



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORIDAD NO SEÑALIZADA COMO ESTRATEGIA REDUCTORA DEL
ROBO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MORELOS**

TESIS

Para obtener el Grado de Maestro (a) en Psicología

PRESENTA

Dorian Halvey Zutta Arellano

Director de tesis:

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité Tutorial

Dra. Nora Edith Rangel Bernal
Dra. Dení Stincer Gómez
Dra. Ma. De Los Ángeles Vacío Muro
Mtra. Gabriela Fernanda Martínez Flores

SEPTIEMBRE 2019

*A Juana, como un homenaje póstumo a su
inmenso cariño y compañía en nuestras largas
jornadas de trabajo y preparación académica.*

A mi padre, el mejor ser humano que conozco, por posibilitarme una educación en valores como práctica con otros. Sus enseñanzas son interminables.

A mi madre, por su amor devoto, su confianza y creencia incondicional en mí. Gracias por caminar a mi lado en todos los retos y los nuevos proyectos, su impulso siempre es vital para mí.

A mi hermano, por ser el eje de mi vida, gracias por ser mi mejor amigo.

A Catalina Pérez, por estar conmigo siempre. Los malos momentos que experimenté al estar lejos de casa pude sobrellevarlos por su amor y compañía.

A mi amiga Jessica, por mostrarme que la amistad está por encima de todas las cosas.

A Edwin Luna, por sus enseñanzas en la vida cotidiana y profesional, su interés pedagógico para conmigo y su paciencia son invaluableles.

A mis tutores, por su paciencia y enseñanzas a lo largo de todo este proceso.

A Ariadna Jiménez, por ser una luz lejana con la que siempre cuento en tiempos de oscuridad.

A Conacyt y a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, por acogerme y contribuir en mi formación profesional.

Tabla de contenido

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	14
El robo: antecedentes y situación actual	14
El robo en la escuela	20
CAPÍTULO II	33
El análisis funcional de la conducta social	33
Relaciones interindividuales de poder	38
Relaciones interindividuales de Sanción	42
CAPÍTULO III	50
La autoridad como articulador entre las dimensiones de poder y sanción	50
Señalización de la autoridad	54
CAPÍTULO IV	72
Planteamiento del Problema	72
Justificación	84
Objetivos	90
Objetivo general	90
Objetivos específicos	91
Tema de investigación	91
Variables e hipótesis	91
Contextualización de la problemática y antecedentes en la Secundaria General Telpochcalli	92
Escenario	94
Estructura organizativa y operativa	95
Misión	96
Visión	96
CAPÍTULO V	98
Método	98
Diseño	98
Participantes	100
Instrumentos	101
Procedimiento	102
CAPÍTULO VI	114
Resultados	114
CAPÍTULO VII	128
Discusión y Conclusiones	128
Limitaciones y recomendaciones	143
REFERENCIAS	146
ANEXOS	162

Listado de tablas

Tabla 1. Niveles de Señalización de la Autoridad	59
Tabla 2. Fases del diseño de intervención	99
Tabla 3. Programación de la relación Respuesta-Sanción/Administración de consecuencias	110
Tabla 4. ANOVA en cada escala	115
Tabla 5. Prueba de Tukey para las escalas de agresor, víctima y espectador	116
Tabla 6. Número de transgresiones por grupo	118
Tabla 7. Prueba de McNemar para conductas de robo entre división de fases	126
Tabla 8. Prueba de McNemar para conductas de robo entre división de fases	126

Listado de figuras

Figura 1. Organigrama de la Secundaria General Telpochcalli	96
Figura 2. Procedimiento	103
Figura 3. Porcentajes del nivel de conductas de robo en cada escala	116
Figura 4. Frecuencia media en cada conducta objetivo en situaciones simuladas a lo largo del programa	119
Figura 5. Frecuencia media en cada conducta objetivo en situaciones naturales a lo largo del programa	122
Figura 6. Registro frecuencias acumuladas de robos y devoluciones de objetos por división de fases en casos de simulación	124

