal (CCSPJP, 2017) de México, en el que las primeras 10 ciudades -de un ránking de 50- son latinoamericanas. En América Latina se concentra el 8 por ciento de la población mundial. Sin embargo, el 33 por ciento de las muertes violentas en el mundo tienen lugar en esta región.

El estudio fue elaborado con datos de 2016 sobre las tasas de homicidio cada 100 mil habitantes en cientos de ciudades del mundo, revelando que con una tasa de 130.35 homicidios por cada 100 mil habitantes, Caracas fue la ciudad más violenta del mundo al

igual que en 2015. No obstante, el informe no incluyó a países que se encuentran en guerra. De ser así, los datos obtenidos habrían distado mucho de los actualmente obtenidos, puesto que se tienen registros de que cada diez minutos muere en el mundo una niña debido a la violencia. Según datos en el año 2016, aproximadamente 535 millones de niños en todo el mundo -uno de cada cuatro- vivía en países afectados por conflictos violentos, desastres naturales o emergencias de otra índole.

Asimismo, en el informe *Fin a la violencia en América Latina: una mirada a la prevención desde la infancia hasta la edad adulta* (2016), se afirma que la violencia sigue siendo un reto importante para América Latina y el Caribe –ALC-, a pesar de los importantes logros económicos y sociales experimentados por la región durante la última década. Lo que se puede confirmar con los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en donde se destaca que cerca de medio millón de personas cada año son víctimas de homicidios en el mundo, lo que representa una tasa de 6,4 por cada cien mil habitantes y que se dispara hasta 18,6 víctimas por cada cien mil habitantes en Latinoamérica. Mientras que en el extremo opuesto se encuentra la región del Pacífico occidental, donde China representa en un 90 por ciento, con una tasa de 1,7 homicidios por cada cien mil habitantes.

Es así que las tasas de homicidios en América Latina son sustancialmente más elevadas que en otras regiones del mundo, es decir, un cuarto de los homicidios del mundo ocurre en América, a pesar de que sólo alberga el diez por ciento de la población mundial. Las razones de tal desequilibrio no están del todo claras, pero pueden tener que ver con considerables diferencias culturales, la disponibilidad de armas o el consumo de alcohol, que también influye fuertemente en muchas partes del mundo. Para hacer frente al prominente y costoso problema del crimen y la violencia ALC necesita aumentar los esfuerzos de prevención basados en una comprensión más clara de sus causas y de aquellas políticas que han demostrado su eficacia para combatir este problema.

No hay *fórmula mágica o política única* para solucionar el problema y basarse sólo en una mayor acción policial o una mayor encarcelación no es suficiente. Una combinación bien enfocada de iniciativas puede desempeñar un papel importante en la prevención de actos violentos y conductas delictivas. Si bien los enfoques a largo plazo de la prevención

pueden comenzar antes del nacimiento y brindar beneficios en la adolescencia y en la edad adulta, programas de política eficaces con horizontes a más corto plazo también están disponibles más adelante en la vida de las personas. Estos incluyen inversiones en programas de educación, programas de comportamiento y destrezas sociales, y esfuerzos de reducción de la pobreza bien enfocados, entre otros.

Una serie de políticas no específicamente diseñadas para prevenir la delincuencia tienen beneficios sustanciales de prevención del crimen (e.g. programas de desarrollo de la primera infancia, educativos y de reducción de la pobreza). Por lo tanto, la prevención, a un costo eficiente, puede lograrse rediseñando y repensando políticas existentes a través de un lente de prevención del crimen. Incluso las políticas de salud deben ser consideradas para prevenir y *tratar* la delincuencia, la violencia y la agresión. Tanto una mejor nutrición como tratamientos de salud mental pueden ofrecer resultados prometedores.

Sin embargo, no basta con enfocar este problema desde un punto de vista internacional, puesto que esta preocupación por ALC se extiende por toda la región, siendo México otro país que sigue sin lograr detener la ola de violencia. Por eso no resulta extraño que en el informe del Consejo Ciudadano ya mencionado, haya dos ciudades mexicanas entre las primeras diez. Se trata de Acapulco, que se ubica en el segundo lugar detrás de Caracas, con un índice de 113 mil 24 homicidios. La otra es Ciudad Victoria en quinto lugar, con 84 mil 67.

En este mismo sentido, se registró que México es el primer lugar a nivel mundial en materia de abuso sexual, violencia física y homicidio de menores de 14 años, según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE citado en Jornada, 2016). Alrededor de 4.5 millones de niños son víctimas de este tipo de delitos de abuso sexual y lo peor del caso es que solamente se da a conocer el dos por ciento. La violencia sexual en el país es un delito que incluso va en aumento. En el año 2016, se denunciaron casi 30 mil casos nuevos de posibles delitos sexuales. En 2015, se reportaron 27 mil denuncias.

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015) México tiene de los presupuestos más bajos para combatir este grave problema social y tan solo el 1 por ciento de los recursos para la infancia está destinado a la protección de los

pequeños mexicanos contra la violencia, el abuso y la explotación. En 2015, la Procuraduría General de la República –PGR- señaló que más de 30 mil menores son víctimas de trata con fines de explotación sexual, de los cuales el 80 por ciento tiene entre 10 y 14 años de edad. En 2016, había una tasa de 24.31 casos denunciados por cada 100 mil habitantes, lo que significa que 16 entidades de la República Mexicana están por encima del promedio. En Baja California, la tasa es de 60 casos por cada 100 mil habitantes, en Chihuahua es de 57 y en Baja California Sur de 55 denuncias.

Asimismo, en 2016 se registraron 23,953 homicidios en el país, la cifra más alta reportada durante los primeros tres años de gobierno de la administración del presidente Enrique Peña Nieto, según estadísticas del Instituto Nacional de Geografía y Estadística -INEGI-. De acuerdo con los datos preliminares, la cantidad de homicidios dolosos cometidos durante 2016 superó en 15.3 por ciento al reporte de 2015, cuando se registraron 20,762 asesinatos. El INEGI afirmó que los homicidios aumentaron tanto en números absolutos como en tasa, confirmándose así una tendencia al alza que inició en el año 2015. Las estadísticas revelan que en 2016 se registraron 23 mil 953 homicidios en México. Es decir, una proporción de 20 homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional, tasa que es superior a la registrada en 2015 que fue de 17 homicidios por cada 100 mil habitantes.

De acuerdo con las cifras, el Estado de México, con 2 mil 749 asesinatos, y Guerrero, con 2 mil 542, fueron las entidades que tuvieron los mayores números en términos absolutos y ocuparon, tal como en 2015, el primero y segundo lugar en incidencia. El año 2016 resultó ser el cuarto más violento desde el 2000. Las cifras de 2016 fueron superadas por los 27,213 asesinatos cometidos en 2011, por los 25,967 registrados en 2012 y por los 25,757 que se reportaron en el año 2010. Estos datos coinciden con los representados en la Figura 1 donde es posible apreciar que las cifras del 2015 no disminuyeron en el 2016, puesto que hubo 11,694 ejecuciones en el Estado de México y 8,986 en Guerrero.



Figura 1. Cantidad y distribución de ejecuciones realizadas en cada estado de México en el año 2016 (Tomado de Sin Embargo, 2017).

Es por esto que, entre ansiedad, adicciones, mecanismos de evasión e incluso de *normalización* de la violencia, los mexicanos lidiamos con la criminalidad que nos golpea desde 2006 y que registró un brutal aumento en el 2017, el más sangriento en dos décadas. El recuento de la Secretaría de Gobernación de las muertes violentas a noviembre suma 23 mil 101, un récord desde que se inició el registro en 1997.

En este mismo sentido, cabe señalar que alguna vez Colima fue uno de los estados más seguros de México. Sin embargo, en 2016 Tecomán fue de los municipios más mortíferos de México, con una tasa de homicidio de 151,8 por cada 100 mil habitantes, según un análisis independiente de datos oficiales presentados por el New York Times (2017). El promedio para todo Colima fue de 42,12 homicidios dolosos por 100.000 habitantes y el promedio nacional, de 16,81, de acuerdo con el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. La cifra de Tecomán bien podría aumentar al doble este año, lo que lo vuelve uno de los ejemplos más claros de una crisis nacional. México se acerca a su momento más mortífero en décadas: más de 100.000 muertes, 30.000 desaparecidos y miles de millones de dólares en la hoguera de la lucha contra el crimen organizado, y las flamas siguen vivas.

Las cifras de la OMS señalan que en 2015 en México se registraban 19 asesinatos por cada 100 mil habitantes, sin embargo, resulta preocupante que a la muerte se le vea como un elemento cotidiano, puesto que hay un proceso de desensibilización en un sector muy grande que está promoviendo y legitimando a la violencia. Tal es el caso de Colima, en donde la violencia quizá se ha vuelto algo familiar y conocido. Los restaurantes todavía tienen clientes y las familias celebran bautizos. Las parejas se reúnen en la plaza central en la que los niños juegan fútbol y los ancianos están sentados en las bancas para disfrutar del calor del sol.

Sin embargo, no ha sido lo mismo para todos los habitantes, puesto que la inseguridad existente en amplias zonas de México afecta desde hace unos años la salud emocional de los mexicanos, por lo tanto, no se puede desasociar la violencia de los problemas de salud mental que van en aumento en el país. Hay una sensación de impotencia que genera reacciones como cuadros de ansiedad, trastornos del sueño, incremento en el consumo de bebidas alcohólicas y de otras drogas.

Por otro lado, la esperanza de vida en los varones se ha reducido casi un año por el creciente número de hombres jóvenes asesinados. Y ni hablar de las mujeres, otro sector que ha sido sumamente afectado. Según datos de la encuesta levantada por el INEGI a finales del 2016, de los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que hay en el país, 66.1 por ciento, es decir, 30.7 millones, ha enfrentado violencia de cualquier tipo y de cualquier agresor, alguna vez en su vida. A partir de esta información se observa que la violencia contra las mujeres es un problema de gran dimensión y una práctica social extendida en todo el país, puesto que 66 de cada 100 mujeres de 15 años y más, residentes en el país, ha experimentado al menos un acto de violencia, ya sea emocional, física, sexual, económica, patrimonial o discriminación laboral, misma que ha sido ejercida por diferentes agresores, como la pareja, el esposo o novio, algún familiar, compañero de escuela o del trabajo, alguna autoridad escolar o laboral o bien por , amigos, vecinos o personas conocidas o extrañas.

En el período entre octubre de 2015 y octubre de 2016, 45 de cada 100 mujeres fue víctima de algún acto violento, principalmente de tipo emocional, sexual y discriminación en sus centros de trabajo. En el caso de la violencia emocional el ejecutor es principalmente la pareja o ex-pareja última, mientras que la violencia sexual ha sido ejercida por diversos agresores distintos a la pareja.

En este mismo orden de ideas, la violencia contra niños y adolescentes no puede pasar desapercibida. Puesto que la percepción social es, en muchos casos, que los niños y niñas son propiedad de los adultos, tanto en México como en otros países. Datos recientes sobre violencia arrojan datos tan alarmantes como que siete de cada diez jóvenes sufre violencia en su relación de noviazgo (un 76 por ciento de violencia psicológica, 16.5 por ciento de violencia sexual y 15 por ciento de violencia física). En cuanto a la violencia en la familia, sólo el 34 por ciento de las mayores de 15 años no atestiguaron violencia física entre sus padres. El 66 por ciento restante ha vivido al menos una de las formas de violencia. Por otra parte, la violencia contra niños, niñas y adolescentes en entornos como la familia, la escuela, la comunidad, los centros de trabajo o las instituciones, está legitimado y aceptado socialmente, de forma que se hacen naturales, y por tanto invisibles, las diferentes formas de violencia, lo cual contribuye a su persistencia y reproducción.



Figura 2. Mujeres agredidas por sus parejas en cada estado de México en 2016 (Tomado de El Universal, 2013).

Lamentablemente, esta violencia no es exclusiva de niños o adultos jóvenes, sino que además existe el aislamiento y la vulneración de la tercera edad en México, que resulta ser poco visible, pero no por ello menor. Con esto no solo se habla de violencia física y psicológica, sino que también de la negligencia. En la cotidianidad del adulto mayor existe una corrosión por parte de la sociedad: hablarle mal, excluirlo de la conversación, humillarle. Actualmente, en México sólo existen tres agencias que se dedican a la protección del adulto mayor, dos de ellas en la capital. Desde sus respectivas aperturas en 2010 y 2015, han registrado 61,000 denuncias en las que se ha notado la existencia una línea de sensibilidad, de sentimiento maternofilial. *Cómo voy a meter a los hijos a la cárcel*, se preguntan los padres. A pesar de que el 90 por ciento de las personas que se atiende en la fiscalía capitalina son víctimas de sus propios hijos.

Es a partir de todos los datos ya mencionados, que la OCDE en 2017, integrada por 35 países, alertó sobre los pendientes para México en temas cruciales. En el estudio *Hacia un México más Fuerte e Influyente. Avances y Desafíos de las Reformas*, la OCDE destaca la violencia, la corrupción y la pobreza en el país como asuntos no resueltos. Sobre la inseguridad, indica que México tiene la tasa de homicidios más alta de la OCDE al contar con 15.7 por cada mil habitantes, y tan sólo el 46 por ciento de las personas se sienten seguras de caminar solas por la noche, muy inferior al promedio de la OCDE, de 68 por ciento.

Asimismo, pese a un nuevo sistema de justicia penal, el país encabeza la lista de naciones con tribunales ineficaces y lentos, y con gran uso de violencia al aplicar la ley. Puesto que a pesar de que México incrementó su gasto en seguridad en los últimos años como resultado del aumento de la actividad delictiva en diferentes partes del país y la autoridad puso más policías en servicio y destinó mayores recursos a la profesionalización de las fuerzas de seguridad pública; se coloca como una de las naciones más violentas del mundo. Esto se relaciona con un nivel de impunidad que llega al 95 por ciento, lo que muestra que no necesariamente el mayor gasto se tradujo en una mayor seguridad para los habitantes.

Adicionalmente, el Fondo Monetario Internacional (FMI) alertó en un informe que la violencia en México relacionada con el tráfico de drogas del crimen organizado ha

impactado negativamente en la economía de los estados. De acuerdo con un estudio de investigadores del organismo, que abarca el periodo de 1993 al 2012, los grupos criminales han puesto en riesgo a los negocios. Puesto que, al registrarse extorsión o secuestros, los locales deciden migrar o deben cerrar (Sin Embargo, 2015).

En cuanto a los asesinatos, el reporte precisa que por cada aumento de 1.5 por ciento en el índice de homicidios en los estados del país disminuye en medio punto porcentual el PIB per cápita de esa entidad (el poder económico de las familias). En particular, el periodo 2007-2012 ilustra un importante incremento en el índice de homicidio a nivel nacional. Muestra también que algunos estados registraron más homicidios que la media nacional. Es así que, si el índice de los homicidios disminuye en alguna entidad, entonces la riqueza por habitante tarda dos años en recuperarse.

De manera global, según el Banco Interamericano de Desarrollo (2015) se puede clasificar a los costos de la delincuencia en tres categorías: costos sociales, que incluye todos aquellos derivados de la victimización, la pérdida de la calidad de vida y los ingresos no generados por la población de los centros penitenciarios; costos del sector privado, que incluye en general los gastos en servicios de seguridad para prevenir ser afectados por ciertos delitos; costos incurridos por el gobierno, que engloba el gasto público en el sistema judicial, policías y la administración de los penales.

La violencia y el crimen le cuestan a América Latina y el Caribe hasta \$261.000 millones de dólares. Esto es 3,5 por ciento del PIB que se produce en la región. La región tiene el 9 por ciento de la población mundial, pero registra un tercio de las víctimas de homicidios a nivel global. Al descomponer ese gran costo, los investigadores del BID determinaron que la violencia le cuesta a cada habitante de los países analizados un promedio de \$300 dólares. De esa cantidad, \$126 son los que se contribuyen al gobierno para su gasto público para pagar el costo de la policía y el sistema judicial. La propia gente se ve obligada a invertir \$111 dólares en su seguridad de forma privada, mientras que los otros \$63 son los costos sociales. Esto último ocurre cuando las personas no generan ingresos al ser víctima de delitos violentos, y también porque las personas encarceladas no están produciendo ingresos.

El elevado gasto que hacen tanto los gobiernos como las personas en América Latina y el Caribe por la inseguridad se traduce en menos recursos para otras áreas que darían más oportunidades y desarrollo. Equivale a lo que gasta cada año la región en infraestructura, es decir, contar con más y mejores carreteras, hospitales, escuelas, sistemas de transporte, espacios públicos, etc. En los casos de México y Brasil el costo de la inseguridad se lleva seis veces más recursos que lo que invierten en sus programas de combate a la pobreza. El BID determinó que los gobiernos de la región América Latina y del Caribe gastaron hasta \$70.000 millones de dólares en prevenir y combatir la inseguridad pública.

En el caso de México, la violencia tiene innumerables efectos económicos. La afectación en el poder adquisitivo que se da por un robo, la pérdida del potencial de generación de ingreso de una persona que es asesinada, el flujo de inversiones y recursos humanos hacia lugares más seguros, la desviación de recursos de gobierno y particulares hacia actividades no productivas, son algunas de las múltiples formas en las que la criminalidad golpea el crecimiento del país. El Instituto para la Economía y la Paz publicó recientemente el índice de paz para México 2017, un estudio relevante sobre la evolución de la violencia en el país que, entre otras, concluye que México sufrió en 2016 un deterioro de 4.3 por ciento en el índice de paz con respecto a 2015.

En total, el costo de la violencia representa 3 billones de pesos mexicanos, 25 mil 130 pesos per cápita. Sin embargo, existe gran variación cuando se analiza este indicador según el estado. Para Colima, entidad federativa en el lugar 31 del ranking sólo superada por Guerrero, el costo por habitante de la violencia es de 66 mil 500 pesos. El gasto gubernamental en contención de la violencia en precios corrientes ha crecido 120 por ciento. Es importante tener en cuenta que ese dinero adicional que hoy se usa en la contención y atención de la violencia pudiera estarse empleando en otros sectores. Dentro de lo que el gobierno gasta, la administración de la justicia (1 07 millones de pesos) representa casi lo mismo que el gasto en seguridad doméstica y militar (1 14 millones de pesos).

