



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 1

Marzo de 2019

TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES: EFECTOS DE LA HISTORIA DE VALORACIÓN²

Jamillet Jazmín Carranza Coello¹ y Claudio Antonio Carpio Ramírez³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En las investigaciones sobre los factores que promueven el ajuste de los individuos a las normas impuestas por su grupo de referencia, se ha encontrado que, aunque los individuos son sometidos a las mismas condiciones, no todos se comportan de conformidad con lo socialmente esperado; en la literatura se ha denominado *transgresión* al comportamiento no ajustado a la norma. Se presume que la valoración social del comportamiento juega un papel importante en el ajuste o no del individuo a las normas impuestas por su grupo de referencia. Con base en estos supuestos, el objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de dos tipos de historia valorativa (a favor y en contra de la transgresión) sobre la transgresión de normas en una tarea virtual. Los resultados obtenidos sugieren que una historia valorativa a favor de la transgresión promueve en mayor medida que los participantes transgredan durante la tarea, respecto de los que son expuestos a una historia valorativa en contra de la transgresión. Estos hallazgos permiten sostener que los componentes verbales juegan un papel importante en las interacciones sociales como reguladores del comportamiento.

Palabras clave: historia de valoración, transgresión, conducta social, componentes verbales, regulación.

¹Este trabajo se presenta como parte de los requisitos para la obtención de grado de la primera autora en el Programa de Doctorado en Psicología de la UNAM. Correo Electrónico: jam.carranza.psic@gmail.com

²Esta investigación se llevó a cabo con el auspicio de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave PE307216

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Avenida de los Barrios no. 1, Los Reyes Iztacala, C.P. 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México. Correo electrónico: jam.carranza.psic@gmail.com; carpio@unam.mx

TRANSGRESSION OF SOCIAL STANDARDS: EFFECTS OF VALORATIVE HISTORY

ABSTRACT

In research on the factors that promote the adjustment of individuals to the standards imposed by their reference group, it has been found that, although individuals are subject to the same conditions, not all behave in accordance with the socially expected; in the literature it has been denominated the behavior not adjusted to the norm as transgression. It is presumed that social assessment of behavior plays an important role in adjusting the individual's adjustment to the norms imposed by their reference group. Based on these assumptions, the objective of this paper was to evaluate the effects of two types of valorative history (in favor and against of transgression) on the transgression of standards in a virtual task. The results obtained suggest that a valorative history in favor of transgression promotes to a greater extent that participants transgress during the task, with respect to those who are exposed to a valorative history against transgression. These findings allow to sustain that verbal components play an important role in social interactions as regulators of behavior.

Key words: valuation history, transgression, social behavior, verbal components, regulation.

Dado que los individuos forman parte de diversos grupos sociales, en todo momento están sujetos a normas, leyes, demandas o cánones que establecen las formas de comportamiento esperado o deseado en ellos. A la par de dichas demandas, los grupos suelen establecer mecanismos para regular el ajuste del comportamiento a esas normas, como la valoración y la sanción, expresadas como Moral y como Derecho, respectivamente (Carpio, 2014). Con base en esos mecanismos, lo que hace un individuo puede ser calificado por su grupo como “bueno o malo”; “deseable o indeseable”; “correcto o incorrecto” etc., y en función de dicha valoración se le administran las consecuencias correspondientes que para ello establecen en los códigos pertinentes.

El estudio del comportamiento de los individuos dentro un grupo, así como el efecto de los mecanismos de regulación, se han convertido en uno de los intere-

ses primordiales disciplinas tan diversas como el Derecho, la Antropología, la Sociología, la Historia, la Ética y por supuesto, la Psicología.

Desde una construcción teórica conductual, la dimensión psicológica del comportamiento social se puede identificar como ajuste del comportamiento individual a las demandas de desempeño establecidas por sus grupos, sin asumir como parte de su materia de estudio las normas específicas morales o jurídicas del caso, ni la *bondad* o *maldad* del comportamiento, sino exclusivamente la correspondencia funcional del comportamiento a las condiciones de sus entornos específicos, como circunstancia social moral y jurídicamente regulada (Ribes, 1992; Rodríguez 1997, López, 1986).

En algunos planteamientos psicológicos respecto del comportamiento social se suele ubicar las causas de dicho comportamiento *dentro* del individuo en forma de procesos mentales (Festinger y Carlsmith, 1959; Piaget, 1974; Grimaldo, 2007; Brando, Valera y Zarate, 2008; Sarmiento, Puhl, Izcurdia, Oteiza, Bermúdez y Side-rakis, 2010) o en las condiciones específicas de daño biológico o de carácter hereditario (Jara y Ferrer, 2005; Grimaldo, 2007; Vélez y Ostrosky-Solís, 2008). En otras aproximaciones, el comportamiento social es explicado como la resultante de procesos de apropiación y asimilación de las prácticas sociales compartidas por en el grupo social de referencia (Le Bon, 1896; Milgram, 1963; Leontiev, 1969; Vygotsky, 1978; Luria, 1984) o bien como resultado del control instruccional ejercido por otros individuos con poder de administración de contingencias y consecuencias, como los cuidadores, los maestros, los tutores, etc. (Hayes, et al., 1986; Galizio, 1979; Hackenberg y Joker, 1994; Fox y Pietras, 2013).

A diferencia de las anteriores propuestas, en la perspectiva interconductual se concibe a lo psicológico como “segmento situacional que comprende la relación funcional entre las acciones de un organismo individual y de objetos u otros organismos individuales” (Ribes, 2001, p.3), lo cual implica que no existe un locus o causa del comportamiento dentro o fuera del individuo, sino que este ocurre como relación de interdependencia entre lo que hace el individuo y lo que ocurre en el medio. En concordancia con este supuesto, desde esta perspectiva se define al

comportamiento social como un tipo de conducta compartida por un grupo de individuos en una circunstancia particular cuyas propiedades funcionales de han desarrollado convencionalmente (Kantor, 1982) porque “el comportamiento social tiene lugar en un medio de contacto articulado por y como lenguaje en un ambiente representado por la cultura en la forma de actividades con sentido compartido” (Ribes, 2008, p. 47), asumiendo que la regulación que otros ejercen es el medio de desarrollo de la conducta social cuya máxima expresión es la singularidad de lo colectivo.