Resumen

El robo se consolida como uno de los delitos del fuero común más frecuentes en México. Este, transversal a todo contexto social, se hace evidente en las instituciones educativas donde se desarrolla y se perfecciona como una forma de interacción entre los individuos si las condiciones relacionales así lo hacen posible. Bajo este panorama, la intervención en el ámbito educativo toma preponderancia, puesto que es dicho espacio el encargado de la producción y reproducción de prácticas y valores sociales que se consolidarán más adelante en la vida de las personas de una comunidad. Además, es precisamente la institución educativa aquella encargada, de manera formal e informal, de la enseñanza de valores y prácticas relacionales socialmente valiosas para un grupo de referencia. En ese sentido, se plantea implementar un programa de intervención que modifique las prácticas relacionales de una institución educativa en la que se presentan circunstancias interactivas relativas al robo en estudiantes de una secundaria mexicana.

Los resultados indican que se logró reducir la frecuencia de conductas de robo e incrementar conductas alternativas de devolución en estudiantes de una secundaria. Para ello se manipuló el tipo de supervisión que ejercía una autoridad, bajo un esquema de no señalización y funciones relacionadas con la aplicación de consecuencias al comportamiento. Se utilizó un diseño de reversión interactivo dividido en varias fases en las que la autoridad realizó conductas encaminadas al establecimiento de funciones relacionadas con su rol. Los resultados indican que, a partir de la segunda fase, el robo disminuyó su frecuencia a través del tiempo, y la conducta alternativa de devolución incrementó, dando lugar tanto a cambios cuantitativos como cualitativos en la conducta de los estudiantes. Dichos resultados se discuten en términos de las dimensiones funcionales de la conducta social.

Palabras clave: Autoridad no señalizada, Conductas de robo, Conducta social, Poder, Sanción, Estudiantes de secundaria

Introducción

[...] “podría ser factible producir una conducta, de acuerdo con un plan, arreglando simplemente las condiciones apropiadas. [...] Hagamos felices, informados, diestros, productivos y de buen comportamiento a los hombres.”

Skinner, B.F. (1955/1956 p. 47.)

El objetivo de este trabajo fue implementar un programa de intervención, usando niveles de autoridad no señalizada, para reducir conductas de robo y generar ajuste conductual a reglas de convivencia escolar, las cuales se concretaron en la devolución de objetos encontrados, en estudiantes de la Secundaria General Telpochcalli del Estado de Morelos.

El programa de intervención tuvo por fundamento la propuesta multidisciplinar sociopsicológica, la cual se presenta como intersección entre la disciplina psicológica y la disciplina histórico-social (Ribes, Rangel, Pulido y Sánchez-Gatell, 2016). La primera, como ciencia del comportamiento de los individuos, y la segunda, como ciencia de las formaciones sociales que confluyen en un objeto de estudio común y compartido: las relaciones interindividuales dadas bajo las contingencias institucionales. Estas, como la unidad mínima analizable de las instituciones como prácticas, ubican los fenómenos de estudio en el ámbito de las formaciones sociales, en las cuales siempre existe una dimensión psicológica y la disciplina encargada de ello aporta una metodología experimental del comportamiento de individuos (Ribes, 2018). En toda institución siempre pueden identificarse las dimensiones definatorias que configuran a toda formación social: las dimensiones funcionales de la conducta social, las cuales permiten delimitar el comportamiento de los individuos a las relaciones posibles de cualquier sociedad y, de ese modo, hacen posible el abordaje de problemáticas sociales, bajo la

manipulación de los parámetros propios de cada una de dichas relaciones interindividuales que se dan en cada dimensión. En ese sentido, el fenómeno social de robo y otro tipo de situaciones alternativas como comportamientos de devolución, se entienden a partir de la configuración de elementos que le dan un carácter social, el cual toma sentido a partir de los roles que juegan los individuos en interacción con otros bajo un medio de contacto convencional, el cual se articula siempre en y a partir del lenguaje, lo que hace posible la emergencia de lo institucional (Ribes et al., 2016).