Índice de Paz en México 2016

Año menos pacífico: **2011**

2016:

La tasa de homicidio aumentó **18%**



Impacto económico total de la violencia en 2016 fue de **3.07 billones** de pesos



Equivale a **25,130** pesos a cada mexicano



Entidades más pacíficas 2016:
Yucatán, Nayarit, Tlaxcala, Hidalgo, Coahuila y Chiapas

Entidades menos pacíficas:
Guerrero, Colima, Sinaloa, Baja California y Baja California Sur



Tasa de homicidio doloso 2016 aumentó **18.4%**



61% de homicidios con arma de fuego

91% de los delitos cometidos en México no se castigan



@TiempyformaMX

www.tiempyforma.com

#Infografías

Fuente: Institute for Economics and Peace

**TIEMPO
FORMA**

Figura 3. Índice de paz en México en 2016 Tomado de Tiempo y forma (2016).

Sin embargo, esta situación se torna aún más delicada al tomar en cuenta uno de los elementos más problemáticos, además de la violencia, siendo ésta la corrupción. Más del 60 por ciento de los mexicanos creen que la corrupción gubernamental es generalizada. La OCDE lamenta que, aunque México ha creado instituciones para atender el problema de la corrupción, su puesta en marcha sigue en proceso, y enfatiza que el Congreso tiene pendientes nombramientos claves, como el de fiscal anticorrupción.

Los factores que contribuyen a generar la corrupción, expandirla, diversificarla y perpetuarla son diversos y muy complejos, principalmente se basan en la impunidad. Por ello, no es posible indicar que es responsabilidad exclusiva del Estado Mexicano, sino de la sociedad en su conjunto. Ahora bien, sí hay una responsabilidad de las autoridades, instituciones y políticos, para combatirla y ser eficientes en prevenir estos actos que tienen profundos efectos nocivos para la economía. Uno de los primeros efectos se refleja en el ranking de competitividad. En el reporte del Foro Económico Mundial de 2016 se señala que en México el principal factor que genera problemas al momento de hacer negocios es la corrupción, además del crimen y el robo; por ello, el país se mantiene en el sitio 51 de 138, una posición que lo ubica lejos de las economías que más atraen capitales y tienen facilidad para hacer negocios (El Universal, 2017).

El impacto de la corrupción, inseguridad e impunidad afecta negativamente a muchas actividades, como el comercio, los servicios, el turismo, la industria, el campo, por mencionar algunos; su costo financiero es difícil de calcular, pero incide sobre el crecimiento económico, la pobreza y la desigualdad. Para el Instituto Mexicano para la Competitividad en su informe *México ¿cómo vamos?* (2014) la corrupción en México en 2014 tuvo un costo de 341 mil millones de pesos, dato que representó el 15 por ciento de la inversión pública. En 2012, el CEESP indicó que la corrupción equivalía a 10 por ciento del PIB de ese año, con un costo de 1.5 billones de pesos; para el organismo empresarial, la impunidad del país alcanzaba niveles de 98 por ciento.

Si bien es cierto que la inseguridad, la impunidad y la corrupción no son exclusivos de México, la eficiencia de las instituciones, la transparencia de los recursos y las instituciones para combatirla, son lo que marcan la diferencia; es por ello que es un problema no sólo de los gobiernos, sino también de particulares, de empresas,

organizaciones estados y municipios y de los ciudadanos. A México le urge atacar estos males; en 2016 ocupó la posición 123 de 176 países incluidos en el Índice de Transparencia Internacional.

Además de todos los elementos ya mencionados, cabe resaltar la importancia de que la violencia mexicana ha trastocado todos los niveles, estratos y grados generacionales. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, México ocupa el primer lugar internacional en acoso escolar. Asimismo, según cifras de una evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, en el 2015 nuestro país avanzó 15 puntos en comparación con en 2009, sin embargo, México se ubica como uno de los países más hostiles siguiéndole Perú y República Dominicana.

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que aleja cada día a millones de niños y jóvenes del derecho humano fundamental de la educación. El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Este fenómeno afecta desproporcionadamente a las niñas, así como a aquellos que presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. La organización Internacional Bullying Sin Fronteras realizó un estudio a padres de niños y adolescentes que cursan sus estudios en 120 escuelas públicas y privadas de todo el país, informando que siete de cada 10 niños sufren todos los días de algún tipo de acoso, 85 por ciento suceden en la escuela donde los más afectados son quienes padecen alguna discapacidad o por su orientación sexual y en su mayoría, no se reportan a los maestros; debido a que eso trae peores consecuencias: más violencia, ausentismo o deserción escolar o hasta suicidios.

En la Cámara de Diputados se sostiene en foros que entre 60 y 70 por ciento de los alumnos de nivel básico han sufrido algún tipo de violencia, lo que significa que de los 25 millones de estudiantes 187 millones han sido víctimas o testigos de acoso escolar. Esto se puede confirmar con los resultados obtenidos por el INEGI (2015) a través de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED). Esta fue implementada para atender la iniciativa de la Secretaría de Gobernación de crear un instrumento que respaldara de manera cuantitativa la Política Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, por lo tanto, su utilidad radica en conocer, de

forma integral, los elementos y dinámicas que están influyendo en la formación y socialización de los jóvenes mexicanos en zonas urbanas.

En la presentación de la ECOPRED se señala que con ésta se busca identificar la relación y percepción que tienen los jóvenes con respecto de sus contextos más inmediatos, entre ellos la escuela, con la finalidad de que las autoridades puedan generar medidas y políticas para detectar, corregir y prevenir aquellos elementos y dinámicas que afectan de manera negativa el desarrollo de los jóvenes en México, así que su objetivo general fue medir en los jóvenes de 12 a 29 años de edad factores de riesgo y exposición a situaciones de violencia que replique posteriormente situaciones similares en la sociedad. Esta encuesta fue aplicada en 47 ciudades de las cuales 7 corresponden a zonas metropolitanas.

Se estima que durante 2014 se generaron 19.8 millones de delitos y actos de maltrato asociados a 4.5 millones de víctimas de 12 a 29 años. Lo anterior representa una tasa de 4.4 delitos y maltratos por cada joven victimizado; así como una tasa de prevalencia de 46, mil 426 víctimas por cada cien mil jóvenes de 12 a 29 años durante 2014. Con relación a los jóvenes que estudian y fueron víctimas de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela (acoso escolar o bullying), la ECOPRED permite estimar que de 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela, 1.36 millones sufrieron acoso escolar o bullying durante 2014, lo que representa un 32.2 por ciento, el 15.1 por ciento se encuadra en otro tipo de victimización y un 52.7 por ciento no fueron víctimas.

El porcentaje de jóvenes de 12 a 29 años que estudian y sufrieron delitos o actos de maltrato en su escuela durante 2014 fue el 66.5 por ciento. Y el 59.4 por ciento refiere que dicho maltrato o delito fue cometido por un compañero de la escuela. En cuanto al maltrato o tipo de delito se encuentra que el mayor porcentaje perpetrado en la escuela por un compañero de la misma es el acoso a través de las pertenencias del joven llevado a cabo en un 78.9 por ciento y 72.9 por ciento respectivamente. Le siguen el acoso por los atributos del joven realizado por un compañero de la escuela en un 64.9 por ciento y ocurrido en la escuela en el 69.5 por ciento de los casos. Asimismo, se observa que el maltrato físico cometido por un compañero de la escuela se da en un 53.4 por ciento y dicho maltrato sucede en la escuela en un 56 por ciento. En el caso del cyber-bullying, este ocurre en la

escuela en un 47.6 por ciento de los casos y es realizado precisamente por un compañero de la escuela en un 47.3 por ciento de los casos. Asimismo, de acuerdo con cifras de la UNAM y el Politécnico, de los más de 26 mil alumnos que hay en el nivel básico, entre 60 y 70 por ciento han sufrido de violencia (Milenio, 2014).

México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El análisis efectuado por la OCDE entre los países miembros reporta que 40 por ciento de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25 por ciento haber recibido insultos y amenazas, 17 por ciento ha sido golpeado y 44 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales.

El bullying se ha convertido en un severo problema ya que, conforme a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados aumentó en los últimos dos años 10 por ciento; al grado de que siete de cada diez han sido víctimas de violencia. Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar primaria y secundaria alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido bullying y, aun cuando se carece de registros certeros; la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar han derivado en bajo rendimiento deserción; así como en un incremento de suicidio.

Los jóvenes afectados por bullying sufren de reiteradas humillaciones y actos de violencia causándoles bajo autoestima y rendimiento escolar; deserción, así como problemas de sueños y terrores nocturnos, muchos dejan de comer y bajan de peso; están ansiosos todo el tiempo e irritables; padecen lesiones que llegan, en ciertos casos a ser mortales; presentan severos conflictos emocionales y depresión que los lleva al suicidio. Pero lo grave es que el suicidio entre menores de edad, de 5 a 13 años, principalmente se ha incrementado ya que además del ámbito escolar los menores son humillados y maltratados en las redes sociales.

El acoso y la intimidación entre iguales ya no está limitado a los espacios característicos de los centros escolares ni a las calles cercanas. El desarrollo tecnológico y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación ha provocado que los maltratos adquieran nuevas facetas al ser llevados al ciberespacio. Algunas de estas diferencias están en que los ataques no se limitan a un horario o coordenadas geográficas específicas, considerándose así una actividad 24/7, el uso de material audiovisual y el anonimato o falsa identidad con el que se llevan a cabo los ataques cibernéticos destacan entre las principales variantes entre el ataque cibernético y el clásico bullying escolar.

En este mismo orden de ideas, el CONACYT reporta que las cifras de cyberbullying en México han aumentado en los últimos años y de acuerdo con el INEGI, la inmediatez con que se difunde la información, así como su alcance, ha ocasionado que el ciberacoso o cyberbullying sea un maltrato fácilmente realizable y cada vez más atemorizante. Puesto que el hecho de que el suicidio en jóvenes se haya convertido en la quinta causa de muerte y casi siempre debido a hostigamiento cibernético, pone a la sociedad en una situación importante de vulnerabilidad.

Además, la prueba PISA también encontró que el país supera el promedio internacional, que es de 18 por ciento, de jóvenes de 15 años que reportaron haber sufrido abusos por parte de sus compañeros cuando menos varias ocasiones en un mismo mes. Lo que implica relaciones sociales fracturadas, una presión y una tensión en los seres humanos y el desarrollo de una forma de relacionarse que es nociva. Desafortunadamente los datos de PISA muestran que una proporción alarmante de estudiantes reportó ser víctima de acoso en la escuela (El Universal, 2017).

DECESOS ANUALES

► Alrededor de 60 por ciento de los estudiantes de educación básica ha sufrido de *bullying*.

Por tipo

	Homicidios	20,643
	Accidentes de tránsito	14,343
	Suicidios	4,972
	Caídas	2,315
	Ahogamientos	1,842
	Envenenamientos	1,043
	Quemaduras	548
	Causas diversas	3,856

9 entidades concentran 59% de los suicidios

	Edomex		Chihuahua
	Jalisco		Nuevo León
	DF		Puebla
	Veracruz		Tabasco
	Guanajuato		

Los casos de suicidio en niños de **10 a 13** años están aumentando.

Violencia escolar

59,562
alumnos
en México

40%

60%

Ha sido víctima de *bullying*

Fuente: IPN | Gráfico: Eduardo Salgado

Figura 4. Decesos en México en 2014 (Tomada de Milenio, 2014).

Asimismo, Proceso (2014) reporta que en el año 2013 de acuerdo con la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), aplicada a más de 100 mil docentes y directores de secundaria, seleccionados al azar y provenientes de más de 6 mil 500 planteles del país, deja ver que tres de cada 10 profesores de secundaria señaló que por lo menos una vez a la semana atestiguan intimidaciones o agresiones verbales entre sus educandos. El estudio dejó ver también el contexto en el que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas del país:

Casi la mitad de los maestros de secundaria trabaja en escuelas con 30 por ciento más de estudiantes provenientes de hogares económicamente desfavorecidos. Además, laboran en planteles donde se reporta falta de personal de apoyo, así como maestros calificados y con buen desempeño. Más aún, al menos una cuarta parte de los educadores en secundaria reporta no sentirse preparado para realizar su trabajo. En cuanto al tiempo que se destina para la enseñanza en la escuela, se reporta que 24 por ciento de las horas de trabajo son utilizadas para tareas burocráticas y administrativas, así como para mantener el orden en clase. Esta tasa es superior al resto de los países integrantes de la OCDE, en donde los profesores sólo ocupan 21 por ciento para resolver estos asuntos.

Es así que resulta de vital importancia reconocer los diferentes factores implicados en este tipo de comportamientos, es decir, no basta con hablar únicamente de individuos, sino de la sociedad en general, con sus costumbres, leyes, infraestructuras, etc. Es por esto que la OMS (2003) a través de su *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, plantea un modelo que pretende explicar las raíces de la violencia a través de cuatro niveles: el individual, el relacional, el comunitario y el social. Reconociéndose así la importancia que tiene una visión de la violencia que involucre diferentes los aspectos que forman la vida del individuo, hasta llegar a la escala mundial.

En este mismo sentido, en el informe se describen las medidas recomendadas en pro de la disminución de la violencia, entre las que se encuentra el apoyar la investigación de las causas, las consecuencias, los costos y la prevención de la violencia. A nivel nacional, puede impulsarse la investigación mediante políticas gubernamentales, la participación directa de las instituciones estatales y la financiación de actividades realizadas por instituciones universitarias e investigadores independientes. Entre otras numerosas

prioridades en materia de investigación, es urgente desarrollar o adaptar, probar y evaluar muchos más programas de prevención, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. A nivel mundial, cabe citar entre las cuestiones que demandan investigaciones transnacionales: la relación entre la violencia y diversos aspectos de la globalización; los factores de riesgo y de protección comunes a las distintas culturas y sociedades; y las estrategias de prevención prometedoras aplicables en diversos contextos.

Es así que una de las disciplinas viables para el estudio e para la generación de conocimiento acerca de la violencia, es la psicología puesto que ésta puede desempeñar un papel básico ayudando a entender que la violencia no es inevitable, explicando cómo se aprende a ser violento y cómo puede construirse la paz. Según la UNESCO (1992) científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana puesto que la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. Siendo así incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo ya que no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que no pueda ser modificado con el aprendizaje. La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo (UNESCO, 1992).

Pero es precisamente a través de este tipo de definiciones o manejos del término *violencia* que la psicología ha tenido innumerables problemas tanto al interior como exterior de la disciplina, puesto que dentro de ella no hay un consenso de lo que se entiende por violencia, además de que en la mayor parte de intentos por definirla se recurre al uso de entidades metafísicas tales como la *mente* o el *inconsciente*, lo que limita la experimentación científica en la psicología, puesto que tener un acceso a dichos conceptos a través del método científico resulta una tarea imposible de realizar, aspecto por el cual no existen investigaciones experimentales desde las perspectivas cognitivas, humanistas, etc. Permitiéndose así la creación de textos exclusivamente teóricos, y en el mejor de los casos, intentos de intervenciones experimentales sin sustentos empíricos congruentes.

Por si fuera poco, al exterior de la disciplina también existen problemáticas que obstaculizan su incursión al estudio de la violencia, tal es el caso de las múltiples definiciones hechas por cada una de las entidades que intervienen para su prevención, promoción y disminución. Tal es el caso de La Organización Mundial de la Salud, que

define la violencia como 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 (OMS, 2002).

Mientras que, al revisar textos de índole académica, se puede encontrar que al hablar de *violencia*, se hace referencia a algo o alguien que está fuera de su estado natural, que obra con ímpetu o fuerza, y que se dirige a un objetivo con la intención de forzarlo. Puede ser física y verbal, puede emplear la amenaza, la persecución o la intimidación (García, 1999) como formas de ejercicio del poder, y se va imponiendo como forma para resolver los conflictos o reclamar los derechos ciudadanos (Rosario, 1999).

Es por esto que resulta fundamental contar con una definición de la violencia que permita su experimentación científica dentro de la psicología, que resulta ser la disciplina que enmarca el presente estudio. Dicho esfuerzo fue realizado por Carpio (2017) quien propone que para el análisis de las interacciones violentas se debe considerar lo siguiente:

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

Asimismo, señala como un punto clave en el análisis de las interacciones violentas 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 (Carpio, 2017).

Las modalidades violentas, como ya se mencionó generan un estado negativo adverso, pero es importante aclarar que se hace referencia a ese estado, en primer lugar 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.

Es así que Carpio (2017) describe un *episodio violento* 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 dicho 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, ésta sigue siendo una interacción violenta. Estos elementos se pueden apreciar en la figura 5.

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.