Entre los estudios experimentales interconductuales sobre la regulación social del comportamiento se encuentra el de Camacho y Ortiz (1994) quienes evaluaron los efectos de distintos tipos de regulación moral: *externa* (contingencias impuestas por otros), *autónoma* (contingencias impuestas por uno mismo) y *recíproca* (participación simultánea de un individuo con otros), sobre la obediencia y la veracidad en una tarea de elección. La tarea utilizada por los autores consistía en la simulación de una pelea de gallos en la que los participantes debían “apostar” a favor de uno. Se presentaban en la pantalla de la computadora dos botones uno de lado derecho (gallo amarillo) y otro de lado izquierdo (gallo rojo) cuya probabilidad de reforzamiento programada al azar era de .75 y .25 respectivamente. Los participantes fueron distribuidos en tres grupos los cuales se diferenciaban por la secuencia en que eran expuestos a los tipos de regulación moral. Los participantes de los tres grupos fueron expuestos a todas las fases. En la fase de regulación externa se les instruyó para que eligieran la opción con menor probabilidad de reforzamiento (gallo rojo); en la fase de regulación recíproca se formaron parejas y se les instruyó para que antes de iniciar la tarea acordaran la forma en la que iban a dividir los puntos de cada sesión, una vez establecido el acuerdo, los participantes no volvían a interactuar; finalmente en la fase de regulación autónoma se les pidió que respondieran de la manera que consideraran más conveniente. Adicionalmente, los participantes debían registrar en un formato entregado por los experimentadores, la opción elegida en cada ensayo así como el número de puntos obtenidos. Una vez concluidas las sesiones experimentales, se evaluó la obediencia comparando el número de respuestas y puntos obtenidos en la elección de la

opción gallo amarillo de la fase de Regulación Externa; mientras que la veracidad se midió mediante la comparación entre los puntos y respuestas reales *versus* los puntos y las respuestas reportadas. Los autores encontraron que durante la condición de regulación externa los participantes mostraron mayor control instruccional mientras que en la condición de regulación recíproca la mayoría de los participantes quebrantaron los acuerdos previamente establecidos con el compañero y, finalmente, en la condición de regulación autónoma la ejecución fue controlada por las contingencias del programa. No obstante lo anterior, debe mencionarse que el 75% de los participantes “desobedecieron” en alguna ocasión durante la tarea; además, sólo el 33% de éstos reportó el número de ocasiones que no se ajustaron a la instrucción dada. Las variaciones obediencia/desobediencia en la ejecución de los participantes expresan las diferencias individuales configuradas en la historia del individuo, en específico, una relación de control entre el que instruye y el que es instruido.

En otro estudio, Díaz- González, Rodríguez, Martínez y Nava (2004) evaluaron los efectos de 4 distintos tipos de regulación moral (prescripción, expectativa, comparación y prohibición), sobre las prácticas individuales en tareas de igualdad a la muestra. La situación experimental consistía de dos condiciones, una de entrenamiento y una de transferencia, las cuales estaban conformadas por 16 arreglos contingenciales de figuras geométricas: ocho de logro, en los cuales se esperaba que las respuestas de los participantes se ajustaran a las reglas del juego, es decir, al criterio de igualdad impuesto; los otros ocho arreglos se denominaron de adecuación moral y en ellos se esperaba que las respuestas de los participantes se ajustaran a uno de los modos de regulación moral (en función del grupo al que pertenecían), este criterio no se correspondía con el criterio de igualdad. Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en cinco grupos que se diferenciaban por el modo de regulación moral al que eran expuestos (prescripción, expectativa, comparación, prohibición y un grupo control), los cuales hacían referencia al modo en que los participantes debían adecuarse a las prácticas sociales explicitadas, al finalizar cada ensayo los participantes debían elegir entre cuatro enunciados, aquel que describiera mejor su ejecución durante la tarea, éste

permitía identificar si el participante se adecuaba al modo de regulación establecido. El objetivo de la tarea era que el participante obtuviera la mayor cantidad de puntos en cada condición. Los resultados muestran que las respuestas de los participantes se ajustaron al modelo de regulación sin importar el grupo al que pertenecían, así mismo, se observó alta correspondencia entre la ejecución de los participantes y la referencia que hacían respecto de esta ejecución, a excepción del grupo comparación, en la que la referencia de los participantes no se correspondía con su ejecución.

Los autores del estudio arriba citado realizaron un segundo estudio para evaluar el efecto de las consecuencias situacionales (retroalimentación) sobre la práctica individual en una tarea de igualación a la muestra. El procedimiento fue igual al descrito en el estudio anterior, pero se agregaron dos elementos: en primer lugar, dos contadores que aparecían en la pantalla durante la tarea, los cuales mostraban los puntos por ensayo y los puntos totales respectivamente; y por otra parte cuatro enunciados que describían la ejecución de los participantes en función del puntaje total obtenido. La suposición de los autores fue que al presentar retroalimentación continua a los participantes respecto su puntaje, se modificaría la forma en la que éstos se adecuan a las regulaciones morales. Los autores encontraron que cuando si se presentaba retroalimentación, el comportamiento de los participantes quedaba controlado por las consecuencias situacionales. Esto sugiere que las consecuencias resultan en una forma más efectiva de regulación del comportamiento que los enunciados morales (prohibición, expectativa, comparación y prescripción). En síntesis, los datos de ésta investigación muestran que la *comparación*, la *prohibición*, la *prescripción* y la *expectativa* son arreglos contingenciales que representan condiciones suficientes para establecer una regulación moral del comportamiento; sin embargo, cuando los sujetos reciben retroalimentación inmediata del logro, responden con base en las contingencias presentes (p.e. obtención de puntos) y no en función de los modos de regulación explicitados. Los autores sugieren que las diferencias se deben al valor paramétrico asumido por las variables analizadas.

Por otra parte, Ribes y Rangel (2009) realizaron un estudio en el que se establecieron dos niveles de autoridad (total o parcial) y se evaluaron sus efectos sobre la conducta obediente en 16 niños de entre nueve y trece años, a los cuales se les expuso a dos condiciones: una con costo de respuestas desobedientes y otra sin costo de respuestas desobedientes. La tarea constó de cuatro fases, entrenamiento de juego, entrenamiento en autoridad, línea base y prueba. En la condición entrenamiento en juego y entrenamiento en autoridad se les presentaron a los niños juegos como Pac-man, Hangman y Tetris, y para las fases de línea base y de prueba se utilizó la tarea de rompecabezas realizada por Ribes et al. (2006). Los participantes fueron asignados a cuatro grupos experimentales, y una vez que fueron entrenados en el juego, se les expuso al entrenamiento en autoridad, de tal manera que dos grupos fueron entrenados con autoridad total y otros dos en autoridad parcial. El nivel de autoridad estaba determinado por el número de funciones de poder que ejercía el experimentador, así la autoridad total realizaba funciones de prescripción, regulación, supervisión y administración de contingencias, mientras que la autoridad parcial sólo realizaba las funciones de prescripción y regulación. Posteriormente se sometió a los participantes a una condición de línea base que consistía en resolver un rompecabezas y el participante podía elegir entre colocar piezas en el rompecabezas del compañero o no. Finalmente se sometió a los participantes a 4 o 5 fases de prueba en las que se alternaron las condiciones de costo de respuesta-no costo de respuesta, en dichas fases se estableció como prohibido el responder a su propio rompecabezas. Se encontró que los participantes presentaban menos conductas desobedientes cuando eran expuestos a una figura de autoridad total que cuando se exponían a una autoridad parcial. Por otra parte, independientemente del nivel de autoridad, los participantes que se exponían primero a la condición de sin costo de respuestas mostraron mayor tasa de respuestas obedientes que los que iniciaban con la condición con costo de respuestas, es decir, la condición costo de respuestas promueve en mayor medida las respuestas desobedientes; además, se encontraron dos aspectos que son fundamentales para evocar la obediencia: 1) la presencia de una figura de autoridad

en la situación, y 2) la capacidad de esta figura para administrar consecuencias a quienes desobedecen.