Por otro lado, la propuesta de intervención persigue objetivos prácticos que requieren una solución a una problemática particular. Tales objetivos se concretan a partir de actividades profesionales y tecnológicas como objetivos propios de una transición a una situación interdisciplinaria (Reyna, Sánchez, Reyes y Hernández, 2017). Esto quiere decir, que si bien la lógica argumentativa que guía el presente trabajo parte de la multidisciplinaria sociopsicológica, los objetivos últimos que se persiguen tienen que ver con lo que Ribes (2018) denominó como encargos sociales, los cuales guardan una estrecha relación con la resolución de problemáticas particulares mediante la intersección de varias disciplinas.

Los principales aportes a partir de la propuesta multidisciplinaria sociopsicológica se han realizado en ámbitos experimentales y de control exhaustivo de variables intervinientes (e.g. Rangel, 2003; Rangel, 2008; Ribes & Rangel, 2002; Ribes, Rangel, Carbajal & Peña, 2003). No obstante, se encuentran estudios, programas y proyectos realizados como aplicación de conocimientos de análisis y tecnología conductual en favor de atender problemáticas sociales específicas (Bentham, 2017; Cheong, 2013; McIntire, 1978, Mockus, 1995-1997; Botero y Peña, 2006; Mohan, Tiwari, Khayesi & Muyia-Nafukho, 2006). Lo anterior representa el

sustento necesario a partir del cual se plantea la propuesta en un campo práctico como el educativo.

Para el alcance de los objetivos propuestos aquí, el presente estudio dividió el programa en varias fases, las cuales siguen el orden señalado por el diseño de reversión interactivo que se usó. Cada una de las fases se describe en el capítulo 5 de este escrito. La primera fase, la de línea base, buscó realizar mediciones del estado natural del comportamiento con fines comparativos a lo largo de todo el programa. Posteriormente, se implementaron fases donde se hizo uso de las relaciones interindividuales de poder y sanción como dimensiones funcionales de la conducta social, ejercidas por una autoridad en tanto rol social y bajo un esquema de autoridad no señalizada, el cual se explica en detalle en el capítulo 3. Terminada esta fase, se llevó a cabo una etapa de reversión y, finalmente, una fase de seguimiento del programa de intervención.

En la presente propuesta se trabajó con conductas de robo y con comportamientos de devolución de objetos, los cuales, dada su naturaleza, ocurren bajo circunstancias particulares. Por esta razón se usaron situaciones naturales simuladas como instigadores de la conducta objetivo, lo cual permitió registrar el comportamiento de manera natural y ejecutar actividades en correspondencia con las dimensiones funcionales que una autoridad estaba en posibilidad de ejercer. Esto último teniendo en cuenta que, tanto las conductas de robo como conductas alternativas de devolución, no pueden entenderse al margen de las prácticas interindividuales donde, precisamente, lo que hacen los individuos toma sentido.

La aproximación general de las preparaciones simuladas tuvo lugar mediante la participación de estudiantes colaboradores como confederados, quienes simulaban circunstancias en las que se instigaba el comportamiento de los individuos. Esto se hizo así con el fin de

programar consecuencias a la conducta en correspondencia a lo demandado por la autoridad dentro de la institución educativa.

Los registros sistemáticos iniciales indican que el robo se presentaba de manera recurrente si las condiciones necesarias y suficientes se hacían presentes, esto es, si, por ejemplo, la persona que robaba se encontraba sola, si había cómplices, si el objeto a robar se encontraba al alcance, si era de fácil transporte y podía esconderse, entre otras. De igual modo, conductas alternativas como la devolución de objetos tenían una baja frecuencia o casi no se presentaban a lo largo de las jornadas escolares. A partir del diagnóstico de la situación se encontró que los roles sociales que cumplen los individuos en el fenómeno de robo presenta una asimetría en tanto que quienes presentan conductas de robo y quienes las reciben, no reportan el hecho como tal. Por su parte, quien observa el hecho y actúa en su rol de espectador, identifica tales interacciones como situaciones de robo. En ese sentido se planteó que una de las necesidades concretas de la institución era la comprensión del fenómeno a partir de la enseñanza de prácticas culturales compartidas por los individuos directa e indirectamente involucrados en los episodios de robo.