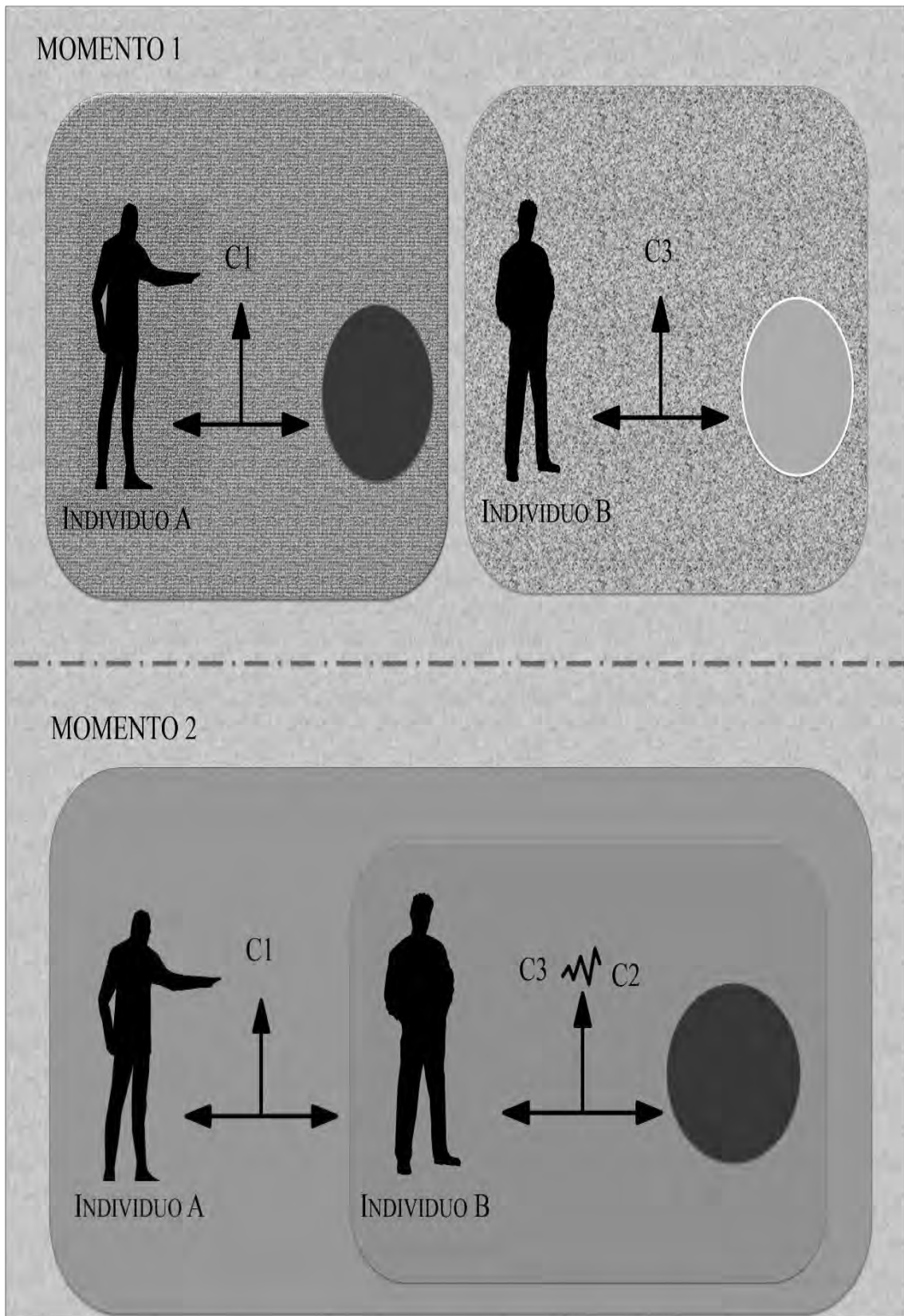


Figura 5. Representación de una interacción violenta.

Es a través de esta definición originada dentro de la psicología, que la experimentación científica tiene lugar, puesto que se cuenta con una explicación y delimitación de elementos que conforman al concepto de *violencia*. Además de un posible procedimiento de investigación aportado por Carpio (2017); y un marco teórico que, a través de sus postulados, encuadra dicha información, logrando una congruencia entre todos sus elementos. Sin embargo, debido a la gran confusión que existe alrededor y dentro de la psicología, en el siguiente capítulo se describe qué se entiende por psicología en el presente trabajo, y cuáles son sus postulados básicos.

2. ACERCA DE LA PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

“La confusión y esterilidad de la psicología no debe explicarse llamándola una ciencia joven, su estado no es comparable al de la física, por ejemplo, en sus inicios (...) pues en la psicología hay métodos experimentales y confusión conceptual”.

- Wittgenstein, 1949.

Desde la psicología se pueden generar diferentes elementos en pro de la prevención e intervención a la creciente ola de violencia que México atraviesa desde años atrás. Sin embargo, el legado que tal disciplina ha dejado es, en su mayoría, cartesiana, es decir, se aborda desde la postura dualista, en la que la mente y el cuerpo son los agentes encargados de cada uno de los fenómenos psicológicos. Esta tradición teórica y metodológica abunda actualmente en los textos que intentan desde la psicología explicar la violencia, sin embargo, estos han acarreado diferentes preguntas todavía sin respuestas, enredos y confusiones derivados del eclecticismo al que se puede caer fácilmente dentro de esos paradigmas y propuestas de prevención o intervención enfocadas en la *mente*, lo cual complica su acceso y realización.

Es por esto que el presente trabajo se enmarca en un modelo de campo naturalista, y sincrónica llamada interconductismo. El Doctor Jacob Robert Kantor (1924-1926) en la década de 1920 propuso una teoría Interconductual, caracterizada por ser una propuesta naturalista y científica, que permite de manera coherente explicar las diferencias individuales sin apuntar a estadios, procesos o mecanismos mentales (Varela, 2008).

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio psicológico elimina todo dualismo existente de todas aquellas explicaciones mentalistas. Es decir, no reconoce la distinción mente-cuerpo, rechaza la postura organicista, al no reducir el estudio de lo psicológico a explicaciones biológicas, por lo tanto, implica una metateoría conductista sobre el quehacer psicológico (Moreno, 2004).

El objeto de estudio dentro de este marco, es la inseparable unidad de los diversos componentes del campo psicológico. A grandes rasgos, el primer componente que describe Kantor es una relación bidireccional entre el sujeto y el medio, el organismo afecta al medio, así como el medio afecta al organismo, ambos adquieren sentido en su relación. El segundo componente describe las interacciones que se dan en un determinado medio de contacto, estas interacciones entre el organismo-medio se ven favorecidas o dificultadas por los factores que se encuentran presentes en el medio y los que posee el propio organismo, ya sea la historia individual o las interacciones previas en las que el organismo ya formó parte, estas interacciones ocurren en circunstancias definidas, su evolución es continua en el tiempo y espacio (Pérez, 2017).

Con el propósito de hacer de la psicología una ciencia, la postura Interconductual considera como premisa básica que las ciencias naturales se encargan de estudiar las interacciones, esto dentro de un marco ya determinado y establecido. Es decir, generar conocimiento a partir de diferentes eventos en su conjunto con las propiedades de estímulo, este análisis permite determinar el objeto formal de estudio. Siguiendo esta lógica, en el caso específico de la psicología, se establece que su objeto de análisis es la conducta - conducta entendida como la interacción de todos los factores que configuran un evento psicológico único e irrepetible-. Por consiguiente, la conducta no se refiere sólo a las respuestas emitidas por los organismos, en concreto se refiere a la interacción del organismo en su totalidad con su entorno biológico, físico y social (Rocha, 2016).

Es a partir de esto que se pueden delimitar aquellos aspectos que caracterizan a las interacciones psicológicas o eventos psicológicos (Kantor & Smith, 2015):

Son históricas. Los organismos interactúan con su entorno desde el momento en el que nacen, por ende, desde su nacimiento se comportan de determinada manera, así es como la conducta es el resultado del aprendizaje. Los individuos aprenden cómo comportarse. Estos aprendizajes no se reproducen de la misma manera a lo largo de la vida del sujeto, ya que su comportamiento no será el mismo en los diferentes contextos en los que se encuentre, también cambian con relación a las personas con las que interactúa el organismo, incluso se aprende cómo comportarse de determinada manera para obtener algún beneficio.

Muestran especificidad. Cada evento psicológico es único, personal e irreplicable, es decir, estos eventos manifiestan individualización. Es posible que el organismo logre responder morfológicamente hablando de manera idéntica, sin embargo, existen otros factores que configuran la interacción, los cuales hacen al evento psicológico sea único. Todas las personas son capaces de experimentar el aumento de su frecuencia cardiaca, no obstante, la situación en la que esta frecuencia aumenta no será la misma para algunas personas un examen es motivo para aumentar la frecuencia, mientras que para otros este aumento ocurre cuando hablan en público.

Son variables. La conducta de los organismos puede variar, un estímulo puede evocar diferentes tipos de respuesta.

Son modificables. Los organismos mientras interactúan con el entorno o con ellos mismos -el ser humano también forma parte del ambiente, por consiguiente, cuando coloquialmente se dice que el sujeto está pensando, imaginando o recordando, a lo que se hace referencia es a la mediación lingüística que se lleva a cabo en dicho momento, por lo tanto, el individuo es capaz de interactuar con él mismo-, son capaces de modificar sus acciones frente al mismo estímulo. En este sentido, es posible describir los momentos en que una persona aprende un tema y después lo olvida y cómo una persona desarrolla la capacidad de autorregularse con el fin de comportarse de una manera funcional.

Manifiestan inhibición. El organismo es capaz de suprimir conductas específicas y sustituirlas por otras en distintos contextos. Con frecuencia, este tipo de inhibiciones se debe al cumplimiento de normas sociales o al tipo de consecuencia que podría ocurrir.

Muestran demorabilidad. El fenómeno psicológico puede mostrar una demora temporal entre el estímulo y la respuesta, la respuesta no aparece inmediatamente después de la presencia del estímulo. Es muy importante tener en cuenta que el tiempo que pasa entre la presentación del estímulo y la emisión de la respuesta puede ocurrir en largos periodos y sigue siendo parte de una interacción. Por lo tanto, las interacciones no se encuentran definidas por un tiempo en específico, no obstante, el tiempo se considera como una variable psicológica.

Muestran flexibilidad temporal. En los eventos conductuales las relaciones temporales son flexibles.

Al establecer cuáles son las características de los eventos psicológicos y teniendo en cuenta cada una de ellas, es posible afirmar que cada interacción es única. Por lo tanto, surge interrogante, desde una postura Interconductual cómo es que se debe estudiar la interconducta, a simple vista parece ser imposible. Si se tiene en cuenta que un solo organismo a lo largo de su vida lleva a cabo innumerables interacciones, siempre se está comportando desde el momento de su nacimiento hasta su muerte, la vida psicológica del individuo puede explicarse como un continuo interconductual -un flujo continuo-.

Es así que se propone el estudio fraccionado de este continuo, por lo que Kantor establece que el segmento conductual es la unidad de análisis del estudio de la conducta. El segmento conductual es un constructo que unifica un estímulo y una respuesta, tomando en cuenta todos aquellos elementos del campo que dan lugar a la interacción, es decir, toda la interacción. Una característica de la teoría interconductual es que ninguno de los elementos que configuran la interacción es más importante que otro, por el contrario, es un sistema de relaciones recíprocas. El segmento Interconductual está conformado por los elementos del campo. Ahora bien, con relación a los componentes del segmento conductual, Ribes y López (1985) identifican en la explicación de Kantor los siguientes factores que conforman el campo integrado:

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:

Propiedades fisicoquímicas, que implican cualquier dimensión que haga contacto

directo o a distancia con los diversos sistemas sensoriales del organismo.

Propiedades organísmicas, las cuales implican cualquier dimensión producida por un organismo que afecta como conducta a otro organismo. Por lo tanto, los eventos organísmicos siempre incluyen alguna forma de movimiento o acción.

Propiedades convencionales, que son asignadas 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 organísmicas 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.

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.

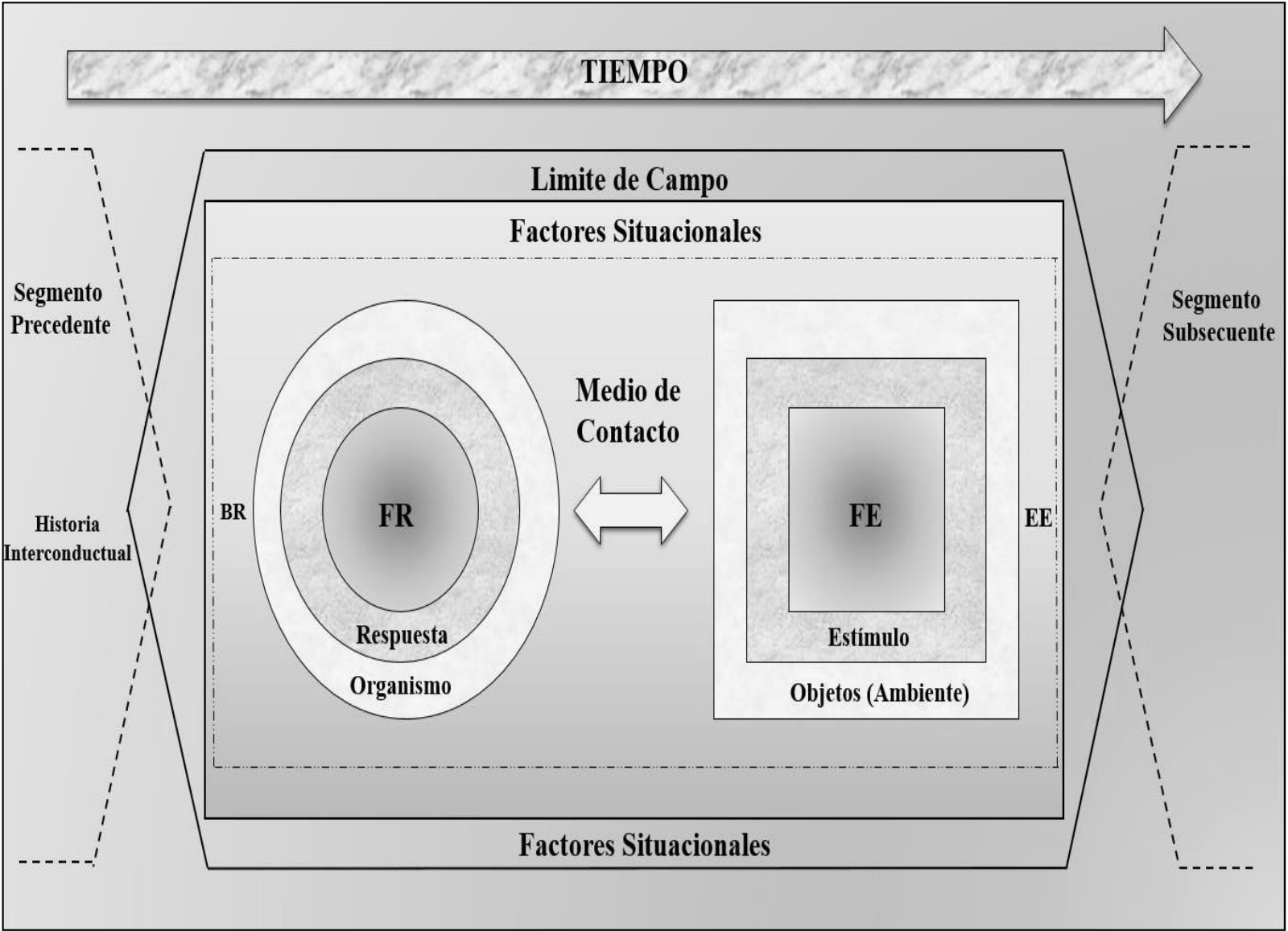


Figura 6. Diagrama de los elementos que conforman el segmento conductual o unidad de Evento Psicológico (Pérez, 2017).

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.

El segmento interconductual desarrollado por Kantor constituye un modelo específico para un objeto de análisis propio de la psicología como disciplina científica (Ribes, 1994), pues permite representar los fenómenos psicológicos de una forma diferente a como se representan los fenómenos físicos de acuerdo con la mecánica clásica, debido a que se concibe bajo una lógica de campo. Esto quiere decir que para el Interconductismo los fenómenos psicológicos, en vez de explicarse bajo una lógica mecanicista, de causalidad lineal, de tiempos diacrónicos, y que no toma en cuenta factores históricos y contextuales, se explican bajo una lógica causal interdependiente, de tiempo sincrónico, con unidades molares de análisis y que representa conceptualmente factores históricos y contextuales en términos de categorías disposicionales (Ribes, Op.cit).

Es así que la Función Estímulo-Respuesta es la unidad de análisis, puesto que En términos funcionales significa que cuando se habla de la función estímulo-respuesta, no se hace referencia a todo lo que constituye el objeto estimulante y el organismo en interacción, sino que únicamente se hace referencia a una parte de estos. Estas partes del objeto estimulante y del organismo que hacen contacto entre sí, producen como resultado la función-estímulo respuesta, la cual ya no es ni el objeto estimulante, ni el organismo, sino la interacción entre ambos. Cabe señalar que dicho concepto resulta el elemento central del segmento interconductual o de la Interconducta.

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.

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: en primer lugar la diferenciación sensorial la cual permite formas coordinadas y diversificadas de reactividad a los eventos del ambiente; en segundo la diferenciación motriz, en especial la motricidad fina que permite alterar directamente las relaciones entre los eventos del ambiente y el organismo, la tercera hace referencia a la vida en grupo que permite desarrollar formas de reactividad diferencial ante otros organismos como condiciones de estímulo, y finalmente, la cuarta establece la existencia de un ambiente normativo que es fundamental como sistema de contingencias convencionales. Se pueden identificar cinco 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 organismicas y no organismicas de los eventos son estas relaciones las que se tornan críticas en este tipo de interacción.

La ya mencionada taxonomía funcional de Ribes y López (1985) se basa en el nivel de aptitud funcional que el individuo pone en evidencia al llevar a cabo cada una de sus interacciones. Dicha taxonomía refiere a las formas cualitativamente diferentes de las funciones de estímulo-respuesta, y se definen con relación a los niveles de desligamiento y

de mediación funcionales arriba descritos. Esta taxonomía consta de cinco niveles (Galguera, 2017):

Nivel contextual. Se define como un tipo de interacción que es contextualizada por la relación de condicionalidad entre dos estímulos, los cuales definen el tipo de reactividad en términos morfológicos y funcionales. Ésta se define en términos de la relación entre los estímulos. De esta manera, la también llamada función contextual se caracteriza por ser un tipo de interacción inefectiva para modificar la ocurrencia de los estímulos.

Nivel suplementario. Consiste en la regulación de la ocurrencia de los estímulos y las relaciones que entre estos existen mediante las respuestas del organismo. La función suplementaria precisa de la actividad del organismo para modificar el medio con relación a determinada estimulación, estableciéndose una relación entre las respuestas al estímulo contextualizado (Ey-Ry) y las respuestas al estímulo contextualizador (Ex-Rx). A diferencia de la función contextual, la función suplementaria sí produce efectos en el medio que consiste en el establecimiento de las relaciones entre los estímulos.