Los datos anteriores sugieren que factores tales como las consecuencias situacionales, el nivel de autoridad, el tipo de prescripción moral y los componentes lingüísticos previos, promueven el ajuste del individuo a lo socialmente esperado en términos de obediencia o regulación del comportamiento; no obstante, se observa que no todos los participantes sometidos a las condiciones descritas en dichos estudios se ajustan a los criterios de valoración o normas socialmente determinadas.

En términos de Ribes, Rangel y López (2008), el resultado de un acto no ajustado a la norma puede acotarse como transgresión, y entre estos encontramos el robo, la desobediencia, la mentira, el perjuicio, etc. El estudio de la transgresión implica identificar los factores que regulan el ajuste del individuo a criterios distintos a los establecidos en una situación particular. Dicho acto no ajustado a la norma es susceptible de ser valorado por el grupo de referencia. Respecto a este punto, Ribes, Rangel y López (2008) proponen que “[...]la convivencia resulta posible porque el medio de contacto convencional delimita la pertinencia de las interacciones que se ajustan a la aceptación de una determinada forma de vida social y sus criterios [...]” (p. 47).

Una de las formas en que los grupos sociales establecen las formas aceptables de comportamiento, así como las sanciones derivadas de su no cumplimiento es la valoración. Desde que nacemos, nuestro comportamiento es valorado o calificado como bueno, malo, deseable, indeseable, correcto, incorrecto, etc., y el papel de dichas valoraciones modifica la forma en que nos ajustamos a las demandas impuestas por los grupos de los que formamos parte. De esta manera, la historia de valoración de cada individuo se configura como un factor disposicional que probabiliza la ocurrencia de cierto tipo de comportamientos y la no ocurrencia de otros.

En distintas investigaciones sobre comportamiento social se ha resaltado el papel de la historia de valoración (Ribes et al. 2005; Ribes et al., 2006; Reyes, 2007; Carpio y cols., 2008; Cano, 2014; Pacheco-Lechón y Carpio, 2014). Los resultados de estos estudios sugieren que la introducción de componentes lingüísticos valorativos promueve la ocurrencia de cierto tipo de comportamientos que pueden ser valorados positivamente (i.e. altruismo, ayuda) o negativamente (egoísmo, perjuicio), probailizando el comportamiento ajustado o no ajustado a la norma.

Si los hallazgos antes mencionados son replicables en distintas condiciones, entonces la evaluación de la historia de valoración en la transgresión se torna importante en dos planos: el social y el psicológico. Desde lo psicológico nos interesa destacar el papel disposicional de dichas variables en el ajuste del individuo a las prácticas compartidas de su grupo de referencia y el valor paramétrico que asumen, con miras a determinar cómo y bajo qué condiciones el individuo se ajusta o no a dichas prácticas; mientras que en el plano social nos permitiría hacer una aportación en términos de las bases generales de regulación del comportamiento, de modo tal que a largo plazo, los psicólogos aplicados generen estrategias que permitan garantizar el ajuste del individuo en distintos ámbitos (legal, de la salud, educativo, etc.).

El objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de dos tipos de historia valorativa (a favor y en contra de la transgresión) sobre la transgresión en estudiantes universitarios durante una tarea virtual.

MÉTODO

Participantes.

Participaron de manera voluntaria e informada 15 estudiantes (10 mujeres y 5 hombres) de las distintas carreras de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Con una media de edad media de 22 años. Los participantes no tenían experiencia previa en estudios experimentales.

Aparatos e Instrumentos

Se utilizaron 5 computadoras personales de escritorio Gateway con sistema operativo Microsoft Windows 8.1 y un programa exprofeso diseñado con la plataforma de programación Microsoft Visual Basic 6.0 el cual consistió en un rally virtual de problemas aritméticos.

Situación experimental

Las sesiones se llevaron a cabo en Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores de la FESI-UNAM, donde se dispuso de 5 estaciones de trabajo equipadas con un sistema de cómputo (monitor, teclado, ratón y bocinas) cada uno.

Tarea Experimental

Se utilizó un rally virtual de operaciones aritméticas diseñado en la plataforma de programación Visual Basic 6.0, conformado por los siguientes elementos:

- a) Un tablero de 80 casillas de colores.
- b) Tres tipos de cartas que contienen problemas aritméticos que involucran operaciones de distintos tipos de complejidad (suma y resta, multiplicación y división).
- c) Un dado virtual que indica el número de casillas que cada participante debe avanzar en cada turno.

- d) Cuatro avatares y cuatro ventanas de chat las cuales corresponden a los cuatro jugadores, tres de los cuales son virtuales, mientras el cuarto pertenece al participante real. El desempeño de los compañeros virtuales es controlado por el programa.
- e) Ventanas de chat que permiten la comunicación entre jugadores, tres de los cuales (los compañeros virtuales) son controlados por el experimentador en tiempo real.
- f) Una tabla de posiciones de acuerdo con el puntaje obtenido.

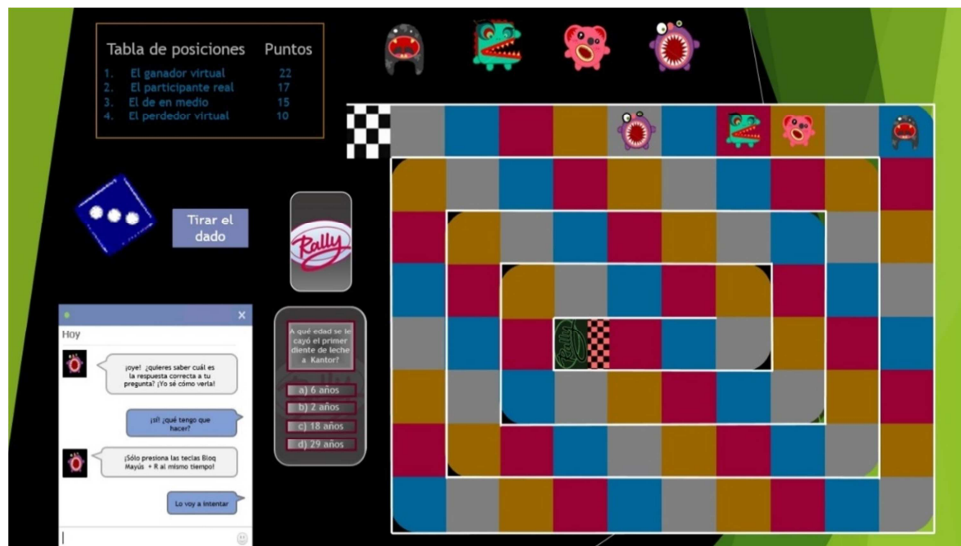


Figura 1. Estructura del Rally virtual.

Procedimiento

Se colocaron anuncios en los pasillos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, así como en redes sociales en los que se invitó a la comunidad estudiantil a participar en el estudio experimental. Los participantes seleccionados fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos experimentales y un grupo control, en función del tipo de historia valorativa. Cada uno de los grupos fue expuesto a tres si-

tuaciones experimentales a saber: Sondeo inicial, Entrenamiento referencial y Tarea Experimental (ver tabla 1).

Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

1) *Historia de valoración a favor de la transgresión (HFT)*: En este grupo se presentó los participantes un breve segmento lingüístico en el que se ponderaron las consecuencias sociales favorables que implica la conducta transgresora.

2) *Historia de valoración en contra de la transgresión (HCT)*: En este grupo se presentó a los participantes un breve segmento lingüístico en el que se ponderaron las consecuencias sociales desfavorables que implica la conducta transgresora.

3) *Sin Historia entrenada (SH)*: En este grupo no se presentó la condición de entrenamiento referencial, únicamente se expuso a los participantes al sondeo inicial y posteriormente a la tarea experimental.

Grupo	Situación experimental			Nomenclatura
	Sondeo inicial	Entrenamiento referencial (Historia/ Cuestionario)	Tarea	
1	Cuestionario de situaciones hipotéticas (15 reactivos)	Historia de valoración A FAVOR de la transgresión Cuestionario de situaciones hipotéticas (15 reactivos)	Rally de problemas matemáticos	HFT
2		Historia de valoración EN CONTRA de la transgresión Cuestionario de situaciones hipotéticas (15 reactivos)		HCT
3		Sin historia Sin cuestionario		SH

Tabla 1. Diseño general del experimento

Se llevó a cada participante a una de las Estaciones de Evaluación Experimental ubicadas en el Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se colocó al participante frente al monitor de la computadora y se le dieron las siguientes indicaciones:

¡Hola, bienvenido al Rally de Problemas Aritméticos! A continuación, deberás ingresar los datos que se indican en la pantalla y después elige tu avatar, si tienes dudas pregunta al experimentador.

Condición Experimental 1: Sondeo inicial.

Una vez que el participante ingresó sus datos se le presentó un cuestionario que consistía en 15 situaciones hipotéticas con la posibilidad de elegir entre cuatro opciones de respuesta, una de las cuales estaba orientada a transgredir, otra estaba orientada a no transgredir y los dos restantes eran ambiguas. El propósito de este sondeo fue conocer qué dicen los participantes acerca de la transgresión, lo cual se contrastó con el ajuste valorativo y su desempeño en la tarea. Antes del cuestionario se le presentó al participante el siguiente mensaje:

¡Muy bien, ya estas casi listo! Pero antes de comenzar con el juego deberás responder el siguiente cuestionario. A continuación, se te presentarán algunas situaciones hipotéticas, debes dar un clic con botón izquierdo del mouse sobre la opción de respuesta que más se adecue a lo que tú harías en dicha situación. Trata de ser lo más honesto posible.

A continuación, se cita un ejemplo de las situaciones hipotéticas que se le presentarán al participante:

1.- Vas al supermercado, cuando terminas de hacer las compras te diriges a la caja a pagar; sin embargo, la fila es muy larga y llevas prisa. En ese momento te percatas que hay una caja en servicio, pero la cajera no está y tampoco hay quien la vigile. Tú:

- a) Me salgo sin pagar
- b) Espero mi turno, todos lo están haciendo
- c) Me voy del supermercado, luego hago las compras.
- d) Me voy a la caja vacía y espero a que regrese la cajera para que me cobre primero.

Una vez que concluyó el sondeo inicial, los participantes pasaron a la siguiente condición.

Condición Experimental 2: Entrenamiento referencial

Cuando el participante concluyó con el sondeo inicial se presentó el siguiente mensaje:

¡Gracias por responder con honestidad! Ahora sólo tienes que leer lo siguiente, cuando termines presiona la tecla “continuar” y responde el cuestionario que se te presentará.

En esta condición se les presentó a los participantes un segmento lingüístico de valoración (a favor o en contra) respecto a un episodio transgresor, en función del grupo al que fue asignado. Posteriormente se presentó un cuestionario similar al del sondeo inicial; sin embargo, en este cada participante tuvo que responder de acuerdo con el segmento lingüístico presentado, de no ser así, se volvió a presentar la misma situación hipotética hasta que la respuesta del participante se ajustó. Al grupo SH, no se le presentó dicho cuestionario, de este modo los participantes pasaron del sondeo inicial a la tarea.

A los participantes de los grupos con segmento lingüístico a favor de la transgresión se les presentó lo siguiente:

Las personas inteligentes son aquellas que pueden conseguir lo que deseen y cuando lo deseen, de manera fácil y rápida. ¡SÓLO ROMPIENDO LAS REGLAS SE PUEDE LOGRAR ESTO! Quien no rompe las reglas no llega a ninguna parte, cualquiera puede arrebatarse las buenas oportunidades. Hasta los genios más grandes de la historia rompieron reglas y ahora son respetados por todos. Como bien lo dijo Henry David Thoreau "La desobediencia es el camino de la libertad. Los obedientes deben ser esclavos".

Mientras tanto, a los participantes de los grupos con segmento lingüístico en contra de la transgresión se les presentó lo siguiente:

Siempre se ha dicho que las personas que hacen el bien son las que tienen éxito en la vida, y eso es muy cierto. La clave está en ¡RES-PETAR LAS REGLAS SIEMPRE!, esto garantiza una buena convivencia con los demás. Los que respetan las reglas obtienen lo que desean porque son personas confiables y responsables. Como bien lo dijo Helen Keller "La felicidad es el final perfecto y fruto de la obediencia a las leyes de la vida".

Condición experimental 3: Tarea virtual

Una vez concluido el entrenamiento referencial, se presentó en la pantalla de la computadora el "Rally virtual de problemas aritméticos" con las siguientes instrucciones:

¡Excelente, ahora ya estás listo! Comencemos el juego. Competirás con 3 jugadores y tu tarea consiste en ser el primero en llegar a la meta. Durante tu turno deberás tirar el dado, el cual indicará el número de casillas que avanzará tu avatar. Después de tirar el dado se presentará en el tablero una carta con un problema aritmético que

deberás resolver. Cada carta presenta tres opciones de respuesta, coloca el puntero sobre la respuesta que consideres correcta y da un clic con el botón izquierdo del mouse. Si respondes correctamente avanzarás el número de casillas indicado por el dado ¡SUERTE!

Al terminar de leer las instrucciones el participante debía presionar el botón “continuar” y al hacerlo apareció el siguiente mensaje en la pantalla:

Recuerda: ¡Está prohibido hacer trampa!

Después el participante debía presionar el botón “Comenzar” e inmediatamente se iniciaba el juego. Una vez que el participante avanzó al menos 7 casillas uno de los compañeros (controlado por el experimentador) le envió un mensaje a través del chat diciéndole lo siguiente:

“Hola compañero. ¿Sabes? acabo de encontrar una forma fácil de saber las respuestas correctas. ¿Quieres que te la diga?”

Si el participante aceptaba conocer la manera de “hacer trampa”, el compañero virtual le decía lo siguiente:

“Sólo escribe la palabra rally durante tu turno en cualquier ventana del chat y la respuesta correcta se pondrá en color amarillo”

Si el participante se negaba o no respondía, se le insistía una vez más. Si después de la segunda ocasión el participante seguía sin aceptar, entonces se le indicaba lo siguiente:

“deberías intentarlo, sólo tienes que escribir la palabra rally en cualquier ventana del chat durante tu turno y la respuesta correcta se pondrá amarilla”

Este mensaje abría la posibilidad de que el participante pudiese transgredir en cualquier momento durante la tarea. El juego concluía cuando el participante llega-

ra a la meta. Se contabilizaron las veces que el participante “hizo trampa” durante el juego a pesar de que en las instrucciones se le indicó que estaba prohibido.