El entrenamiento descrito en el capítulo 5 incluyó tanto la preparación de colaboradores y confederados como la implementación del programa de intervención. Las sesiones se prepararon en función de un evento instigador, una autoridad que realizó conductas encaminadas al establecimiento de funciones relacionadas con su rol bajo un esquema de autoridad no señalizada y la implementación de consecuencias de distinta índole: grupal, individual, positivas o negativas (Luna, Narváez y Figueroa, 2018).

En la segunda fase de del programa, las consecuencias individuales a la conducta desajustada tuvieron poco o nulo impacto en la transformación de las prácticas interindividuales de los miembros de la comunidad escolar. Pese a implementarse consecuencias individuales

positivas y/o negativas a la conducta bajo un nivel de autoridad no señalizado, los resultados no ofrecieron cambios en el comportamiento de los individuos. Esta situación ya había sido contemplada de manera previa dentro del diseño, debido a que el procedimiento descrito en esta fase (capítulo 5), es el que regular y tradicionalmente usan las escuelas para tratar problemáticas como las de interés para este trabajo.

La reducción de la conducta de robo se hizo evidente a partir de la fase en la que se implementaron de forma combinada sanciones, consecuencias grupales y consecuencias individuales ante un comportamiento de robo o de devolución. Estos resultados coinciden con estudios previos que sostienen que el seguimiento de reglas y la conducta ajustada a una demanda es más probable cuando se usa un esquema de autoridad no señalizada (v.g. Luna, Zambrano e Hidalgo, 2013; Luna, Narváez y Figueroa, 2018), lo cual permite evidenciar que el uso de los parámetros alusivos a este nivel de señalización favorece el comportamiento de seguir reglas prescritas por una comunidad como prácticas dominantes y de acotamiento del comportamiento de sus miembros.

Posteriormente se discute que el éxito del programa, a partir de esta última fase, tiene que ver con el rango de las relaciones interindividuales de poder y sanción que la autoridad no señalizada permite (Zutta y Luna, 2019) (en el capítulo 2 se hace una descripción detallada del tema). Dado que las consecuencias se establecieron de forma grupal, las más de las veces, el rango de aplicación se expandió no solo a los participantes que experimentaron la contingencia directa, sino también a aquellos estudiantes que experimentaron las contingencias de sanción y poder de forma indirecta a través de otros.

Adicionalmente, los resultados mostraron un cambio en el comportamiento de interés a nivel cuantitativo, reduciendo conductas de robo e incrementando las conductas alternativas de

devolución, y a nivel cualitativo, modulando el tipo y calidad de objetos que se devolvían. Estos datos muestran que el programa generó modificaciones en las prácticas interindividuales dentro de la institución educativa, mediante la manipulación de conductas y procedimientos encaminados al establecimiento de funciones de la autoridad en tanto rol social. De igual manera, se observa que las nuevas relaciones posibilitadas a partir de los cambios cualitativos del comportamiento se pueden desarrollar teóricamente como la creación y mantenimiento de prácticas culturales, indicando el ajuste comportamental a normas socialmente convenidas, y en las cuales se busque el bienestar de una comunidad que puede vivir en paz, bajo principios de equidad y justicia para todos sus miembros (Luna et al., 2018). Se discuten estos hallazgos en función de las disciplinas que se encuentran en un punto común de análisis. De ello se desprende que la implementación de programas, utilizando las estrategias aquí mencionadas, representa una opción prometedora a largo plazo, no solo para situaciones relacionadas a las conductas de robo, sino a otras circunstancias en las que el seguimiento de reglas sea una máxima y el diseño de las prácticas que le dan lugar al comportamiento de los individuos, sea uno de los objetivos.