Nivel selector. Hace referencia al ajuste de la reactividad a condiciones de estímulo que son variantes en el tiempo, por lo que la relación entre la actividad del organismo y las condiciones de estímulo dejan de ser constantes, como lo eran en la función suplementaria.

Nivel sustitutivo referencial. Se define como un tipo de campo interactivo en el que el desligamiento se da con respecto al aquí y al ahora, en donde la interacción del individuo con objetos que no están presentes se da de manera convencional, mediante los productos lingüísticos de otro individuo. Es decir, el contacto del referidor con el evento –que en la función sustitutiva referencial constituye el referente- es indispensable que se haya dado en términos concretos para mediar el contacto del referido con dicho evento.

Nivel sustitutivo no referencial. Consiste en el desligamiento de toda situación concreta, en el cual se lleva a cabo la mediación de las relaciones entre productos exclusivamente lingüísticos. Los segmentos pueden ser tanto referenciales como no referenciales, y las relaciones se establecen entre estímulos y respuestas convencionales. En las funciones sustitutivas es necesario contar con un sistema reactivo convencional (Ribes & López, 1985; Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005; Carpio, 2008).

Como ya se dijo, los niveles de aptitud funcional están definidos por la mediación y el desligamiento funcionales, las cuales permiten definir el tipo de relación que es probable que se establezca entre las funciones de estímulo-respuesta. Esta acotación servirá para entender el planteamiento de la siguiente sección, correspondiente a la categoría conceptual de criterio de ajuste (Galguera, 2017).

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. Para cumplir este criterio se 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.

Y es sobre esta última propuesta de Carpio (1994) que Carpio, (2007) y Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva (2007) desarrollaron un modelo de desarrollo psicológico, el Modelo Interconductual del Comportamiento Creativo –MICC- en el cual explican la manera en como tiene lugar el desarrollo de la Interconducta, estableciendo un continuo entre las interacciones de nivel más básico y las de mayor complejidad. De acuerdo con Galindo (2016) la finalidad del MICC no es sólo la de presentar una propuesta acerca de cómo es que cambia lo psicológico, sino también, cimentar las bases que permitan el replanteamiento de la labor del psicólogo en escenarios educativos. De hecho, tomando en cuenta la necesidad de plantear una propuesta sobre la manera en cómo cambia lo psicológico y de establecer principios para la labor educativa del psicólogo, en el MICC se presenta los conceptos de habilidad, competencia o comportamiento inteligente y comportamiento o conducta creativa.

Una *habilidad* consiste en la integración del desempeño, una situación dentro de la cual ocurre, y el cumplimiento de criterios o requerimientos conductuales (Carpio, 2005). El desempeño consiste en la reactividad del individuo en diferentes niveles de aptitud funcional, la situación es la circunstancia en la que el desempeño tiene lugar, es decir, cómo, cuándo, dónde y en qué medida ocurre, y los criterios son los requerimientos de actuación que definen si el desempeño es efectivo o inefectivo.

A partir del desarrollo de una gran cantidad de habilidades, es decir, de la solución de diferentes criterios ante situaciones variables, es posible que, en situaciones novedosas que demandan nuevos criterios de actuación, el desempeño del individuo resulte efectivo como resultado de la tendencia generada a partir del desarrollo de habilidades. Este es el caso de las *competencias*, o de lo que se podría denominar comportamiento inteligente, el cual se definiría como la tendencia a la efectividad ante situaciones de variabilidad. Es importante aclarar que el desarrollo de habilidades y competencias o comportamiento inteligente puede ocurrir dentro de tantos ámbitos de desempeño como practicas humanas existan, por lo que el desarrollo de éstas en un ámbito no implica que de la misma manera puedan desarrollarse en otro completamente distinto (Galindo, 2016).

Finalmente, el *comportamiento creativo* es aquel que ocurre ante situaciones ambiguas, es decir, que no demandan algún criterio de actuación en específico, pues la actividad humana no se limita al cumplimiento de criterios únicamente, sino también a su generación (Carpio, 2005; Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007), por lo que una de las finalidades del comportamiento consiste en generar criterios novedosos para resolverlos posteriormente. Cuando el comportamiento creativo ocurre la situación ante la que ocurre el desempeño se transforma en términos psicológicos en otra, pasando de ser ambigua a una situación cerrada por los nuevos criterios definidos por el desempeño del individuo (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007.). Esto es posible únicamente a partir de la disposición a la efectividad que resulta del desarrollo de habilidades y competencias.

Es así que se da cuenta de la existencia de 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 individuo (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007.).

Por lo que, después de la descripción de los componentes de la teoría interconductual, resulta importante realizar una breve descripción de las tesis epistemológicas, metodológicas y lógicas de la teoría de campo. Las principales tesis epistemológicas indican que lo psicológico es irreductible a lo biológico o social, sin embargo, las dimensiones físico-químicas, biológicas y sociales conforman una historia particular de interacción. Lo psicológico tiene como objeto de estudio la interacción del organismo individual total con su medio ambiente –físico químico, biológico y social-, como proceso interactivo se organiza en diferentes niveles cualitativos inclusivos-progresivos de complejidad. También evidencia que tanto los seres humanos y los animales por sus rasgos biológicos y sociales mantienen interacciones diferentes en complejidad, estas interacciones se ven delimitadas por la filogenia. Por lo tanto, esta postura reconoce al ser humano como

parte de los animales con características anatómico-funcionales particulares que lo hacen diferente, pero no superior (Pérez, 2017).

Finalmente, las tesis lógicas establecen que lo psicológico: está formado por términos taxonómico-funcionales -esto se refiere a todos los criterios lógicos de clasificación-, operacionales -descripciones formales de las propiedades de los eventos y de la actividad del experimentador- y conceptos descriptivos cuantitativos -mediciones que se realizan, y lenguaje de datos-, de proceso y metasistémicos -abstracción de un término de eventos específicos-. Ribes y López (1985) mencionaron que la lógica con la que se encuentra formulada la taxonomía posee consistencia interna y externa, la cual cumple con los criterios necesarios para ser valorada dentro de la práctica científica. En este caso, la conceptualización bajo la cual se enmarca la postura Interconductual, soluciona la problemática ante la cual se enfrenta la psicología y deja de lado los términos mentalistas y coloquiales bajo los cuales estuvo sometida la disciplina. Así es como la teoría de campo es una propuesta diferente, la cual intenta explicar cómo es que se debe describir, estudiar y analizar los fenómenos psicológicos, asunto que se torna analíticamente más complejo cuando se acepta que el objeto de la interacción es la interconducta de otros en el mismo ámbito.

Existen varias dimensiones sociales ubicables en el análisis psicológico. La primera de ellas es la incorporación de un individuo a las prácticas sociales, como parte fundamental de su proceso de humanización o socialización. La segunda se refiere al establecimiento de criterios por parte de los miembros de un grupo hacia un nuevo integrante a lo largo de su desarrollo. Y por último la dimensión valorativa del comportamiento como una práctica moral efectiva -creencias acerca de cómo es, no es, debe ser o no ser el comportamiento de un individuo- (Carpio y cols., Op. Cit.).

De acuerdo con Carpio y cols. (Op. Cit.), los criterios de valoración del comportamiento se refieren a la forma en que el comportamiento de alguien es valorado por otro individuo. Para que esta valoración se lleve a cabo deben existir al menos dos individuos, uno de ellos realizando una valoración del comportamiento de otro o de él mismo. En la investigación acerca de esta dimensión del comportamiento se pueden ubicar

al menos dos líneas distintas para su análisis: a) comportamiento socialmente valorante y b) comportamiento socialmente valorado.

En la Figura 7 se muestran los elementos que conforman un episodio de valoración social del comportamiento y en la cual se ubican las dos líneas de análisis ya mencionadas. En la primera de ellas el elemento central de análisis es el individuo (Individuo 1) que realiza una valoración acerca del comportamiento de otro (Individuo 2). En este caso se puede investigar, por ejemplo: ¿Por qué Gabriela dice que Irlanda es graciosa?, ¿Por qué Christian dice que trabajar en una oficina es aburrido?, ¿Por qué Luz y Jannet dicen ser buenas personas?, entre otras.

Garduño (2012) explica que 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, por ejemplo, se podrían estudiar ¿cuál es la probabilidad de que Susana renuncie a su trabajo de acuerdo con las consecuencias de la situación?, ¿qué factores orgánicos influyen mayormente para que Alexis se aburra de algo?, ¿cuál es el efecto de la historia referencial de Montserrat en su elección de mentir o no hacerlo?, entre otras.

Términos tales como: enojón, mentiroso, amable, curioso, pernicioso, altruista, egoísta, distraído, desconsiderado, divertido, etc. no son otra cosa más que una valoración del comportamiento de alguien. Sin embargo, el hecho de usar este tipo de términos como lenguaje técnico en la psicología trae graves problemas a la disciplina, como por ejemplo tratar en forma de sustantivo a los adjetivos, por lo cual en la perspectiva interconductual se reconoce la necesidad de no incurrir más en este tipo de errores. De esta forma, cuando en el lenguaje común se dice que *Christian es altruista* o el altruismo es una característica de Christian en el lenguaje técnico de la Psicología Interconductual se reemplazaría dicha expresión por la siguiente: El comportamiento de Christian es altruista, de esta forma ya no se hace alusión a una cualidad de Christian sino más bien a que en ciertas circunstancias el comportamiento de Christian se configura de tal forma que su estructura puede ser valorada como altruista.



Figura 7. Representación de la valoración social de la conducta. Tomado de Garduño (2012).

En resumen, la valoración del comportamiento se compone de a) la conducta que consiste en ser valorado (y ajustado) con base en el sistema social de convenciones. La conducta *socialmente valorada*; y b) la conducta que consiste en valorar de acuerdo a los sistemas de convenciones, primero a otros y luego incluso a uno mismo. La conducta *valorante*. En algún momento estas dos formas de conducta se cruzan, y el que es valorado aprende a valorar.

En el estudio del comportamiento socialmente valorado se ha puesto mayor énfasis en aquellas interacciones que son valoradas socialmente como positivas (Santoyo & López, 1990), contando con diversas investigaciones que bajo la perspectiva Interconductual se han llevado a cabo acerca del comportamiento altruista. Sin embargo, el comportamiento pernicioso no ha contado con tantos referentes e investigaciones como el altruista, a pesar de ser también un comportamiento socialmente valorado y/o valorante.

Garduño (2012) ha brindado la mayor parte de la información existente acerca del comportamiento pernicioso, quien propone que para el análisis del comportamiento pernicioso se deben tomar en cuenta los siguientes factores:

A) Existen al menos dos individuos (I1 y I2), cada uno de ellos con un criterio a cumplir (Cx1 y Cx2 respectivamente) mediante la realización de actividades (Dx1 y Dx2) en una situación problema (Sx1 y Sx2);

B) La elección por parte de uno de los individuos (I1) entre hacer actividades para afectar negativamente el campo contingencial del otro individuo (Crz1n2) (conductas perniciosas para retrasar o impedir por completo que el individuo 2 satisfaga su criterio) abandonando momentáneamente la realización de la tarea para cumplir su propio criterio o negarse a afectarlo para continuar con la propia tarea;

C) Factor disposicional: Consecuencias (CPP, CNP, CPNP, CNNP), Historia referencial (HRP+, HRN-), Historia situacional (HSP+, HSN-), Nivel competencial (NCA, NCM, NCB), Restricción temporal (RT [%]), Magnitud de las consecuencias (MC [%]...). Conocimiento del desempeño ajeno (DA+, DA-), etc.

A partir de los cuales Garduño (2012) propone la siguiente representación del comportamiento pernicioso:

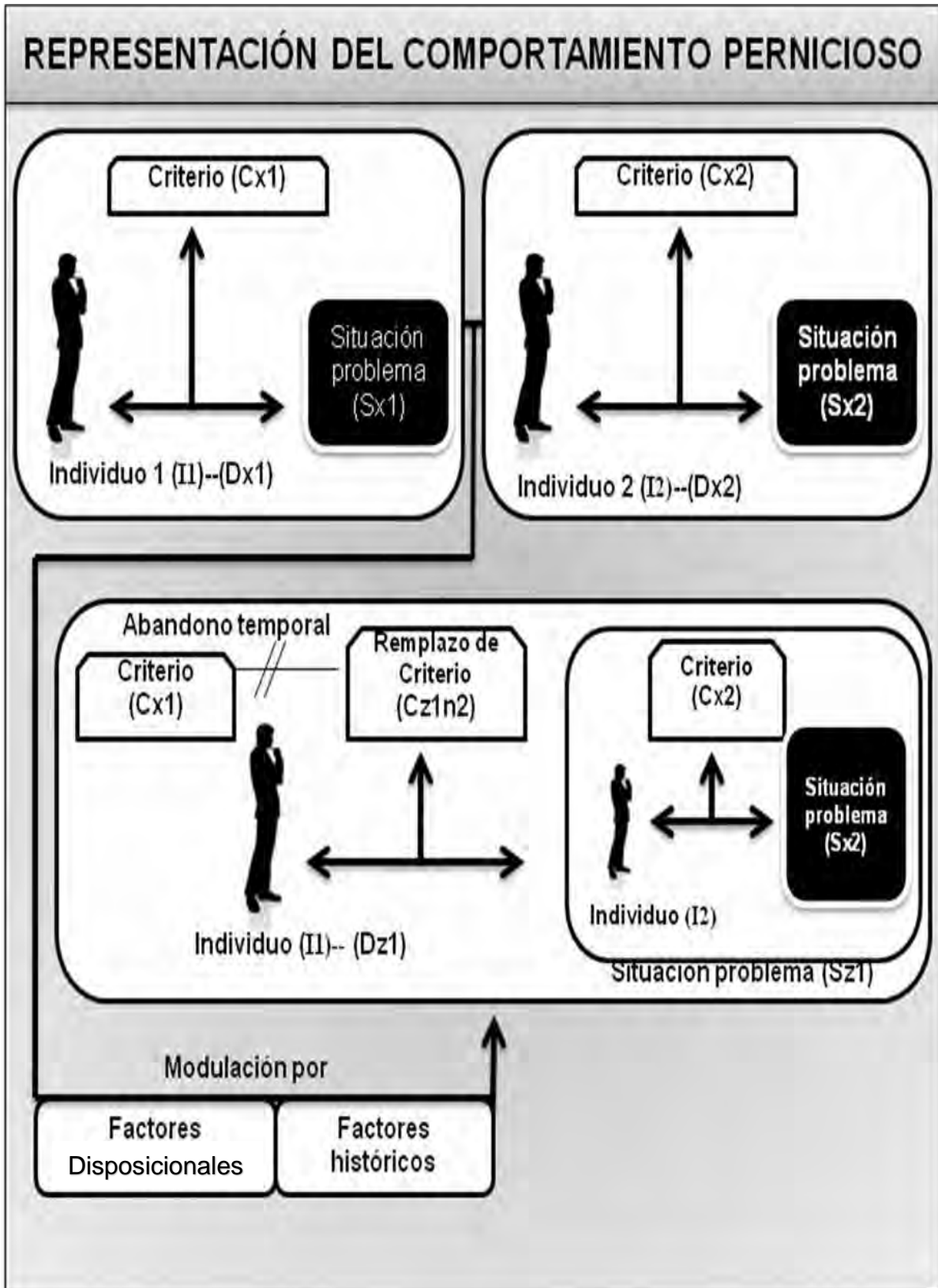


Figura 8. Representación de comportamiento pernicioso. Tomado de Garduño (2012).

Como se observa en la Figura 8 aquellas interacciones valoradas como perniciosas, son interacciones entre al menos dos individuos en las cuales cada uno de ellos tiene un criterio a satisfacer, posteriormente uno de los individuos abandona de manera momentánea el cumplimiento de su tarea y realiza acciones para alterar negativamente el campo contingencial del otro (retrasar o impedir que el otro satisfaga su criterio).

En conclusión, la conducta perniciosa es aquella que consiste en abandonar o posponer el cumplimiento de los criterios que regulan el comportamiento de un individuo A, para impedir la satisfacción de criterios por parte del individuo B; siendo que el individuo A es capaz de identificar el criterio que debe satisfacer el individuo B, la situación y la actividad de este.

Por lo tanto, este trabajo presenta el reporte de una investigación en la que se evaluaron los efectos de la asimetría/simetría de la tarea y diferencias en el puntaje del compañero sobre la elección de perjudicar a otros o no hacerlo. Antes de describir los detalles metodológicos de dicha investigación conviene conocer los estudios experimentales y empíricos concretos que sirvieron de base para el diseño del estudio. Tras la presentación de estos antecedentes, de los objetivos y del método se mostrarán los resultados y sus implicaciones teóricas y metodológicas.

3. ANTECEDENTES EXPERIMENTALES

“Schadenfreude”

Palabra alemana para describir el goce que produce el sufrimiento ajeno.

En el marco del análisis experimental de la conducta humana, se han elaborado diferentes aproximaciones para definir y evaluar al comportamiento social (Azrin & Lindsley, 1956; Bandura & Walters, 1974; Bijou, 1984). El sociólogo George Homans y su concepción de la conducta social como un sistema de intercambio entre bienes materiales y no materiales con tendencia a la proporción en tales intercambios, con base en lo que se da y lo que se obtiene (Homans, Casado & Requena, 1999) ha influido en las concepciones de psicólogos como Cohen (1962) que menciona la participación de dos o más organismos y la conjugación de sus actos en una situación específica. Fue Skinner (1971) quien, además de las características anteriores, ha añadido que la participación conjunta de los organismos conlleva reforzadores para ambos o para alguno de ellos, produciendo desigualdades en el mantenimiento de las respuestas que se emiten, además del patrón característico líder-seguidor en las ejecuciones.