RESULTADOS

Para evaluar los efectos de los dos tipos de historia valorativa (a favor y en contra de la transgresión) se registraron las respuestas de los sujetos respecto de la transgresión antes de la tarea y durante el entrenamiento referencial, y posteriormente se identificaron el número de transgresiones por grupo y sujeto durante la tarea experimental. En la figura 2 se muestra el número de respuestas a favor y en contra de la transgresión elegidas por los participantes durante el sondeo inicial, se observa que la mayoría responden en más ocasiones en contra de la transgresión independientemente del grupo al que pertenecen, con excepción de los participantes uno y cinco del grupo HFT, el participante cuatro del grupo HCT y el participante uno del grupo SH quienes respondieron a favor de la transgresión en más ocasiones.

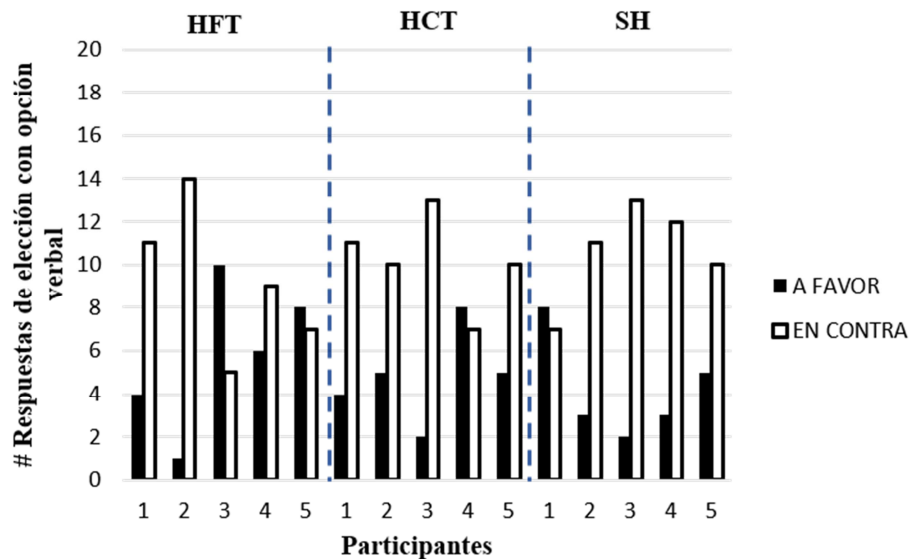


Figura 2. Respuestas de elección con opción verbal a favor (barra negra) o en contra de la transgresión (barra blanca) durante el sondeo inicial en los grupos HFT, HCT y SH.

Durante la condición de entrenamiento referencial los participantes debían responder de conformidad con la historia valorativa entrenada independientemente de lo que hubiesen respondido durante el sondeo inicial. En la figura 3 se observa que a los participantes del grupo HFT les tomó un mayor número de ensayos ajustarse a dicha historia respecto de los participantes del grupo HCT.

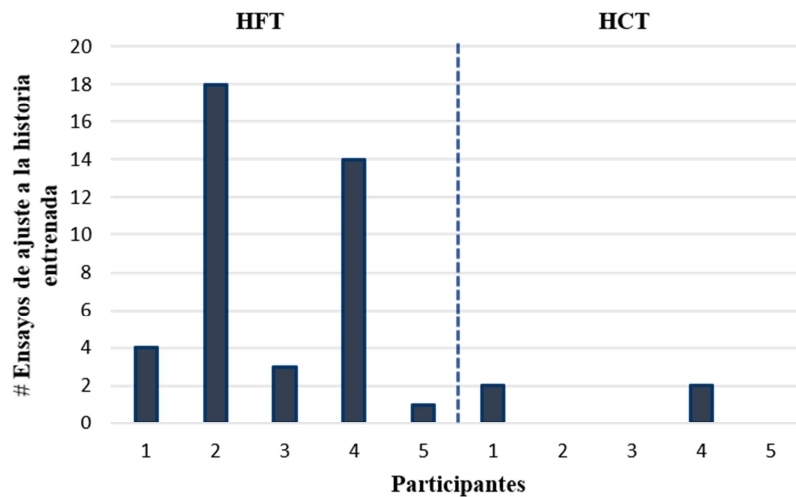


Figura 3. Número de ensayos que le tomó a cada participante de los grupos HFT y HCT ajustarse a la historia referencial entrenada.

En la figura 4 se muestra el porcentaje de transgresiones por grupo durante la tarea experimental. En el grupo HFT se observa un 72.2% de transgresiones, mientras que en los grupos HCT y SH no hubo transgresiones. Es importante destacar que en el primer grupo sólo 3 de los cinco participantes transgredieron.

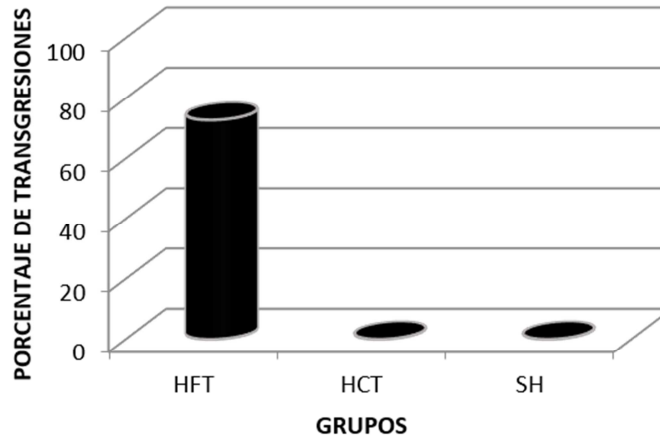


Figura 4. Porcentaje de transgresiones por grupo durante la tarea experimental.

Se realizó una comparación entre las respuestas del sondeo inicial y la tarea para determinar la correspondencia decir/ hacer respecto de la transgresión. En la figura 5 se observa mayor incongruencia en el grupo HFT, ya que tres de los participantes respondieron en contra de la transgresión durante el sondeo inicial; no obstante, durante la tarea transgredieron; los otros dos participantes respondieron a favor de la transgresión durante el sondeo inicial, pero en la tarea no transgredieron.

En los grupos HCT y SH sólo un participante (de cada grupo) respondió a favor de la transgresión en el sondeo y en la tarea no transgredió, el resto de los participantes fueron congruentes, dado que respondieron en contra de la transgresión durante el sondeo y durante la tarea no transgredieron.