CAPÍTULO I

El robo: antecedentes y situación actual

Rastrear en qué momento de la historia se comenzó a gestar el fenómeno del robo parece ser una empresa un tanto compleja. Algunos datos indican que, en sociedades como la Romana, la Grecia antigua e incluso culturas prehispánicas, ya existían los primeros vestigios de situaciones de robo y otros fenómenos como el abuso de confianza, el fraude, el hurto, el engaño y otros más considerados como agravio, los cuales tenían un objetivo similar: el usufructo a partir de bienes ajenos (Franco, 2006), es decir una interacción particular en donde un individuo se apodera de algo que no le pertenece para sacarle provecho y que, ostensivamente, es un bien (cosa/objeto) de otro individuo.

Pese a la similitud que podía observarse en cada uno de los fenómenos relacionados al usufructo ajeno, las comunidades no tuvieron la necesidad inicial de hacer una diferenciación tácita, así como tampoco tuvieron problemas para encontrar varios métodos que les permitiera hacerse a la solución de inconvenientes que resultaban cada vez que el acto de robo se presentaba entre sus miembros. De acuerdo con Domínguez (2006), el robo tenía consecuencias que, inicialmente, estaban a cargo de las mismas personas que sufrían el agravio, es decir, el individuo transgredido ajustaba cuentas por sus propios medios. Posteriormente, dichas consecuencias pasaron a manos de instituciones como la Iglesia y/o el Estado, quienes impartían justicia con base en criterios dados por la misma institución, esto es: justicia divina, equidad, regulación social o comunitaria, prevención de futuros agravios, exposición del agravante como antecedente de sanción, entre muchas otras.

Si bien, la falta de un dato exacto de cómo y cuándo comienza a aparecer el robo como una situación interactiva entre individuos, no permite su localización precisa en la historia del

hombre. Los hechos antecedentes que se han mencionado conceden la inferencia de que las situaciones de robo se produjeron y fueron posibles únicamente a partir de la existencia de la propiedad privada, situación en la que se entiende que las personas podían tener y hacer de los bienes algo propio (Domínguez, 2006). Este hecho proporciona información para una posterior conclusión: el robo es un fenómeno que al parecer se origina en el momento en que se produce la división social del trabajo (Franco, 2006).

De acuerdo con Durkheim (1985), la división social del trabajo fue un hecho que marcó la historia, ya que le permitió al hombre establecer una relación directamente proporcional entre lo producido, incluyendo bienes y servicios a los que se podía acceder, y el poder adquisitivo que tenía con base en su condición social, dada por el valor de cambio de lo que tenía o producía. Esto es así, puesto que es de suponer que en el momento en el que se *delega* el derecho de adquisición a algunos y no a otros, de los bienes y/o servicios con base en el valor de cambio, se crea una línea divisoria entre los que pueden tener algo y los que no, y también, entre aquellos que pueden hacer que otros tengan o hagan y aquellos que no pueden hacerlo (Ribes et al., 2016).

De este modo, el robo emerge como una situación en la que, principalmente, una persona despoja de algún bien –por lo común material– a otra persona sin su consentimiento, apropiándose de este con el objetivo de obtener beneficios propios (Franco, 2006). Este acotamiento formal y más o menos común a gran parte de las definiciones de robo en diferentes sociedades, se encuentra asociado íntimamente a la concepción del fenómeno desde una perspectiva histórico-social, específicamente en las áreas disciplinares como el derecho y la jurisprudencia, donde el concepto goza de mucha popularidad. De hecho, es posible encontrar la mayoría de los esfuerzos dedicados al tema en estas áreas profesionales más que en otras; sin embargo, la revisión de la literatura disponible indica que el concepto no presenta una clara

definición. Esto podría deberse a que gran parte de las disciplinas jurídicas tienen como pilar explicativo el concepto de libre albedrío (Tomasini, 2016), dado que su objetivo apunta hacia las razones por las cuales un individuo hace lo que hace, más que a las causas de su comportamiento. La confusión en un área profesional como la jurídica, acerca de las razones y las causas como si se tratara de una y la misma cosa, es un error muy común en ámbitos sociales y de repercusión aplicativa, tal como lo ha señalado el autor citado.