Bajo la misma lógica, algunas de las variaciones experimentales en aras de evaluar las propiedades bidireccionales de los intercambios sociales (Santoyo & Espinosa, 1987), han constatado que cuando la relación de intercambio es unidireccional, se trata de un proceso de elección dependiente pues uno de los dos sujetos implicados en el episodio es quien controla los reforzadores para ambos, implicando un esfuerzo diferencial en la ejecución de la tarea (Hake & Vukelich, 1972). Por su parte, Shimoff y Matthews (1975, citados en Santoyo & Colmenares, 2011) han encontrado que la distribución inequitativa de los reforzadores es aversiva en sí misma e implica la realización de acciones que intenten equipáralos con base en el esfuerzo que demanda dicha tarea. Del mismo modo, Santoyo y Colmenares (2011) evaluaron el ajuste de los intercambios sociales en un escenario de

asignación sincrónica de esfuerzo y ganancias, contemplando la participación del conocimiento de las elecciones de los compañeros en la situación experimental. Se encontró que bajo condiciones en donde no existía información sobre la asignación de la tarea que elegía el compañero, los participantes asignaron esfuerzo y ganancias que no tendían a beneficiar al compañero, generando el mantenimiento de esta relación en más ocasiones.

Staats (1979) incorpora a su propuesta el *aprendizaje social* como una forma en que el individuo adquiere patrones comportamentales a través de la observación y el modelamiento, mecanismos que enriquecen la propuesta pues articulan lo social de manera activa al aprendizaje del individuo dejándole un papel activo en la adquisición de dichos aprendizajes. Para Staats, la sociedad proporciona condiciones de aprendizaje de repertorios conductuales por reforzamiento y facilita el control conductual. En este aspecto, Staats presenta una nueva propuesta con respecto al determinismo de la conducta, donde el aprendizaje ocurre en una relación entre el individuo y el ambiente, pero con un mayor protagonismo del primero en su aprendizaje y adaptación (Staats, 2003). En esta misma línea Staats, recalca que los factores biológicos o predisposiciones biológicas son esenciales en el aprendizaje junto a las historias de reforzamiento. Este énfasis en lo biológico no se encuentra en Skinner.

Mientras que para Albert Bandura (1961) la mayoría de las imágenes de la realidad en la que basamos nuestras acciones, están realmente inspiradas en la experiencia que adquirimos a través de otras personas (experiencia vicaria). Casi sin darnos cuenta, repetimos comportamientos que vemos en los demás. Sin embargo, no somos autómatas. Elegimos el modelo, observamos atentamente, memorizamos y evaluamos si nos compensa imitarle, o no. Dentro del aprendizaje vicario, esta evaluación resulta muy importante. De hecho, es lo que diferencia a la forma de ver el aprendizaje de Bandura respecto a otros modelos, y lo que hará que más tarde, se reevalúe la teoría denominándola aprendizaje cognitivo-social.

Para darle una base empírica a su teoría, Albert Bandura, desarrolló el experimento del muñeco bobo. Trata de conciliar su teoría del aprendizaje por observación con la agresividad. El objetivo, era llegar a una conclusión sobre la influencia que ejercía la

violencia que observaban los niños en modelos (más adelante se desarrollaría el experimento enfocado a conocer la influencia de la agresividad observada en televisión). Los resultados indican que los niños expuestos al modelo agresivo tenían más probabilidades de mostrar un comportamiento físico agresivo imitativo, siendo los niños casi tres veces más propensos a repetir un comportamiento físicamente violento en comparación con las niñas. En segundo lugar, los niños expuestos a modelos agresivos también tenían más probabilidades de mostrar un comportamiento verbal agresivo imitativo, siendo los niveles de agresión verbal expresados aproximadamente los mismos tanto para niños como para niñas. Y por último los sujetos del experimento expuestos al modelo no agresivo, o a ningún modelo en absoluto, mostraron muy poco comportamiento agresivo imitativo, no habiendo prácticamente diferencia entre uno y otro grupo.

Finalmente resulta conveniente mencionar las aportaciones realizadas por Ribes (2001) acerca del comportamiento social, quien formuló una propuesta teórico-metodológica dedicada al análisis de las interacciones interindividuales y la conducta social desde una perspectiva interconductual (véase Kantor, 1959, 1980; Ribes & López, 1985). En ésta, se distinguen tres dimensiones funcionales del medio de contacto convencional, articulado por el lenguaje, representado por las instituciones como sistemas de prácticas compartidas, y caracterizado por la división social del trabajo y el diferimiento en tiempo y espacio del intercambio de bienes y servicios. Dichas dimensiones son la de poder, la de intercambio y la de sanción (Ribes, 2001; Ribes, 2010; Ribes & Pulido, aceptado para publicación; Ribes, Rangel & López, 2008).

Es a partir de estos planteamientos que se realizaron diversas investigaciones. Dos tuvieron el propósito de evaluar el efecto de las funciones de poder sobre el cumplimiento y en la obediencia de niños escolares. En el primer experimento se comparó el efecto de estas funciones establecidas por: a) la intervención del experimentador quien, en una primera fase, se desempeñó como una figura de autoridad que basó su poder en la fuerza (obediencia), y b) la familiarización con el experimentador sin función de autoridad en la situación experimental (cumplimiento). Mientras que en el experimento dos, en la primera fase, el experimentador se desempeñó como una figura de autoridad que basó su poder en la riqueza (obediencia). Se encontró que los participantes que se expusieron a una figura de

autoridad por fuerza fueron más obedientes que los que se expusieron a condiciones de poder por riqueza y de familiarización con el experimentador (Rangel, Ribes, Valdés & Pulido, 2011).

En un posterior estudio se evaluó el papel de la exposición ante diferentes tipos de arreglos contingenciales en el establecimiento y la cualidad de los intercambios verbales de los participantes, así como su efecto en la elección de alternativas compartidas de altruismo parcial. Para ello, se empleó una tarea de armado de rompecabezas virtuales, en donde se encontró que el tipo de contingencia a la que los participantes fueron expuestos se relacionó de manera directa con la cualidad de los intercambios verbales que estos mismos establecieron, y que la elección de alternativas compartidas de altruismo parcial se vio favorecida por la presencia de intercambios verbales de cualidad predominantemente estratégica (Ribes, 2008).

Otro aspecto de relevancia en el estudio de la conducta social ha sido la dimensión moral de este. Al respecto Díaz, Vega y Cantorán, (2008) señalan que la moral es una forma de regulación de las prácticas del individuo y que es en función de la forma en que se establecieron las contingencias para enseñarla que dicha práctica corresponde o no a las de sus grupos sociales de referencia.

Desde la lógica interconductual, caracterizada por concebir a los eventos psicológicos como campos multifactoriales que se interrelacionan con eventos físico-químicos, biológicos y sociales, que implican la participación del organismo total con algunas particularidades del medio ambiente, que evolucionan en el tiempo y en el espacio con base en la historia interactiva de dicho organismo, y que afectados cuantitativa y cualitativamente por factores disposicionales (Kantor, 1980; Ribes & López, 1985), es como se ha recuperado una lógica explicativa sincrónica para elaborar aproximaciones teóricas y experimentales sobre la conducta social. Desde éste modelo se ha estudiado el intercambio diferencial en la elección de contingencias compartidas o individuales con base en las consecuencias recibidas y los acuerdos verbales previos entre los participantes, es decir la influencia de los factores históricos y situacionales (Ribes, Rangel, Magaña, López & Zaragoza, 2005; Ribes, Rangel & López, 2008; Carpio, Silva, Reyes, Pacheco-Lechón, Morales, Arroyo, Canales & Pacheco, 2008). Asimismo, se ha recuperado a la inequidad y

a la asimetría en las consecuencias por elegir contingencias compartidas o individuales (Ribes, Rangel, Casillas, Álvarez, Gudiño, Zaragoza & Hernández, 2003) y por perjudicar o no (Garduño, 2012).

Un tipo de conducta social que ha cobrado relevancia en los últimos años, debido a su alta incidencia en diversos escenarios, es la conducta perniciosa, definida como “aquellas interacciones, en las cuales, se identifica una afectación negativa del campo contingencial de un individuo en específico, esto es, una alteración negativa de las relaciones de interdependencia respecto de las cuales se comporta un individuo” (Garduño, 2012). La cual resulta fundamental diferenciar de términos comúnmente utilizados, como la *violencia* y la *agresión*, puesto que es evidente una confusión, tanto teórica como en el lenguaje coloquial, con respecto a lo que cada palabra significa. Según Salas-Menotti (2008) los sistemas simbólicos usados por los individuos en la construcción del significado son sistemas profundamente enraizados en la cultura y su lenguaje, de forma tal que se constituyen en un conjunto comunal de herramientas especiales que convierte a quien los usa en un reflejo de su comunidad.

De hecho, tales términos son frecuentemente utilizados como sinónimos; sin embargo, a pesar de compartir algunos puntos en común en significado, no son idénticos. En la literatura científica Carpio (2017) define como *episodio violento* en el que dos individuos se encuentran cumpliendo su respectivo criterio y en un segundo momento el individuo (A) impone el criterio (2) al individuo (B), el cual dicho individuo no quiere adoptar. Mientras que la *agresión* es un fenómeno multifactorial que tiene muchos determinantes y sirve para distintos propósitos; este constructo es generalmente definido como una conducta que resulta en un daño personal. Sin embargo, no todos los daños son considerados como agresivos. Para que un acto sea evaluado como agresivo o no, depende de los juicios subjetivos de intencionalidad y de causalidad (Salas-Menotti, 2008).

Por lo que a *comportamiento pernicioso* respecta, en el presente trabajo se le utiliza para hacer referencia a aquellas interacciones en las que se abandona o pospone el cumplimiento de los criterios que regulan el comportamiento de un individuo A, para impedir la satisfacción de criterios por parte del individuo B; siendo que el individuo A es capaz de identificar el criterio que debe satisfacer el individuo B, la situación y la actividad de éste. Así, la configuración del episodio social requiere de la participación de al menos

dos sujetos, y el ámbito educativo es uno de los espacios en los que la conducta perniciosa puede presentarse y toma mayor importancia debido a que es parte de un proceso continuo de socialización, el cual de manera general se denomina como educación. Es precisamente en las escuelas en donde deben plantearse las circunstancias y requerimientos adecuados para propiciar las competencias necesarias, que son funcionales en la vida social (Ribes, 2004).

Específicamente el panorama educativo en México, refleja la confluencia de factores económicos, políticos, sociales y culturales que interceden no sólo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también en diferentes modalidades de comportamiento social que modifican el tipo y la calidad de interacciones entre coetáneos y evidentemente entre el docente y el estudiante (Fernández, 2004; Tapia & Valenti, 2016). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) y en concordancia con los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), existe una creciente sobrepoblación de estudiantes en comparación proporcional con la cantidad de docentes a cargo de cada grupo, que decrece conforme avanza el nivel educativo, es decir, hay menor cantidad de estudiantes por docente en el nivel superior, sin embargo, la desproporción se mantiene.

La organización escolar cobra relevancia, cuando se analiza su influencia significativa en la promoción y/o sanción de comportamientos no adecuados en los estudiantes, así como la asignación de tareas a realizar y la distribución de beneficios con base en dicha tarea o sin una correspondencia puntual, es decir, la distribución de los beneficios de manera aleatoria. Con base en las condiciones distributivas de los recursos económicos otorgados a las instituciones educativas, la cantidad de estudiantes en comparación con la cantidad de docentes, y de manera más puntual, las disparidades entre la asignación de reforzadores y el esfuerzo que demandan las tareas a realizar, que se reportaron en las investigaciones (Santoyo & Espinosa, 1987; Santoyo, Colmenares, Figueroa, Cruz & López, 2008; Santoyo & Colmenares, 2011) se podría hablar de condiciones propicias para que se dé el comportamiento pernicioso entre estudiantes. Considerando que, desde la lógica interconductual no existe suficiente evidencia experimental sobre la asimetría en la dificultad de la tarea, y la distribución diferencial de puntajes de los participantes, el presente estudio pretende responder al objetivo de evaluar

el efecto de la simetría/asimetría y la ventaja del compañero sobre la elección entre perjudicar o no a otro.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Evaluar el efecto de la simetría/asimetría y la ventaja del compañero sobre la elección entre perjudicar o no a otro.

Objetivos Específicos

1. Evaluar los efectos de la asimetría a favor en el tipo tarea sobre la elección de perjudicar o no a otro.
2. Evaluar los efectos de la asimetría en contra en el tipo tarea sobre la elección de perjudicar o no a otro.
3. Evaluar los efectos de la simetría en el tipo tarea sobre la elección de perjudicar o no a otro.
4. Evaluar los efectos del puntaje superior sobre la elección de perjudicar o no a otro.
5. Evaluar los efectos del puntaje inferior sobre la elección de perjudicar o no a otro.
6. Evaluar los efectos del puntaje similar sobre la elección de perjudicar o no a otro.

METODO

Participantes

Participaron 30 estudiantes -12 hombres y 18 mujeres- de la carrera en Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala -FESI- de la UNAM, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por participación voluntaria. Las edades de los participantes oscilaban entre los 19 y los 21 años, con una edad media de 19 años, los cuales fueron asignados de manera azarosa en tres grupos. Su participación fue retribuida con una taza para café con diseños alusivos a la carrera de procedencia.

Escenario

El estudio se realizó en las instalaciones de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación -UIICSE-, de la FESI. El cubículo cuenta con condiciones óptimas de luz y ventilación para el trabajo conjunto de tres a cuatro participantes. Dentro de éste se contaba con cuatro escritorios y sus respectivas sillas, así como con el software necesario para la ejecución de las tareas experimentales.

Materiales e Instrumentos

Se emplearon cuatro computadoras de escritorio HP, modelo ProOne, con procesador Intel Core i3-4130t, sistema operativo Windows 7 Professional x64 bits. Los equipos de cómputo contaron con teclado y ratón, además de la instalación del lenguaje de programación Visual Basic versión 6.0., en donde se realizaron las tareas.

Situación experimental

La tarea experimental consistió en resolver operaciones aritméticas con diferente puntaje todas ellas: suma y resta, con valor de un punto cada una, multiplicación, con valor de tres puntos, y división, con valor de cinco puntos. La solución correcta de cada una de estas sumó puntajes al contador del participante. Las operaciones aritméticas definían su nivel de dificultad a partir de tres parámetros: a) la cantidad de cifras empleadas -entre dos y tres-; b) el tipo de operación -suma, resta, multiplicación, y división-; y c) el rango entre cifras. La tarea finalizó al obtener 80 puntos. Es necesario aclarar que existían tres compañeros virtuales ficticios que acumulaban puntos de manera independiente a la ejecución del participante, cuyas diferencias con relación al participante permitían dar cuenta de tres

tipos: ventaja sobre el participante -más puntos durante toda la tarea-, desventaja sobre el participante -menos puntaje durante toda la tarea -, y el mismo puntaje durante toda la tarea. Sobre cualquiera de ellos se podía optar por perjudicar o no, a lo largo de la tarea

Diseño Experimental

El diseño experimental se definió por dos únicas condiciones: una línea base y una fase experimental. Durante la línea base los participantes resolvieron operaciones aritméticas que sumarían puntos a su contador. Al alcanzar 10 puntos, comenzó la fase experimental, en donde se les presentó a los participantes la oportunidad de quitarle puntos a alguno de los tres compañeros virtuales, acompañada de un aviso relativo a la diferencia entre el puntaje propio y los puntajes de dichos compañeros. La dificultad en la tarea era superior, inferior o igual a la del participante, dependiendo del grupo de que se encontrara. La oportunidad de quitar puntos a algún compañero virtual, así como los avisos, aparecieron cada que acumulaban puntos en múltiplos de 10, dando un total de siete ocasiones de perjuicio durante toda la tarea para los tres grupos, antes de que el participante alcanzara los 80 puntos meta.

Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a alguno de los tres grupos, constando cada uno de ellos de 10 participantes (Tabla 1). La diferencia entre los tres grupos radicó en la dificultad de la tarea de los compañeros, es decir, más difícil que la propia, más fácil, o igual. El tipo de aviso que se les presentó durante la fase experimental fue relativo a la dificultad de la tarea del compañero a quien se podía perjudicar.

Grupo	Línea Base	Fase Experimental
Simetría -GS-	Acumulación de 10 puntos a partir de la solución de tareas aritméticas.	Posibilidad de quitarle puntos a un compañero con tarea de dificultad similar , y diferente puntaje acumulado: a) con más puntos, b) con puntuación similar y, c) con menos puntos.
Asimetría a Favor -GAF-		Posibilidad de quitarle puntos a un compañero con tarea de mayor dificultad , y diferente puntaje acumulado: a) con más puntos, b) con puntuación similar y, c) con menos puntos.
Asimetría en Contra -GEC-		Posibilidad de quitarle puntos a un compañero con tarea de mayor dificultad , y diferente puntaje acumulado: a) con más puntos, b) con puntuación similar y, c) con menos puntos.

Tabla 1. Diseño experimental de la tarea realizada con base en los tres grupos del estudio.

Procedimiento

Se solicitó la colaboración de cuatro participantes diferentes por sesión, con una duración de aproximadamente 25 minutos. Al iniciar, se les explicó que su tarea consistía en la resolución de operaciones aritméticas tales como suma, resta, multiplicación y división. Se les comentó que si tenían alguna duda podrían preguntar al investigador. Posteriormente, se les mencionó que las computadoras estaban interconectadas por medio de la internet del edificio, por tanto, no deberían hablar entre ellos y si finalizaran antes, deberían permanecer en su asiento hasta que el investigador dé la orden de retirasen.

Después de registrar sus datos generales y seleccionar un avatar (la cual sería su identidad durante la realización de la tarea. Véase Figura 9), y se mostrarían las siguientes instrucciones:

Tu tarea consiste en realizar operaciones aritméticas básicas (sumas, restas, multiplicaciones o divisiones) con el fin de ganar puntos. Para ello, tendrás que elegir el tipo de operación que deseas realizar (cada una con un valor distinto) y resolverla correctamente. TIENES 30

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

Hola distinguido Colega: Escribe en las cajas de texto tus datos...

Nombre: **Continuar...**

Semestre: **Continuar...**

Fecha de hoy (dd/mm/aa): **Continuar...**

Dirección de e-mail (opcional): **Continuar...**

¿Quién eres tú?:

ES IMPORTANTE... que no sepas exactamente quiénes son los compañeros con los que entraste a hacer este estudio y también que no sepan con certeza quién eres tú. Así que debes elegir una IDENTIDAD SECRETA. Elige con los botones de opción de abajo y luego presiona el botón "Comenzar".