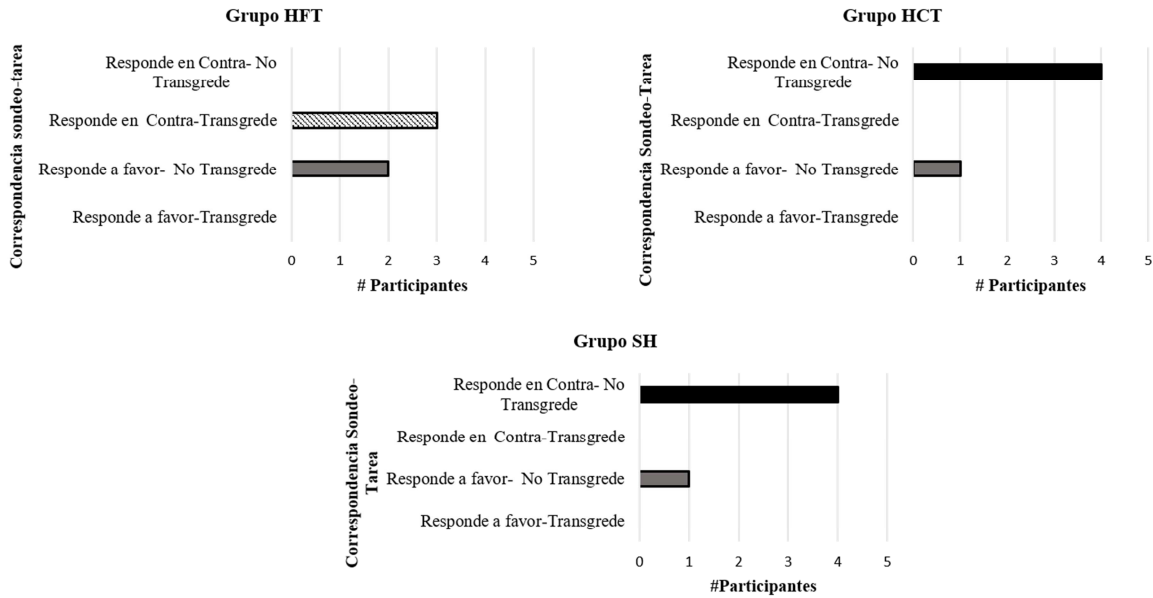


Figura 5. Correspondencia decir/hacer durante el sondeo inicial y la tarea experimental. a) participantes que responden en contra de la transgresión en el sondeo y no transgreden durante la tarea (barra negra); b) participantes que responden en contra de la transgresión en el sondeo, pero transgreden durante la tarea (barra rayada); c) participantes que responden a favor de la transgresión durante el sondeo, pero no transgreden en la tarea (barra gris) y d) participantes que responden a favor de la transgresión en el sondeo y transgreden durante la tarea (barra blanca).

Por otra parte, se comparó la correspondencia decir/hacer entre el chat y la tarea. Como se observa en la figura 6 en el grupo HFT tres participantes no aceptaron conocer la manera de transgredir en el chat y consecuentemente, no transgredieron durante la tarea; un participante no aceptó conocer la forma de transgredir en el chat, pero si transgredió durante la tarea y finalmente un participante aceptó conocer la manera de transgredir en el chat, pero en la tarea no transgredió.

En los grupos HCT y SH cuatro participantes de cada grupo no aceptaron conocer la forma de transgredir en el chat y no transgredieron durante la tarea, mientras que un participante de cada uno de los grupos aceptó conocer la forma de transgredir en el chat; sin embargo, no transgredió durante la tarea.

Finalmente, se realizó una comparación entre las respuestas elegidas en el sondeo inicial y las respuestas escritas en el chat con respecto a la transgresión. Se observa en la figura 7 que la mayoría de los participantes de los tres grupos respondieron en contra de la transgresión durante el sondeo inicial y en las conversaciones del chat se negaron a conocer la forma de transgredir. Un participante de cada grupo respondió a favor de la transgresión durante el sondeo inicial; sin embargo, en el chat se negaron a conocer la forma de transgredir. Por otra parte, un participante del grupo HCT y uno del grupo SH respondieron en contra de la transgresión durante el sondeo inicial, no obstante, en el chat accedieron a conocer la forma de transgredir. Finalmente, en el grupo HFT solo un participante respondió a favor de la transgresión en el sondeo inicial y accedió a conocer la forma de transgredir en el chat.