En todo caso, lo anterior ha dado lugar a dos situaciones problemáticas y representativas para el asunto que convoca, sobre todo en materia metodológica, acerca de la observación, medición y registro del fenómeno. En primer lugar, el robo se asocia de manera estrecha con definiciones como el hurto y el abuso de confianza, sin presentar una delimitación clara entre ellos. En segundo lugar, se encuentra el recurrente hecho de la inclusión de conceptos mediacionales, los cuales aluden a entidades inmateriales como la voluntad, para dar cuenta de las causas del comportamiento, en este caso el acto de robar. En esta última situación, es habitual observar que se equiparen dichos conceptos mediacionales con características o propiedades adjetivadas a la persona, como si se tratara de algo que el individuo posee, que es intrínseco a éste y que señala el porqué de su conducta (Ryle, 2005).

De acuerdo con Ryle (2005), el concepto de voluntad no indica una característica propia de una persona como si fuese una propiedad formal de un objeto. No puede ser atribuible de propiedades causales un concepto que denota una disposición más que una acción específica. Por esta razón, hablar de voluntad o libre albedrío como uno de los pilares para establecer las causas de lo que una persona hace, es caer en trampas lingüísticas. Esta serie de confusiones se presentan gracias a la concreción del objeto de estudio de las áreas jurídicas, en el mismo agente que la concreción del objeto de estudio de las disciplinas encargadas de las causas del

comportamiento: un individuo (o varios), lo cual ha dado como resultado que el robo pueda tener distintas interpretaciones dependiendo de las circunstancias diferenciales de quien interpreta el hecho (Tomasini, 2016).

Puesto que la intención del presente trabajo no es ahondar acerca de las confusiones conceptuales, se hace la salvedad de que el robo se entenderá bajo una lente netamente empírica, sin hacer alusión a conceptos mediacionales como causas de la conducta. De este modo, la solución propuesta aquí, para poder identificar y medir el fenómeno, dada la complejidad del mismo y de la presencia de morfologías indistintas, es hacer uso de la dimensión temporal. La temporalidad, como un criterio para denotar la presencia de un comportamiento de robo es útil en principio (v.g. Franco, 2006), puesto que permitió delimitar, para efectos prácticos específicos del presente trabajo, en qué momento una persona se apropiaba de un objeto que no le pertenece y si dicho acto se trataba efectivamente de un robo, un descuido, un préstamo, un accidente u otra conducta que tenga una morfología (o topografía) parecida. Bajo esta circunstancia se evitó hacer uso de atribuciones mediacionales a las causas del comportamiento.

Con el fin de demarcar el fenómeno en relación a otros que se le correspondan, el presente trabajo toma la definición conceptual del robo plasmada en la legislación mexicana actual (v.g. Código Penal Federal Mexicano, 2018; Código Penal del Estado de Morelos, 2018-2024) como base sobre la cual se ejecutan las subsiguientes operaciones de interés. Esta definición sigue la misma línea de algunos estudios encontrados en la disciplina psicológica, en los que se hace la diferencia de cuando se trata, y cuando no, de un comportamiento de robo. Cabe resaltar, que la adopción de esta línea de análisis tiene el único fin de acotar taxativamente el fenómeno en cuestión, más no se asumen las categorías lógicas sobre cómo darle trámite a

dicho fenómeno, pues para ello, se hizo uso de la postura teórica propuesta en este trabajo y que posteriormente se dará a conocer.