COMENZAR

Figura 9. Panel de datos personales de identificación y selección del avatar a utilizar durante la tarea experimental.

Posteriormente, el participante seleccionó el tipo de tarea aritmética a realizar, y al acumular diez puntos, apareció una leyenda (con base en el tipo de grupo en que fue asignado: Simetría, Asimetría a favor o Asimetría en contra) que indicó lo siguiente (Véase Figura 10):

1) al Grupo Simetría –GS- se le presentó el siguiente aviso:

Al parecer no has podido dejar tan atrás a tus compañeros. Sus tareas son SIMILARES LAS TUYAS: ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS A ALGUIEN?

2) al Grupo Asimetría a Favor -GAF- se le presentará el siguiente aviso:

Al parecer no has podido dejar tan atrás a tus compañeros. Sus tareas son UN POCO MÁS DIFÍCILES QUE LA TUYA: ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS A ALGUIEN?

- 3) finalmente, al Grupo Asimetría en Contra –GEC- se le presentará el siguiente aviso: *Al parecer no has podido dejar tan atrás a tus compañeros. Sus tareas son UN POCO MÁS FÁCILES QUE LA TUYA: ¿HARÍAS UNA OPERACIÓN PARA QUITARLE PUNTOS A ALGUIEN?*

Si el participante seleccionaba la opción de perjudicar a un compañero, se desplegaba una nueva ventana que mostraba la tarea del compañero virtual. Después de resolver la operación aritmética, se habilitaba la opción de *Continuar con mi tarea* y el participante pudo regresar a la ventana inicial, en su tarea tal y como la dejó. Cada que se acumulaban diez puntos, aparecía la misma leyenda y el procedimiento se repetía, hasta llegar a los 80 puntos, puntaje en el que daba por finalizado el estudio. Al terminar se le explicaba al participante las generalidades del estudio, y se le otorgaba una taza con diseños de la disciplina.

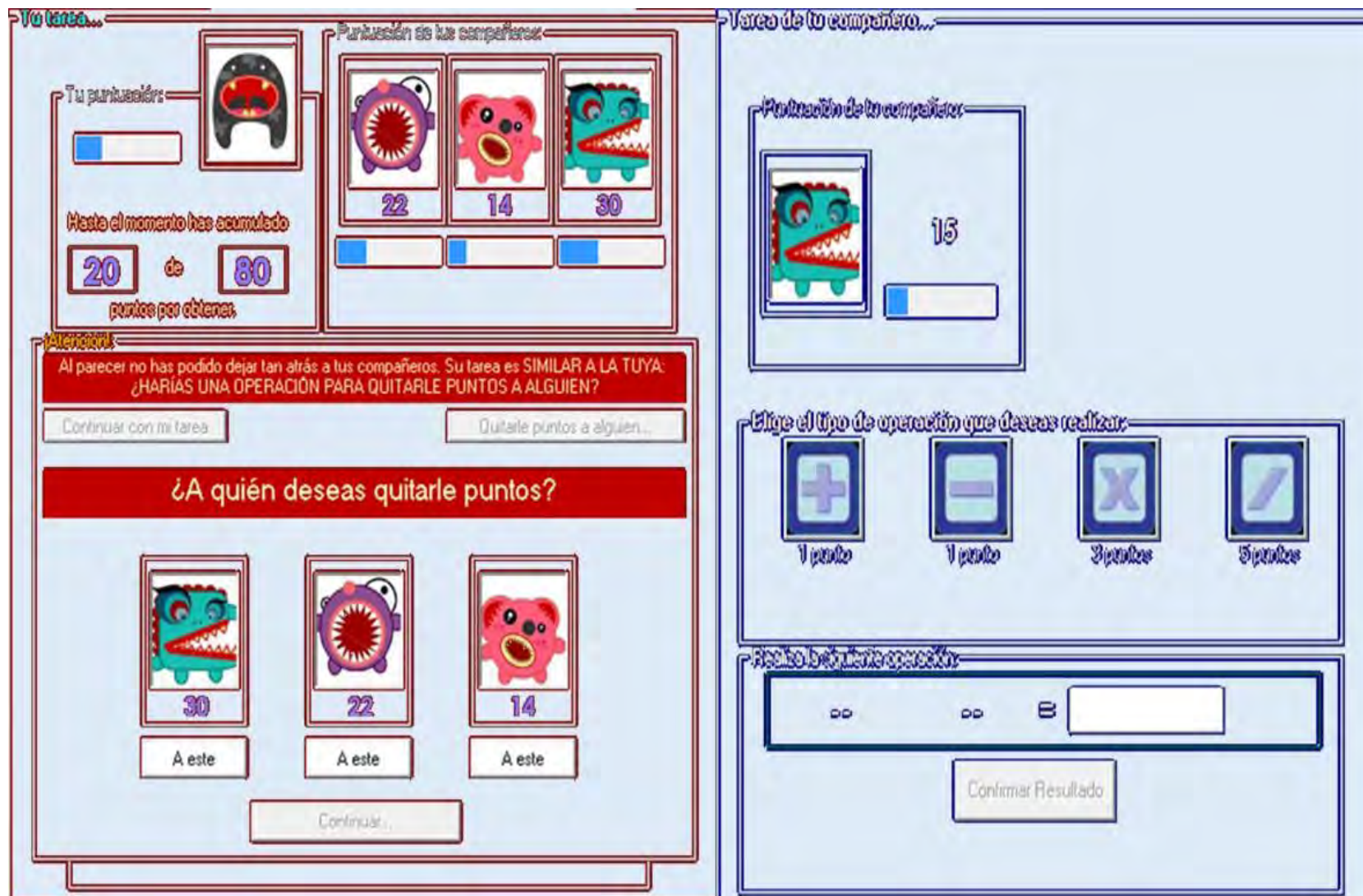


Figura 10. Panel de la tarea propia y la del compañero

Medidas

Con base en este procedimiento se contó el número de veces que el participante decidió perjudicar, o no, a su compañero. Asimismo, se registró el número de veces que perjudicó a su compañero virtual, diferenciando en los datos si éste tenía un puntaje similar, inferior o superior; así como si la tarea era similar, más difícil o más sencilla que la propia. Además, se contó cuánto tiempo le dedicó cada participante a su tarea y cuánto le dedicó a la tarea del compañero virtual. Adicionalmente se registró el tipo de operación realizada en ambas tareas, siendo suma, resta, multiplicación o división las opciones. En este mismo sentido, se contó el número de veces que el participante contestó correcta o incorrectamente las operaciones aritméticas en ambas tareas. Con base en tales conteos se calculó el porcentaje promedio de conducta perniciosa, porcentaje promedio de desempeño efectivo en ambas tareas, porcentaje promedio de tipo de operación preferida –tanto en la tarea propia como en la del compañero- y el porcentaje promedio de tiempo dedicado en ambas tareas.

RESULTADOS

Los datos que se describen a continuación fueron obtenidos a través de la tarea experimental diseñada para el presente estudio. Lo que corresponde al porcentaje promedio de conducta perniciosa, que se obtuvo a partir del cálculo del promedio de respuestas en la que los participantes eligieron perjudicar al compañero virtual y su respectiva conversión a porcentaje, se representa en la Figura 11. Los integrantes del Grupo Simetría fueron los que menos perjudicaron al compañero virtual (20%) que contaba con una tarea similar a la de ellos. Mientras que en el Grupo Asimetría a Favor se registró un incremento (31%), siendo un dato de interés puesto que en esta condición el compañero virtual tenía una tarea más difícil que la propia. Finalmente, el Grupo que acumuló un mayor registro de conducta perniciosa, duplicando e incluso triplicando los datos anteriormente descritos, fue el de Asimetría en Contra con un 70%, en donde los participantes tenían una tarea más difícil que la de sus compañeros, por lo que resultaba más sencillo resolver operaciones aritméticas en la tarea del compañero virtual.

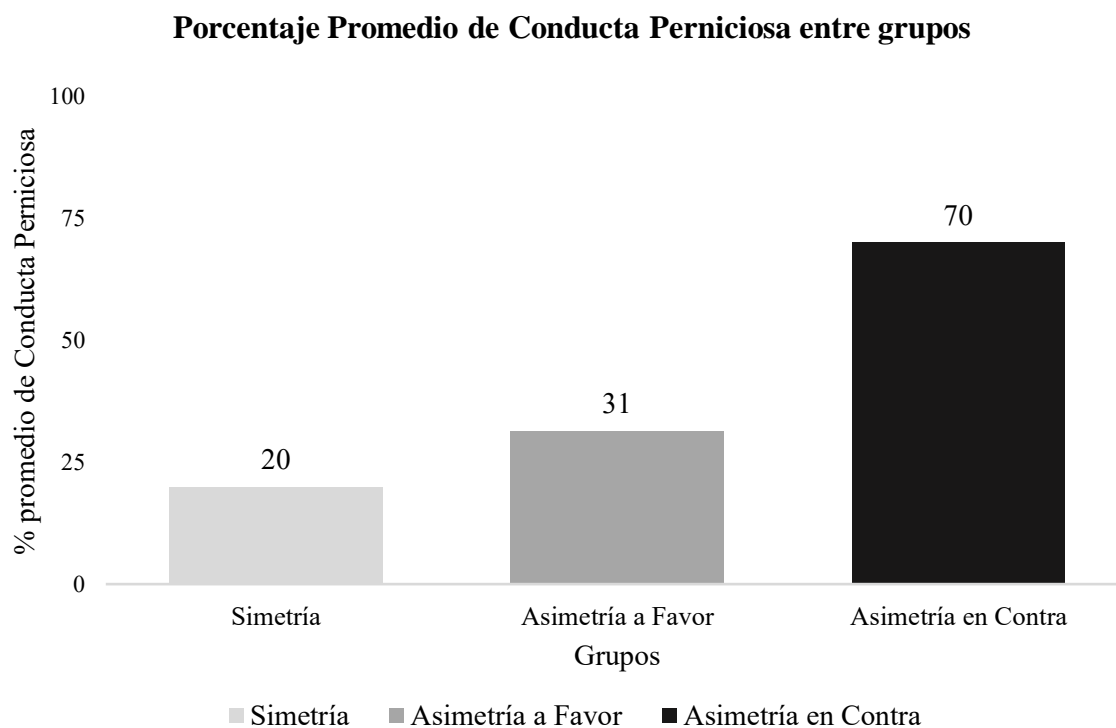


Figura 11. Porcentaje promedio por grupo en la elección de perjudicar a los compañeros virtuales.

Por otro lado, una variable diferente utilizada en el presente estudio fue la implementación de tres tipos de compañeros con puntajes diferentes, es decir, el primero de ellos contaba con un puntaje superior al del participante, el segundo un puntaje similar y el tercero con un puntaje inferior. En la Figura 12 se representa el tipo de compañero que se perjudicó en cada uno de los grupos, obtenido a partir de la suma total de la elección de perjuicios en cada grupo. Respecto al GS se perjudicó en mayor medida al Compañero con un puntaje Superior (10), en segundo lugar, al Compañero con un puntaje Similar (4) y en última instancia, se recurrió al perjuicio del Compañero con puntaje Inferior (0). Esta situación se mantuvo para el resto de los grupos, es decir, tanto en el GAF y GEC se perjudicó en mayor cantidad a aquel compañero que permanecía superior en cuestiones de puntaje (8 y 36 veces, respectivamente).

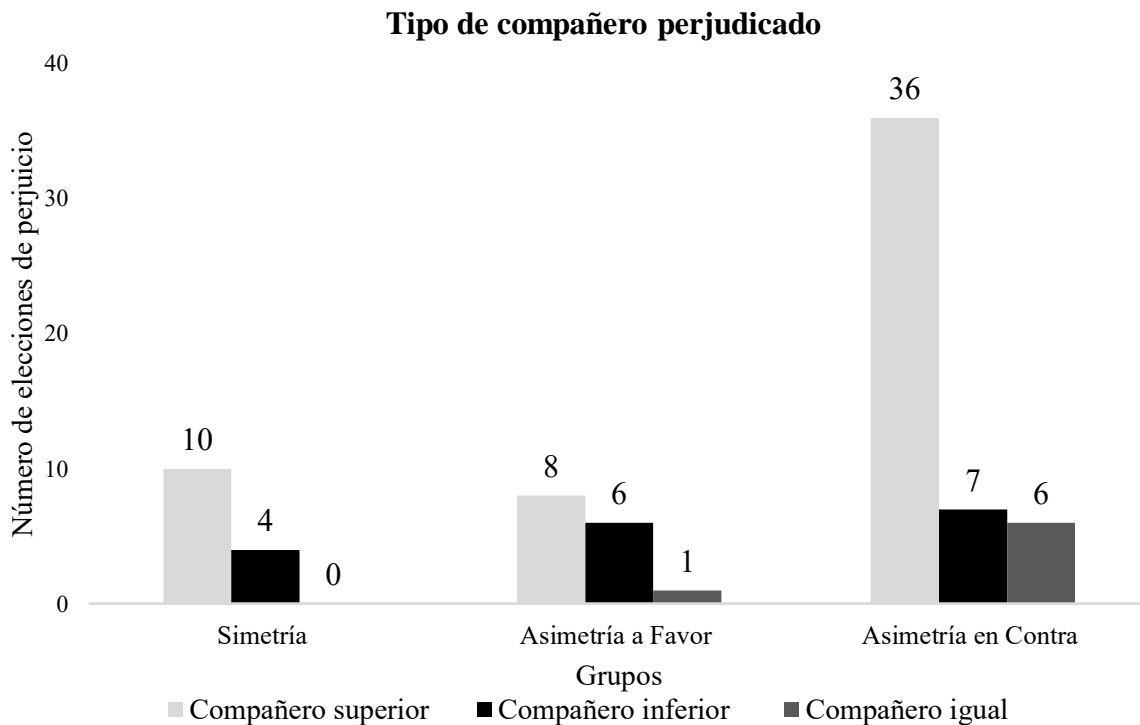


Figura 12. Número de elecciones de perjuicio a cada uno de los compañeros virtuales en los tres grupos.

En la Figura 13, se realiza una comparación del desempeño efectivo en la tarea, datos que fueron obtenidos a partir del cálculo del promedio de operaciones aritméticas realizadas correctamente tanto en la tarea propia como en la del compañero, en cualquiera de sus modalidades –puntaje superior, similar o inferior- y su posterior conversión a

porcentajes. Es posible identificar que los participantes se desempeñan de manera efectiva en mayor proporción cuando realizan la tarea propia. En esta comparación, el GEC presentó mejor desempeño en ambas tareas -80% y 76%-, seguido del GAF quien al intentar resolver una tarea más difícil del compañero virtual obtuvo un desempeño efectivo menor al propio, siendo éstos 74% y 50% respectivamente; y por último el GS, dato que resulta de interés ya que los participantes de este grupo tuvieron un desempeño efectivo menor en la tarea del compañero -75% en la propia y 30% en la del compañero- a pesar de que ésta era similar a la suya.

Comparación de Desempeño Efectivo entre Tareas

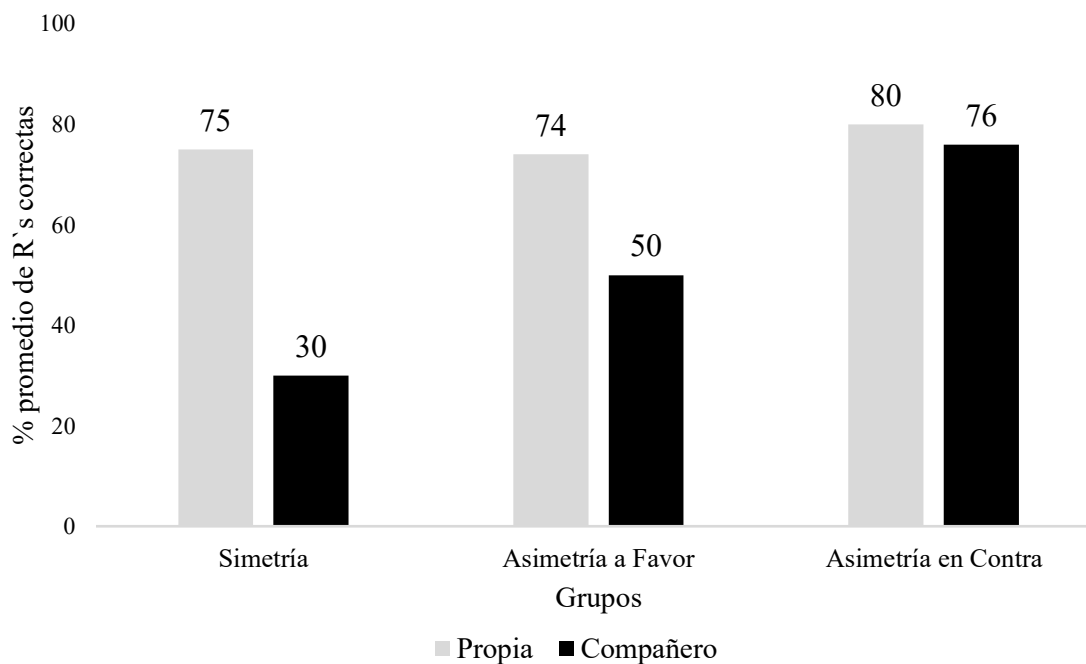


Figura 13. Porcentaje de respuestas correctas en la tarea propia y en la tarea del compañero virtual.

Asimismo, la tarea experimental diseñada para el presente estudio, permitió el registro del tipo de operaciones realizadas por el participante. En la Figura 14, se presentan dichos datos, que fueron obtenidos a través del cálculo del promedio de las operaciones aritméticas realizadas a lo largo de la tarea y su posterior conversión a porcentajes. Es posible así, identificar que la operación aritmética mayormente realizada en todos los grupos fue la multiplicación, teniendo una incidencia superior en el GAF (60.2%). La segunda operación más realizada fue la división, registrándose mayormente en el GAC

(27.8%); por su parte la suma fue la tercera operación más realizada, seguida de la resta la cual registró menos realización por parte de los participantes en el GAC (1.9%).