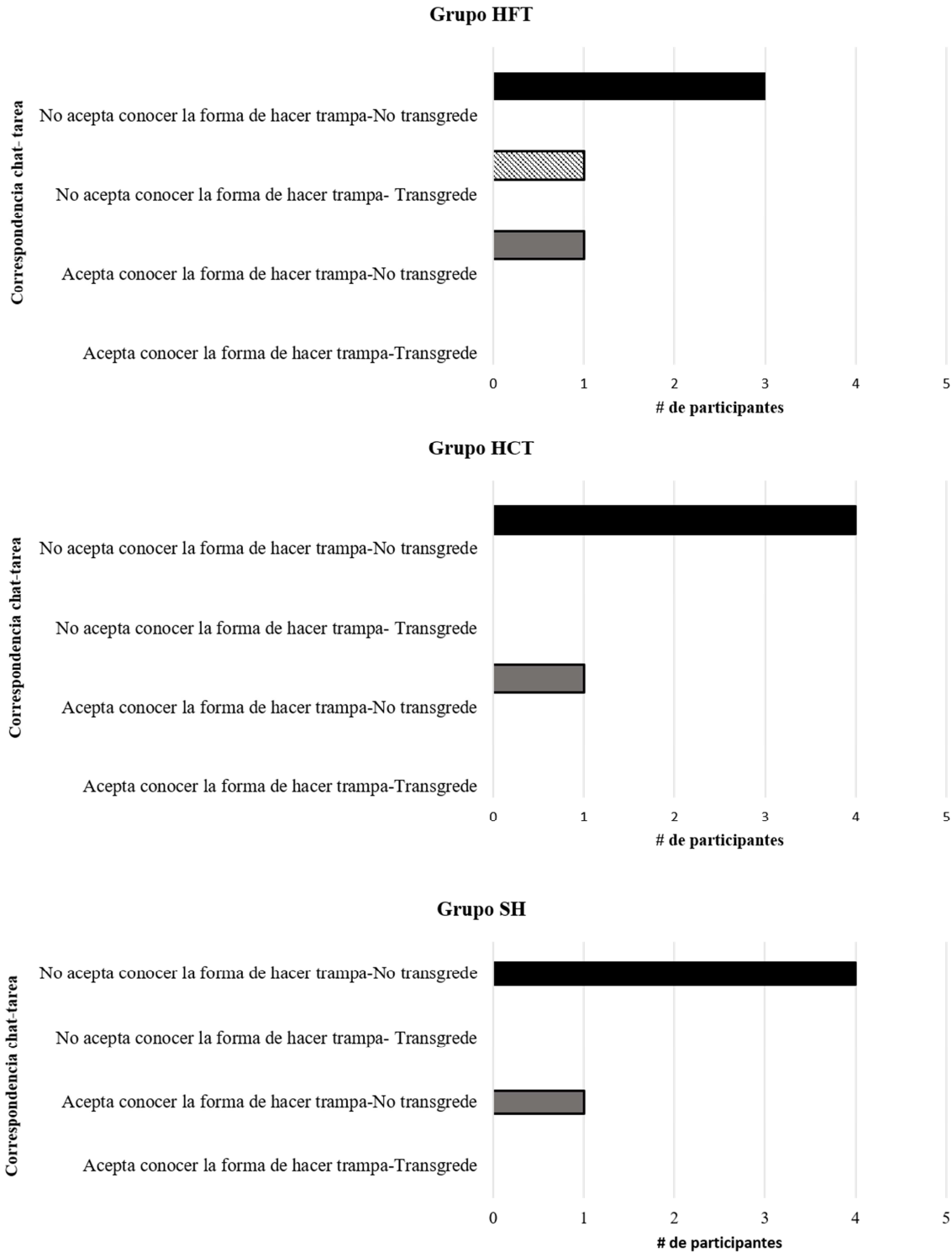


Figura 6. Correspondencia decir/hacer respecto de la transgresión en el chat y la tarea experimental. Acepta conocer la forma de hacer trampa en el chat y transgrede en la tarea (barra blanca); acepta conocer la forma de hacer trampa en el chat y no transgrede durante la tarea (barra gris); no acepta conocer la forma de transgredir en el chat, pero transgrede en la tarea (barra rayada); no acepta conocer la forma de transgredir en el chat y no transgrede en la tarea (barra negra).

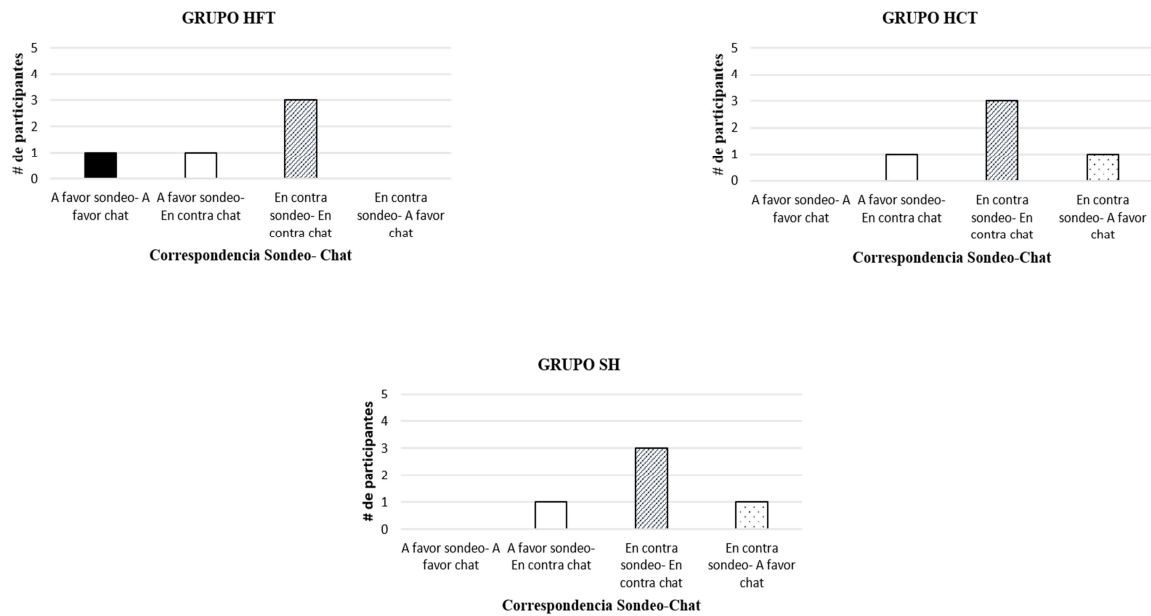


Figura 7. Correspondencia decir/decir respecto de la transgresión en el sondeo inicial y el chat. Respuestas a favor de la transgresión en el sondeo y en la tarea (barra negra); respuestas a favor de la transgresión en el sondeo y en contra de la transgresión en el chat (barra blanca); respuestas en contra de la transgresión en el sondeo y en el chat (barra rayada); respuestas en contra de la transgresión en el sondeo y en el chat (barra con puntos).

DISCUSIÓN

Los resultados del presente trabajo permiten sostener la tesis de que el tipo de historia referencial tiene efectos diferenciales sobre la transgresión en estudiantes universitarios, específicamente, la historia a favor de la transgresión promueve en mayor medida dicho tipo de comportamiento; mientras que la historia en contra de la transgresión se corresponde con la historia a la que han sido expuestos los individuos a lo largo de sus interacciones sociales. Los datos encontrados se pueden discutir en términos de:

- a) La historia de valoración del individuo vs la historia de valoración entrenada en el experimento
- b) La correspondencia decir/hacer y la correspondencia decir/ decir en los participantes

La historia de valoración del individuo y la historia de valoración entrenada.

De acuerdo con Ribes (1992), la cultura constituye, la circunstancia en la que los individuos adquieren y ejercitan el comportamiento convencionalmente establecido por un grupo específico. En situaciones cotidianas, cada que nos integramos a un nuevo grupo tenemos que ajustarnos a sus criterios aceptables de comportamiento y no siempre esos criterios se corresponden con los que hemos aprendido en otros grupos (López, 1986; Carpio, 2014); por ejemplo, cuando un niño entra a la escuela y sus nuevos amigos dicen palabras altisonantes, es probable que en un principio el niño no haga lo mismo que ellos, ya que su mamá siempre le ha dicho que es malo decir groserías; no obstante con el paso del tiempo el niño podrá ajustarse a las prácticas del grupo de amigos y considerar que hablar utilizando palabras altisonantes es algo bueno en aquellas situaciones en las que se encuentren presentes los amigos.

En el presente estudio se pudo observar este cambio de un sistema de valoración a otro durante el sondeo inicial. En esta condición, los participantes parecían compartir los criterios de valoración de un grupo particular, por lo cual la mayoría elegían respuestas en contra de la transgresión; no obstante, cuando los participantes de uno de los grupos fueron entrenados para responder de conformidad con una historia a favor de la transgresión, a pesar de una obvia dificultad para ajustarse a esta, paulatinamente pudieron hacerlo.

Correspondencia decir/hacer y la correspondencia decir/ decir en los participantes.

Además del cambio de un sistema de valoración a otro, los datos en el presente estudio nos permiten determinar en qué medida una historia particular puede promover cierto tipo de conductas. Esto se observó mediante una comparación entre lo que decían los participantes antes de recibir un entrenamiento referencial y lo que hicieron durante la tarea. Los datos sugieren que en el grupo que fue entrenado con una historia en contra de la transgresión se presentó mayor correspondencia decir/hacer, esto se atribuye a que la historia entrenada era compatible con la historia desarrollada en sus interacciones sociales previas, del tal modo, los datos de ese grupo fueron similares a los del grupo que no recibió ningún entrenamiento. Sin embargo, en el grupo que fue entrenado con una historia a favor de la transgresión no se observa la misma correspondencia ya que la historia entrenada era opuesta a la historia desarrollada en sus interacciones previas. Es en estos datos donde se puede observar el efecto de la variable manipulada, ya que, en el sondeo inicial, los participantes respondieron en mayor medida en contra de la transgresión, no obstante, durante la tarea, después de haber sido entrenados con una historia a favor de la transgresión, los participantes transgredieron. En otras palabras, se comportaron en correspondencia con la historia entrenada.