De acuerdo con Bolívar, Contreras, Jiménez y Chaux (2010), el robo se entiende como aquella situación en la que una persona se apodera de un objeto o servicio de otro, sin el consentimiento o permiso previo de éste último. Adicionalmente, argumentan que las distintas formas en que puede darse este suceso dependen de varios criterios de diferenciación, los cuales pueden agruparse por su modalidad, por el actor que lleva a cabo el acto, por parámetros de discriminación de la persona, por el uso o no uso de violencia, entre otros. Por su parte, Álvarez (2007) menciona que la conducta de robo tiene lugar independientemente del método utilizado para alcanzar el objetivo propuesto, esto es el apoderamiento del objeto ajeno. Según este autor, la violencia u otros elementos que se usan para la demarcación del robo, servirían únicamente como agravantes o atenuantes, mas no como constitutivos del mismo.

Acercas del robo hay que agregar que existen componentes, los cuales le dan sentido y lo diferencian de otros fenómenos. Para el objetivo que convoca, dichos elementos se tornan importantes en la medida en que permiten explicitar qué características deben tenerse en cuenta para hacer la observación y medición correspondientes del comportamiento. Solís (2008) menciona que son varios los elementos constitutivos a tener en cuenta; sin embargo, pueden ser resumidos como sigue: a) el apoderamiento de una cosa, donde un individuo toma o sustrae una cosa de la posesión del dueño original; b) el objeto o cosa, entendida como todo objeto con propiedades materiales y que además tenga un valor aparente para su dueño, valor no necesariamente económico sino de cualquier índole (afectivo, material, etc.); c) el objeto ajeno, es decir que todo acto de apoderamiento debe realizarse sobre una cosa que no le pertenezca al sujeto que procede a cometer el acto (Franco, 2006). Este apoderamiento, puede presentarse bajo

tres situaciones contempladas para el caso que interesa: sin consentimiento y usando violencia, sin consentimiento, pero sin hacer uso de violencia y finalmente, en ausencia de la persona agraviada. Adicionalmente, el robo puede darse de manera directa (cuando lo realiza el detractor por sus propios medios) o indirecta (cuando el detractor hace uso de artefactos o de terceras personas); y d) la temporalidad, la cual permite discriminar el momento en que un acto pasa de ser una conducta cualquiera, en la que se manipulen objetos ajenos, a una conducta de robo. Un ejemplo de lo anterior es el tiempo que tarda una persona en tomar un objeto ajeno y devolverlo a su dueño una vez ha hecho uso consentido del mismo. La inclusión de este último elemento tiene fines prácticos, debido a la naturaleza y características de la preparación metodológica que se realizó. Se considera que este componente puede ser una alternativa a la tradicional forma de concebir el robo a partir de circunstancias subjetivas y parámetros de causación mediacional.

A partir de lo anterior, puede concluirse que el robo es un fenómeno que incluye distintas características y que, para el estudio que se propone aquí, vale decir que son suficientes para delimitar su naturaleza. También hay que mencionar que la manera como se mide este tipo de comportamientos parte de una lógica funcional, haciendo uso de una metodología operacional, en la que todas aquellas interacciones en las que una persona participe de una sustracción de un objeto a otra, sin su consentimiento previo e independientemente de la forma, los medios utilizados y los factores contextuales propios de la situación, se le considerará como robo, siempre y cuando –y es en este punto donde la dimensión temporal toma importancia– no se realice la devolución inmediata del objeto tomado. Cabría aclarar, además, qué implicaciones tiene la noción de inmediato, pues dicha delimitación puede variar dependiendo de las circunstancias en las que se analiza el comportamiento. Esto será expuesto en la preparación metodológica del presente escrito.