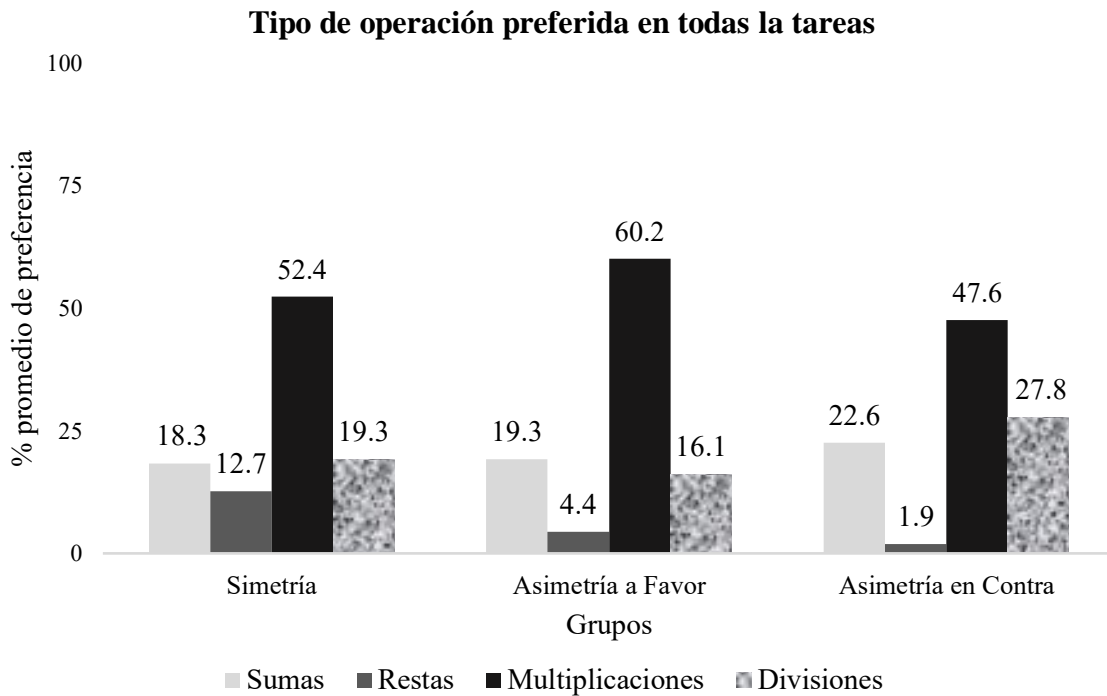


Figura 14. Porcentaje del tipo de operación elegida en cada grupo durante la tarea experimental.

En este mismo sentido, en la Figura 15 se representan el tipo de operaciones realizadas en tarea del compañero virtual, obtenido a partir de la suma total de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones realizadas en el panel del compañero dependiendo del grupo en el que se encontraban (simetría, asimetría a favor y asimetría en contra). Respecto al GS la tarea aritmética predominante fue la multiplicación (10), mientras que en el GAF se realizaron divisiones y multiplicaciones (6) más frecuentemente. Finalmente, en el GAC la división fue la operación más realizada (29) seguida de la multiplicación (16). Es así que la suma en GS, GAF y GAC fue la tercera tarea aritmética más realizada (0, 3 y 4 respectivamente), mientras que la resta no fue elegida en alguna ocasión por los participantes mientras realizaban la tarea de su compañero.

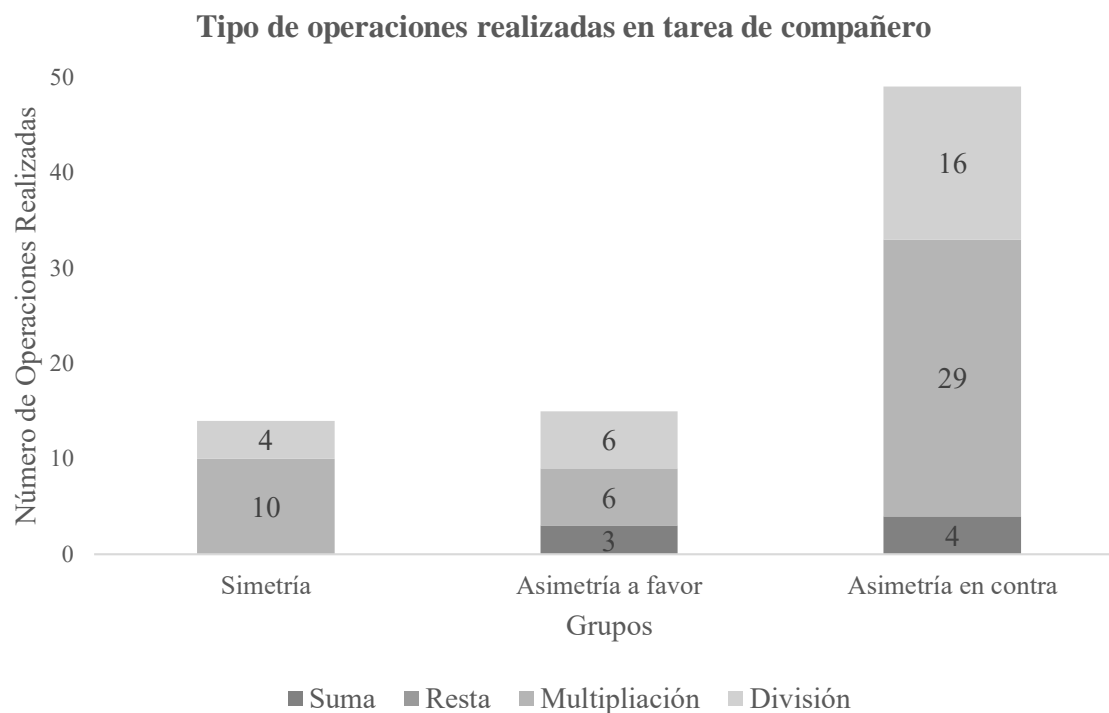


Figura 15. Número y tipo de operaciones realizadas en la tarea del compañero.

Es así que en la Figura 16 se muestra el porcentaje de operaciones resueltas correctamente e incorrectamente en el panel del compañero virtual, obtenido a partir de la suma total de las veces que los participantes resolvieron cada una de las operaciones, diferenciándose por ser correctas o incorrectas. Respecto a la suma, ésta no fue realizada en la tarea del compañero del GS, contrario al GAC donde se resolvió correctamente en los cuatro intentos. Por parte de la multiplicación fue mayormente resuelta de manera correcta en GS, GAF y GAC (8, 5 y 26 respectivamente), existiendo así únicamente dos resoluciones incorrectas en el GS, una en el GAF y tres en el GAC. Finalmente, en el caso de la división, en GS las respuestas correctas e incorrectas fueron las mismas (2), a diferencia del GAF en el que todas fueron resueltas correctamente, mientras que en el GAC fueron más las correctas (11) que las incorrectas (5). Es importante mencionar que en esta figura no se presenta a la resta ya que como se muestra en la Figura 15, esta operación aritmética no fue seleccionada por los participantes en la tarea del compañero virtual.

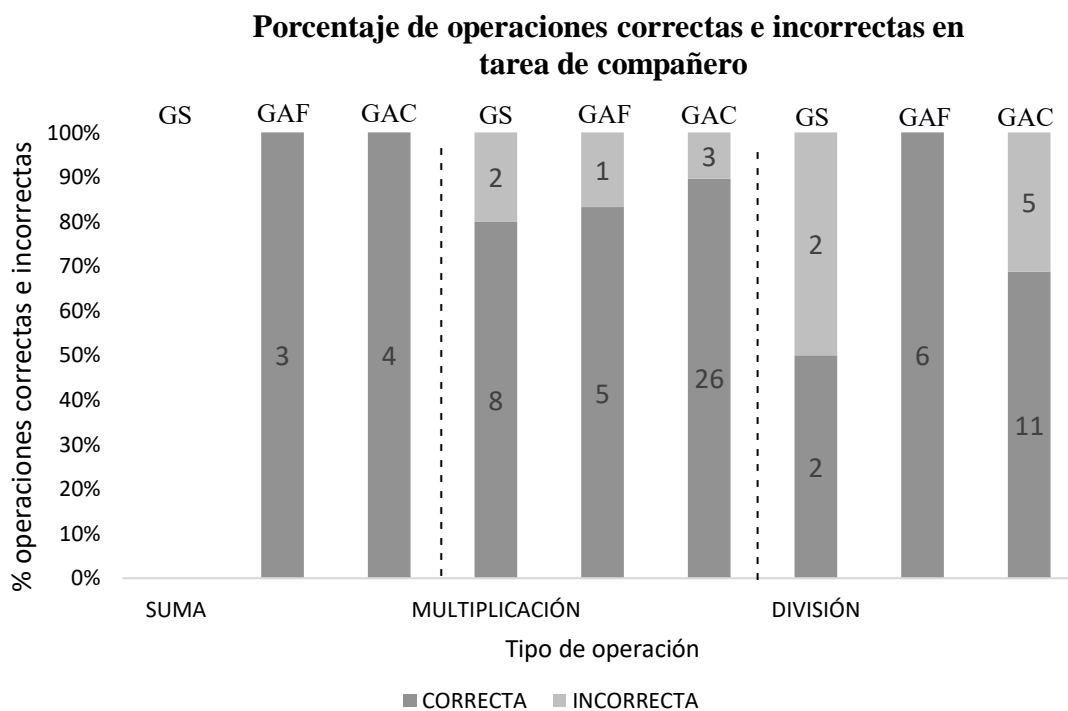


Figura 16. Porcentaje de operaciones correctas e incorrectas realizadas en la tarea del compañero.

Otra variable que fue posible rescatar en la realización del estudio fue la del tiempo, misma que es representada en la Figura 17. Los datos se obtuvieron a partir del cálculo del promedio de segundos destinados a la tarea propia y la del compañero en cada uno de los grupos, y su posterior transformación a porcentajes de tiempo total de la tarea.

Respecto al GAC en promedio se destinaron 938 segundos a la tarea propia y 89 a la del compañero, mientras que en el GAF se destinaron tiempos diferentes a la resolución de la tarea propia y la del compañero virtual (833 y 39 segundos en promedio, respectivamente). Finalmente, en el GS se registró una disminución de tiempo destinado a la tarea del compañero (30 segundos) así como un aumento a la elaboración de la tarea propia (990 segundos). Es decir, en el GS se destinó el 3% del tiempo total a la realización de la tarea del compañero, mientras que en el GAF se destinó el 4%, a diferencia del GAC donde el 9% del tiempo fue destinado.

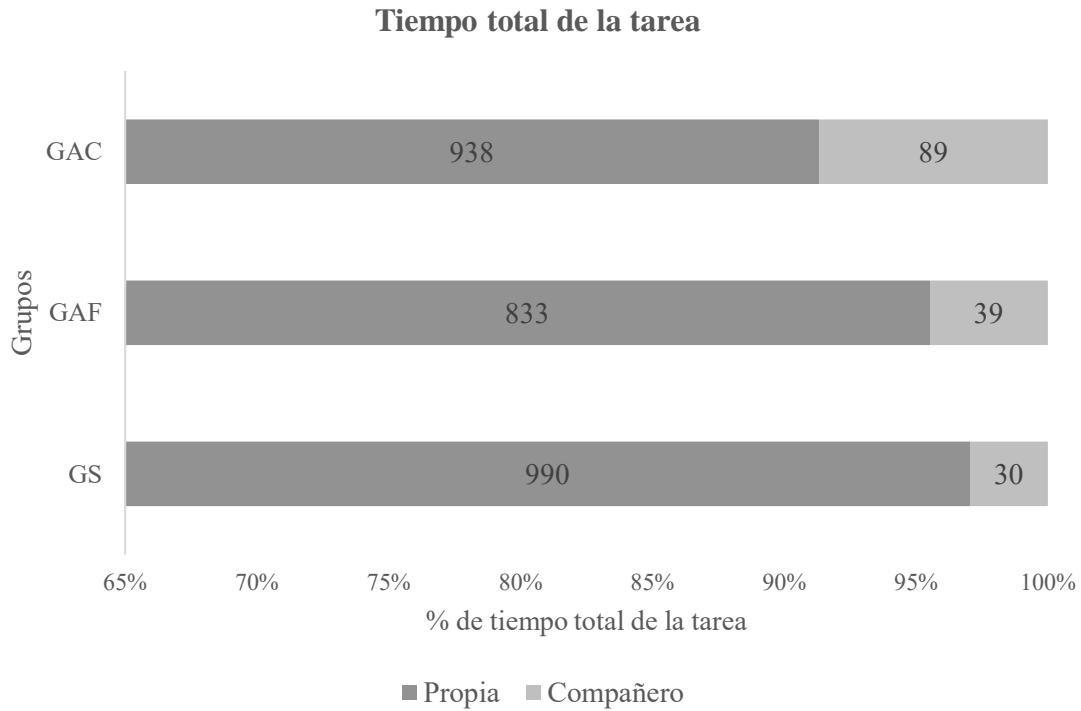


Figura 17. Porcentaje total del tiempo destinado a la tarea propia y la del compañero.

En general los resultados indican que: 1) Sí hay un efecto diferenciado entre la dificultad de las tareas presentadas en los tres grupos –Simetría, Asimetría a Favor y Asimetría en Contra- sobre la elección de perjudicar o no a un compañero, 2) También existe un efecto diferenciado entre el tipo de compañero –puntaje superior, igual e inferior- sobre la elección de perjudicarlo o no, 3) Hay un efecto sobre el desempeño efectivo y 4) Un efecto sobre el tipo de operación aritmética preferida a realizar en la tarea experimental.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de la simetría/asimetría y la ventaja del compañero sobre la elección entre perjudicar o no a otro, se puede concluir que la condición idónea de perjuicio no es sólo aquella en la que la tarea de un compañero es más sencilla de realizar, sino que se dirige principalmente a aquel que tenga mayor puntaje con respecto al propio. Esta conclusión, llevada al ámbito educativo, puede traducirse en mayores probabilidades de ser perjudicado a aquel estudiante que realice tareas de menor dificultad y de desempeño o calificación por encima del promedio del grupo, aunque es necesario hacer un par de aclaraciones.

Tras haber recurrido a la dificultad de una tarea, en lugar de la complejidad, como variable de interés, no debe caerse en el error de suponer que una tarea es, o no, difícil *a priori*. Una tarea, por definición, debe ubicarse en un nivel de dificultad y uno de complejidad ontogenéticamente definidos, atendiendo a la morfología de respuesta que su solución impone y el requerimiento conductual a satisfacer. Estas características han sido recuperadas por diferentes teóricos con la finalidad de superar las limitaciones que surgen al igualar una característica funcional con su forma o demás características estructurales, por ejemplo: Mares (2001), o Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo y Carpio (2010). El nivel de complejidad de las tareas usadas en el presente estudio no fue una variable en sí misma, pero cabe resaltar que, según la taxonomía de la conducta de Ribes y López (1985), el nivel de las tareas podría ubicarse en el último nivel de aptitud funcional, es decir, de alta complejidad.

En el presente estudio, el conocer el puntaje de los compañeros fungió como facilitador del perjuicio, en tanto permitió entrar en contacto con la ventaja o desventaja -en términos de puntos- que los demás tenían sobre el desempeño propio, sin embargo, al extrapolar dicha variable a las aulas, ésta ventaja o desventaja es relativa a por lo menos dos factores: a) el desempeño mostrado en clase y b) la calificación, casi siempre expresada en valores numéricos, del compañero. Aunque desempeño y calificación suelen tomarse como equivalentes, es de resaltar que esta relación no es del todo correcta. Hablar de *desempeño* refiere siempre a actividad dirigida a la solución de tareas contingencialmente definidas, mientras que *calificar* se ha definido tradicionalmente como la asignación de un

valor numérico al cumplimiento de los requisitos formales mínimos de un estudiante con relación a los objetivos de aprendizaje definidos por un curriculum. Es en éste tenor que la crítica realizada por Varela (2002) cobra sentido, en tanto rechaza la idea de reducir el desempeño de un estudiante a un número, sin considerar los diferentes tópicos, la complejidad y dificultad de las tareas, las características cualitativas del desempeño, sugiriendo así el entendimiento de éste como el conjunto de actividades que una persona realiza para aprender una demanda escolar y que requiere de los mismos elementos y requisitos funcionales al igual que cualquier otra persona.

En estudios de elección entre contingencias individuales o compartidas, como la hecha por Ribes et al. (2003), se puede observar que las respuestas en la tarea del compañero no sólo dependen de la inequidad o asimetría de las ganancias por responder en la tarea ajena, sino que depende del tipo de relación de intercambio bajo la que se opera. Sin embargo, en el presente estudio, se pudo demostrar que ante la misma elección -realizar operaciones en tarea propia o ajena-, pero condicionando el desempeño efectivo en la tarea ajena a una reducción de puntos al compañero, en vez de una ganancia, se puede observar que la desproporción en la dificultad de la tarea -asimetría- y la ventaja a favor del compañero, son condiciones idóneas que favorecen el comportamiento pernicioso.

En cuanto a la preferencia por cierto tipo de tarea para perjudicar a otros, sólo basta precisar que la multiplicación, por lo menos en éste estudio, se mostraba como tarea de dificultad media, en tanto que su realización proporcionaba tres puntos -ya sea favor del participante o en contra del compañero-, la cantidad de cifras usadas era de entre una y dos, y el rango de los valores empleados no superó el 499, cosa contraria a la división, cuyo rango en los valores osciló entre los 21 y los 999. Esta preferencia por el tipo de tarea aritmética coincide con lo reportado por Garduño (2012), incluso en el tipo de operación escogida en la tarea ajena, en donde las operaciones aritméticas más usada fueron la multiplicación y la división, dependiendo el grupo que se analizara.