Este dato se replica en las comparaciones chat/tarea en las que se contrastó lo que el participante decía a sus compañeros virtuales en el chat respecto de la transgresión, con lo que hacía durante la tarea. En la mayoría de los participantes del grupo con historia en contra de la transgresión y del grupo control, lo que hacían en la tarea se correspondía con lo que decían en el chat, es decir, los participantes no transgredían.

Por otra parte, en el grupo con historia a favor de la transgresión no se observa esa correspondencia decir/hacer, ya que la mayoría transgredieron. Este dato confirma nuevamente el control ejercido por la historia valorativa entrenada.

Finalmente, se comparó la correspondencia entre las respuestas del sondeo inicial y las del chat respecto a la transgresión. Los datos sugieren que los partici-

pantes son coherentes respecto a sus respuestas en el sondeo y el chat, la mayoría responden en contra de la transgresión en los dos momentos; no obstante, se presentan algunos casos en los que no se corresponden las respuestas en ambos momentos, esto se puede atribuir nuevamente a la historia valorativa entrenada (al menos en el grupo con historia a favor de la transgresión) ya que el acceso al chat era posible hasta después del entrenamiento referencial. Los casos de los participantes del grupo control y con historia en contra de la transgresión, podrían atribuirse a otras condiciones relacionadas con la tarea (complejidad, contacto con el chat, duración de la tarea, entre otras).

En resumen, los datos encontrados en el presente estudio son congruentes con lo reportado en los estudios sobre comportamiento social (Camacho y Ortíz, 1994; Díaz González, Rodríguez, Martínez y Nava, 2004; Ribes et al. 2005; Ribes et al. 2006; Reyes, 2007; Carpio y cols., 2008; Cano, 2014; Pacheco-Lechón y Carpio, 2014) al constatar que la historia valorativa es una variable que participa en el control del comportamiento social. Además, permiten hacer una contribución en dicha línea de investigación, ya que se comprobó que dicha variable no sólo promueve comportamientos socialmente deseables, sino que también comportamientos socialmente indeseables.

A manera de conclusión

En el presente trabajo se sostiene la influencia de la historia valorativa como una variable promotora de la transgresión. Se recomienda para futuras investigaciones evaluar los efectos de la historia en interacción con otras variables reportadas en la literatura sobre comportamiento social, tales como las consecuencias, la complejidad de la tarea, la historia con el compañero, etc.

Se considera que la tarea empleada para este trabajo tiene una ventaja importante respecto de otras tareas (Díaz-González, et al. 2004; Ribes y Rangel, 2009, Carpio, 2008) y es que permite la interacción en tiempo real de un participante con el compañero virtual (que en este caso fue el investigador). Esta característica de la preparación nos permite evaluar el tipo de cosas que dice el sujeto

mientras resuelve una tarea, lo cual podría permitirnos un acercamiento al tránsito entre el comportamiento regulado por otros y el comportamiento regulado por el propio individuo, es decir la llamada “autorregulación”.

En el presente trabajo se obtuvieron de manera indirecta datos acerca de estos componentes verbales introducidos por el participante y se encontró que dichos componentes son capaces de modular el hacer del individuo durante la tarea. Por esta razón se sugiere para futuras investigaciones recuperar los datos encontrados en el chat, categorizarlos y evaluar su influencia en la regulación del comportamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brando, M., Valera, J. y Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Psicología Segunda Época*, 27(1), pp.15-42.
- Camacho, E. y Ortíz, G. (1994). Una evaluación experimental de la obediencia y la veracidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 49-66.
- Cano, R. (2014). Análisis interconductual de la conducta egoísta: un ejemplo de desarrollo psicológico [Tesis de licenciatura], México: UNAM.
- Carpio, C. (noviembre, 2014). Lenguaje y comportamiento humano: una propuesta analítica. Trabajo presentado en la conferencia de XXIV Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Carpio, C., Silva, H., Pacheco-Lechón, L., Reyes, A., Arroyo, R., Canales, C., Morales, G. y Pacheco, V. (2008). Factores lingüísticos y situacionales en la elección de estudiantes universitarios entre colaborar y no colaborar en tareas académicas: Un análisis experimental. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), pp. 115-126.
- Díaz-González, E., Rodríguez, M., Martínez, L. y Nava, C. (2004). Análisis Funcional de la Conducta Moral desde una Perspectiva Interconductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4).
- Festinger, L. y Carlsmith, J. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, pp. 203-210.

- Fox, A. y Pietras, C. (2013). The effects of response-cost punishment on instructional control during a choice task. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 99(3), pp.343-361.
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 31(1), pp.53-70.
- Grimaldo, M. (2007). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura*, 21, pp.325-340.
- Hackenber, T. y Joker, V. (1994). Instructional versus schedule control of humans' choices in situations of diminishing returns. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62(3), pp.367-383.
- Hayes, S., Brownstein, A., Zettle, R., Rosenfarb, I. y Korn, Z. (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(3), pp.237-256.
- Jara, M. y Ferrer, S. (2005). Genética de la violencia. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(3), pp.188-200.
- Kantor, J. R. (1982). *Cultural Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Le Bon, G. (1896). *Psicología de las masas*. Recuperado de : <http://www.ultimoreducto.com>
- Leontiev, A. N. (1969). *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación*. México: Editorial Grijalbo.
- López-Valadez, F. (1986). Hacia una psicología de la normatividad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 12(3), pp.403-415.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal Abnormal and Social Psychology*, 67(4), pp.371-378.
- Piaget, J. (1974). *El desarrollo moral en el niño*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Reyes, A. (2007). Interacción de factores situacionales e históricos en la determinación del comportamiento solidario. (Tesis de licenciatura). Facultad de estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.
- Ribes, E. (1992). Factores macro y micro-sociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18 (monográfico), pp.39-55.
- Ribes, E. (2001). Functional dimension of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(27), pp.285-306.
- Ribes, E. y López F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ribes, E. y Rangel, N. (2009). Level of authority and response cost in the obedience of schoolchildren. *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 1(2), pp. 53-65.
- Ribes, E., Rangel, N. y López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), pp.45-57.
- Ribes, E., Rangel, N., Zaragoza, A., Magaña, C., Hernández, H., Ramírez, E. y Valdez, U. (2006). Effects of Differential and Shared Consequences on Choice between Individual and Social Contingencies. *European Journal of Behavior Analysis*, 7, pp. 41-56.
- Rodríguez, M. (1997). La regulación microcontingencial por prácticas macrocontingenciales (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM: México.
- Sarmiento, A., Puhl, S., Izcurdia, M., Siderakis, M. y Oteyza, G. (2010). Trastornos en el apego y su vinculación con las conductas transgresoras en los adolescentes en conflicto con la ley penal. *Anuario de Investigaciones*, 17, pp. 357-363.
- Vélez y Ostrosky-Solís (2008). Neurobiología de la sensibilidad moral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), pp.115-126
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En: M. Gauthier y M. Cole. [Eds.]. *Readings on the development of children*. New York: W.H. Freeman and Company.