Es de interés para otras investigaciones, profundizar en lo mostrado por la figura 13, en lo relativo al mayor porcentaje de desempeño efectivo en la tarea propia, en contraste al mostrado en la tarea del compañero. El grupo que muestra mayor diferencia fue el GS, seguido por el GAF, grupos cuyo porcentaje de perjuicios al compañero fueron menores. Un estudio que permita identificar las características de este fenómeno sería uno en el que

se dé cuenta del momento en el que el participante escoge perjudicar, el tipo de operación que escoge -en términos de su dificultad-, y por tal, de sus probabilidades de éxito en dicha tarea.

Algunas variaciones de interés derivadas del presente estudio son las relativas a: a) la variación sistemática del nivel de complejidad funcional, tanto de la tarea propia como de la tarea del compañero; b) la elección de perjudicar a partir de una dinámica específica impuesta de perjuicio entre compañeros; c) el conocimiento real de los compañeros en la tarea; y d) el cambio en la tarea a realizar, con la finalidad de generalizar los datos aquí obtenidos.

Para finalizar, cabe mencionar que el estudio de la conducta perniciosa hasta el momento se ha enfrentado a diferentes problemáticas y obstáculos, por ejemplo, el hecho de que se tenga que abordar necesariamente a través de lo social, complica su estudio experimental al aumentar el número de variables que deberían ser controladas con el fin de ser congruentes con los planteamientos de una teoría de campo científica de la psicología, como lo es la interconductual. Dentro de este modelo, aún no se cuenta con metodologías del todo compatibles con los supuestos teóricos, puesto que en su mayoría han sido derivadas de los experimentos conductuales radicales, los cuales se enmarcan en postulados teóricos diferentes. Asimismo, en un caso ideal de estudio del comportamiento pernicioso se requeriría un registro de lo que ambos participantes refieren de la interacción, puesto que así es posible abordar un mayor número de factores que posibilitan, o en su caso entorpecen dicho episodio.

Sin embargo, el obtener dichos registros se ve limitado al buscar interferir en la menor medida en dicha interacción, puesto que el experimentador a través de la tarea puede realizar diferentes inferencias o conclusiones, pero ¿en realidad eso fue lo que se dijo el participante a sí mismo acerca de esa interacción?, esta pregunta resulta complicada de contestar, puesto que nos conduciría a un ejercicio de introspección, el cual no nos asegura encontrar *la verdad* –suponiendo que ésta existe-, puesto que se tienen registros de incongruencia entre el discurso de una persona contra sus acciones. Es así que a través de los arreglos rigurosos –hasta donde la interacción lo permite- de la experimentación científica, el psicólogo interconductual realiza explicaciones de cualquiera que sea la interacción en cuestión.

Por si fuera poco, el uso despreocupado de los términos coloquiales como científicos -y viceversa- entorpece todas aquellas explicaciones que pugnan por ser la verdadera. En la psicología interconductual no sería adecuado ni furtivo el uso de expresiones como *la motivación, pensamientos, sentimientos, etc.* del participante, pero sí de los factores disposicionales o la historia interconductual que conforman a cada uno de los individuos o ambientes en los que se desarrolla dicha interacción. Es por esto que resulta conveniente resaltar que en este trabajo se evaluaron los efectos de ciertos arreglos contingenciales – tales como la simetría o asimetría de la tarea y puntajes- sobre la estructuración del comportamiento coloquialmente conocido como pernicioso.

En ningún momento de la presente investigación se pretendió encasillar o clasificar acciones o actividades en concreto como perniciosas, puesto que ésta es sólo una etiqueta o adjetivo coloquial se ha utilizado para describir aquellas interacciones en las que se abandona o pospone el cumplimiento de los criterios que regulan el comportamiento de un individuo A, para impedir la satisfacción de criterios por parte del individuo B; siendo que el individuo A es capaz de identificar el criterio que debe satisfacer el individuo B, la situación y la actividad de éste. Es por esto que no sería correcto afirmar que el quitar puntos a un compañero virtual en una tarea aritmética sea comportamiento pernicioso *per se*, sino que a través de los arreglos contingenciales se puede afirmar que dicha conducta cumple con los criterios de lo que se ha definido como comportamiento pernicioso.

Por ejemplo, en una clase el profesor asigna a sus alumnos exposiciones para el desarrollo de la clase, mencionando que asignará a un representante del grupo para que suba todo el material necesario a una página en línea, con el fin de que todos los alumnos tengan acceso. Dicho representante inicia la creación de la página, sin embargo, omite añadir a uno de sus compañeros, quien resulta ser la primera persona en exponer al día siguiente en la clase, por lo que, al no tener acceso a la información no le será posible cubrir con dicho requerimiento. En esta situación es posible identificar al individuo A – mencionado ya en la definición- como el representante de grupo, y al individuo B como el compañero omitido. Así, individuo A abandona su criterio inicial –crear y compartir la página con el material- al identificar que su compañero –individuo B- será el primero en

exponer, encargándose así de que éste no encuentre la página que requiere para cumplir con su criterio -exponer-.

Es a partir de tal definición que se pueden realizar diversas investigaciones sin la necesidad de recurrir a instancias metafísicas, ya que se establecen medidas para registrar y cuantificar datos, con la finalidad de dar cuenta de dicho comportamiento pernicioso. Sin embargo, existen diversos ejemplos que de primer instante parecerían quebrar la definición. Tal es el caso de la madre que está leyendo y al voltear nota que su hijo intenta insertar un tenedor en el tomacorriente, si ella deja de leer y evita que su hijo cumpla su criterio ¿es comportamiento pernicioso? Tal planteamiento merece un especial análisis.

En la situación planteada es claro que la madre busca salvaguardar la integridad física de su hijo, por lo cual aseverar que ésta se comporta de manera perniciosa no resulta ser compatible con el contexto de la situación. Sin embargo, se puede identificar que existe un individuo A –la madre- y uno B –el hijo-, donde A tiene como criterio leer y B el introducir un tenedor en el tomacorriente, y en el momento en el que A identifica el criterio de B, impide su satisfacción. Dicho esto, si se regresa a la definición de comportamiento pernicioso, se puede confirmar que se cumplen con cada uno de los elementos requeridos para dicho comportamiento.

Entonces ¿es o no es comportamiento pernicioso? La respuesta es sí. Lo único que nos ha hecho dudar, aun teniendo la clara similitud entre definición y ejemplo, es la valoración social que se tiene de dicho evento. En un primer momento, parece haber total concordancia en que el ejemplo referente a los alumnos y las exposiciones se trata de una descripción de comportamiento pernicioso, sin embargo, al establecer la situación de la madre y el hijo se produce una discrepancia, diferenciándose únicamente los ejemplos entre sí por lo que se considera como bueno y malo, correcto e incorrecto. Lo que nos lleva a retomar lo referente al comportamiento socialmente valorado y valorante.

La valoración del comportamiento se compone de a) la conducta que consiste en ser valorado (y ajustado) con base en el sistema social de convenciones. La conducta *socialmente valorada*; y b) la conducta que consiste en valorar de acuerdo a los sistemas de convenciones, primero a otros y luego incluso a uno mismo. La conducta *valorante*. Es así que, el cómo se valoran las situaciones, te ha hecho dudar, querido lector. Sin embargo, no

se deben confundir los diversos elementos que integran la interacción psicológica con los concretamente definidos como *comportamiento pernicioso*. Si bien, lo psicológico es multifactorial, no se debe caer en la mezcla indiferente de los factores, puesto que para eso se ha seleccionado un segmento en particular y confundir las definiciones entorpece su estudio.

Es así que los juegos de lenguaje también toman relevancia, puesto que es a través de ellos que se van estructurando las explicaciones que se hacen de todos aquellos objetos de estudio en cuestión. En el caso del presente trabajo, es necesario tomar en cuenta que dependiendo del sistema de valoración del que un individuo sea partícipe, se utilizará cierto tipo de juego de lenguaje, puesto que éste es heterogéneo, indeterminable, dinámico, *vivo*. Por lo que el estudio del comportamiento pernicioso como una interacción psicológica a través de la teoría interconductual, resulta ser una modalidad de las tantas que hay acerca de dicho comportamiento. Sin embargo, resulta fundamental recordar que no es posible descubrir la verdad, sino describirla a partir de los postulados que nos rigen.

REFERENCIAS

- Ahmed, A. (4 de Agosto de 2017). El año más violento en México, visto desde uno de los municipios más peligrosos. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2017/08/04/violencia-mexico-homicidios-tecoman/>
- Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. (2015). *Informe para la política educativa*. Recuperado de http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_policy_brief_Mar2015_ESP.pdf
- Azrin, N. H. y Lindsley, O. R. (1956). El reforzamiento de la cooperación entre niños. En: R. Ulrich; T. Stachnik y J. Mabri (Eds.), *Control de la conducta Humana* (65-71). México: Trillas.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). *Los costos del crimen y la violencia en el bienestar en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7246/ICS_MON_Los_costos_del_crimen_y_la_violencia_en_el_bienestar_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe.pdf?sequence=1
- Bandura, A. y Walters, (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Capítulo 3. Pautas de refuerzo y conducta social (94-110). Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Educational Psychology in context. Readings for future teachers*. SAGE Publications, Thousand Oakes, 57-66.
- Barragán, D. (13 de agosto de 2015). ¿Cuánto le cuesta a México la corrupción, violencia y pobreza?. *Sin Embargo*. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/13-08-2015/1447572>
- Bijou, S. (1984). Orígenes de la conducta moral. *Psicología del desarrollo infantil. Vol. 3* (117-146). México: Trillas.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Hayes, L., Ribes, E. & López, F., *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C. (2007). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: un análisis experimental con estudiantes universitarios* (Tesis de Doctorado). Universidad Iberoamericana.

- Carpio, C. (2008). Análisis conceptual de las teorías de la creatividad y proposición de un modelo interconductual. En Carpio, C. (edit.), *Competencias profesionales y científicas del psicólogo. Investigación, experiencias y propuestas*. (pp. 159-245). México: FESI-UNAM.
- Carpio, C. (2017). *Emociones negativas adversas en las interacciones didácticas universitarias*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: un análisis funcional. En Carpio, C. & Irigoyen, J., *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 1-32). México: FES Iztacala.
- Carpio, C., Silva, H., Reyes, A., Pacheco-Lechón, L., Morales, G., Arroyo, R., Canales, C. y Pacheco, V. (2008). Factores lingüísticos y consecuencias situacionales en la elección de estudiantes universitarios entre colaborar y no colaborar en tareas académicas: un análisis experimental. *Acta colombiana de psicología*, 11(2), 115-126.
- Cohen, D. J. (1962). Pepito y sus compañeros: Análisis experimental del mundo social de un niño. R. Ulrich; T. Stachnik y J. Mabri (Eds.), *Control de la conducta Humana* (118-189). México: Trillas.
- Consejo Ciudadano Para la Seguridad Pública y Justicia Penal. (2017). *Metodología del ranking de las 50 ciudades más violentas del mundo*. Recuperado de <https://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Una mirada multidisciplinaria al bullying de México*. Recuperado de <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/13789-mirada-multidisciplinaria-bullying-mexico>
- Cruz, J. C. (2014). México, con el más alto nivel de violencia entre estudiantes: OCDE. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/375686/mexico-con-el-mas-alto-nivel-de-violencia-entre-estudiantes-ocde>
- Díaz-González, E., Vega, C. y Cantorán, E. (2008). Identificación de los modos de regulación moral en padres desde una perspectiva interconductual. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), 63-76.

- Fernández, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina* (Tesis de Doctorado). El Colegio de México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Informe Anual 2015 UNICEF México*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFMX_15_low.pdf
- Galguera, R. (2016). *La emoción como factor disposicional frente a la realización de tareas académicas: efecto de su inducción*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galindo, L. (2016). *La conducta de observar y su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias. Hacia una propuesta Interconductual sobre el aprendizaje por observación*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, J.F. (1999). Sociedad y violencia. Trabajo presentado en el Panel sobre Sociedad y Violencia. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de: http://areasociales/sociedad/perpectiva_judicial.html.
- Garduño, H. (2012). *El comportamiento pernicioso: el efecto de las consecuencias en la elección entre perjudicar/no perjudicar a un compañero*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, FESI.
- Grupo Banco Mundial. (2016). *Fin a la Violencia en América Latina: una mirada a la prevención desde la infancia a la edad adulta*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/>
- Hake, D. F., & Vukelich, R. (1972). A classification and review of cooperation procedures. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 18(2), 333-343.
- Homans, G. C; Casado, M. T. y Requena, M. (1999). Conductas sociales como intercambio. *Reis*, (85), 297-312.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2014). *México ¿cómo vamos?*. Recuperado de <http://www.mexicocomovamos.mx/?s=seccion&id=29>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825074869.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017_Nal.pdf

- Instituto para la Economía y la Paz. (2017). *Índice de Paz México 2017*. Recuperado de <http://oneamexico.org/wp-content/uploads/2017/09/IPM.pdf>
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual* (16-41). México: Trillas.
- Kantor, J., & Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En: G. Mares & Y. Guevara (Coords.). *Psicología Interconductual. Avances en la investigación básica* (pp. -). México: UNAM.
- Millán, M. (22 de agosto de 2017). Inseguridad e Impunidad, un alto costo para la economía. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/cartera/economia/inseguridad-e-impunidad-un-alto-costo-para-la-economia>
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma psicológica*, 17(1). 35-45.
- Moreno, R. (2004). La Psicología interconductual en España: Orígenes y desarrollo. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 12(1), 29-51.
- Moreno, T. (2017). Bullying, señal de fractura social en escuelas: OCDE. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/04/19/bullying-senal-de-fractura-social-en-escuelas-ocde?fb_comment_id=1395466273843592_1395876660469220#f1c22402737534
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *Manifiesto de Sevilla contra la violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- Organización Internacional Bullying sin Fronteras. (2018). *Bullying. México. Estadísticas 2017*. Recuperado de <https://bullyingsinfronteras.blogspot.mx/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112670/9275315884_spa.pdf;jsessionid=5F1955DBFFFE329B307829061FFBD773?sequence=1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Hacia un México más fuerte e Incluyente. Avances y Desafíos de la Reforma*. Recuperado de

- <http://www.oecd.org/about/publishing/better-policies-series/Better-policy-series-Mexico-dec-2017-ES.pdf>
- Ortega, M., & Pacheco, V. (2014). Modalidad de la retroalimentación y comportamiento inteligente en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1).
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en Psicología. En Carpio, C. e Irigoyen, J., *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33-50). México: FES Iztacala.
- Panorama de la educación 2015. (2015). Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Pérez, A. (2017). *Emociones: Evaluación del Efecto de Estímulos Irruptores sobre el Desempeño Efectivo en Tareas de Discriminación Simple con Estudiantes Universitarios* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Plan Internacional. (2015). *Informe Anual 2015*. Recuperado de https://plan-international.es/sites/files/plan/media_wysiwyg/memoria2015.pdf
- Rangel, B. N., Ribes, E., Valdez, V. y Pulido, Á. L. (2011). Las funciones de poder en la obediencia y el cumplimiento de niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(37), 205-227.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: Theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. (2004). Psicología, Educación y Análisis de la Conducta. En: Sandra Castañeda (Edit.). *Educación, Aprendizaje y Cognición*. México: Manual Moderno, 15-26.
- Ribes, E. (2010b). Social interactions: Conceptual reflections and an experimental approach. En R. Schwarzer & P. A. Frensch (Eds.), *Personality, human development and culture: International perspectives on psychological science*, Vol. II (pp. 275-288). Nueva York, NY, E.U.: Psychology Press.
- Ribes, E., Rangel, N., & López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 45-57.

- Ribes, E., Rangel, N., & López. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 45-57.
- Ribes, E., Rangel, N., Casillas, J., Álvarez, A., Gudiño, A., Zaragoza, A. y Hernández, H. (2003). Inequidad y asimetría de las consecuencias en la elección entre contingencias individuales y sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 29(2). 131-168.
- Ribes, E., Rangel, N., Magaña, C., López, A., & Zaragoza, A. (2005). Efecto del intercambio diferencial equitativo e inequitativo en la elección de contingencias sociales de altruismo parcial. *Acta Comportamentalia*, 13, 159-179.
- Ribes, E; Rangel, N; Magaña, C; López, A. y Zaragoza, A. (2005). Efecto del intercambio diferencial equitativo e inequitativo en la elección de contingencias sociales de altruismo parcial. *Acta Comportamentalia*, 13(2), 159-179.
- Rocha, E. (2016). *Enseñanza de la práctica científica en estudiantes universitarios: un estudio de la transferencia de modalidades lingüísticas*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Román, J. E. (27 de octubre de 2016). En la impunidad la mayoría de los abusos sexuales a niños. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/10/27/politica/007n3pol>
- Rosario, R.C. (1999). Discurso de Bienvenida al Panel sobre Sociedad y Violencia. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado Psicológico de la Violencia y la Agresión en una Muestra Urbana Colombia. *Corporación Iberoamericana*. 4(1), 331-343.
- Santoyo, C. y Espinosa A. (1987). Un sistema de observación conductual de Interacciones Sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13(1), 235-253.
- Santoyo, C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas
- Santoyo, C., Colmenares, L., Figueroa, N. y Cruz, A. (2008). Organización del comportamiento coercitivo en niños de primaria: un enfoque de síntesis. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1). 71-87.
- Silva, H. (2011). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas* (Tesis de Doctorado). Recuperada de TESIUNAM.

- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y Conducta Humana*. Capítulo XIX. Conducta Social (269-282). Barcelona: Editorial Fontanella.
- Skinner, B. F. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Estados Unidos: Hackett Publishing Company.
- Staats, A. W. (1979). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.
- Staats, A.W. (2003). Psychological Behaviorism "A psychological behaviorism theory of personality: A framework for the 21st century". En Mellon & Lerner, *Comprehensive Handbook of Psychology, Springer*. vol. 5: Personality and Social Psychology, Wiley.
- Tapia, L. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151). 32-54.
- Valadez, B. (23 de junio de 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Varela, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En: G. Mares & Y. Guevara (Coords.). *Psicología Interconductual. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 113-144). México: UNAM.
- Varela, J. (2008). *Para entender el Interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.