Ahora bien, son dos los hechos que consolidan el robo como una problemática del tipo *encargo social* (Ribes, 2018), esto es, una situación a resolver por las disciplinas encargadas de transformar la realidad práctica. El primero tiene que ver con las consecuencias sociales que genera el acto de robo en cuanto tal, cuando se presenta de manera recurrente, las cuales van desde el simple hecho delictivo hasta inconvenientes de tipo económico y sociocultural (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003). El segundo, es que el fenómeno en cuestión es transversal a todo contexto institucional, articulado en el lenguaje y por lo tanto social, en el cual, si existen las condiciones adecuadas, el acto tendrá lugar. En esa medida, se encuentra que el robo se presenta en cualquier ambiente que cuente con los elementos necesarios y suficientes para que sea posible una interacción de ese estilo entre individuos de una comunidad. Tales ámbitos pueden ser laborales, familiares, escolares, culturales y cualquier otro que se pueda imaginar (Bolívar et al., 2010; Martín y Pear, 2008). Esta aclaración es importante, puesto que los dos aspectos mencionados componen la directriz que circunscribe el fenómeno a abordar en el ambiente de interés para este trabajo: el contexto escolar. Definido el robo a partir de la línea de análisis propuesta, es imperativo acotarlo a las circunstancias de interés, pues se parte de ello para poder generar estrategias que cumplan con el objetivo principal de un fenómeno como encargo social, esto es, la solución a la situación problemática en el contexto en el cual tiene lugar.

El robo en la escuela

El ambiente escolar es, sin lugar a dudas, el contexto ideal en el cual pueden converger múltiples circunstancias para producir y desarrollar, en el mismo ámbito o en otros distintos, diferentes repertorios e interacciones entre individuos (Moffitt & Caspi, 2001). Esta situación implica que aquello que es aprendido en la escuela, puede ser reproducido en ambientes externos a esta y a la vez, abre la posibilidad de que se reproduzcan en ella una serie de interacciones que se

aprendieron fuera de dicho escenario (Díaz, Pérez, y Castro, 2013). Esta complementación bidireccional, propia del comportamiento en sociedad, se convierte en la ocasión necesaria para que comportamientos de todo tipo emerjan en distintos contextos donde los individuos se relacionan unos con otros (Ribes, 2010). Tal como se ha indicado más arriba, el robo es una situación transversal a cualquier contexto. En esa medida, al ser el ambiente escolar uno de tantos en los cuales se desarrollan los individuos como parte de una sociedad, es de suponer que interacciones como las relacionadas con actos de robo se presenten de forma recurrente. Todo esto, claro está, dependiendo de múltiples factores que hacen posible este tipo de comportamientos.

A pesar de lo común del fenómeno y de que la aparición temprana de conductas de robo se vincula con trayectorias que conducen a problemas graves más adelante en la vida de los individuos (Kessler, 2007), llama la atención el poco éxito que han tenido diferentes estrategias que buscan mitigar esta situación y que han sido implementadas en contextos educativos donde participan niños, niñas y adolescentes escolares (Bolívar et al., 2010).

El interés por las conductas de robo en estudiantes, dentro de la disciplina psicológica, no es un tema reciente y tomado a la ligera. Su importancia radica en que en este contexto confluyen diversos asuntos que forman parte del universo de estudio de la disciplina en cuanto a ámbitos sociales y aplicados. Por ejemplo, el comportamiento y sus consecuencias a nivel social, el aprendizaje de ciertas conductas y su influencia en el contexto escolar-educativo, la obediencia y el ajuste a demandas de tipo social y el bienestar de una comunidad específica, por mencionar algunos (Jiménez, 2005). Esta situación, se torna más evidente al revisar las investigaciones realizadas alrededor de la problemática, encontrándose estudios de diversa índole. Por un lado se encuentran las investigaciones en las que se analiza la relación de las conductas de robo con

factores sociodemográficos, con factores económicos, de personalidad, de inconvenientes familiares, de un historial de consumo y/o delincuencia, entre otros (e.g., Salazar-Estrada, Torres-López, Reynaldos-Quinteros, Figueroa-Villaseñor, y Araiza-González, 2011). Por otro lado, se reportan trabajos donde se busca generar cambios a través de la manipulación de las variables contextuales del fenómeno de robo. Estos últimos, tienen como factor común el objetivo de modificar conductas en individuos o grupo de individuos que presentan comportamientos de robo, los cuales no se ajustan a lo que socialmente está convenido dentro de una comunidad (Kessler, 2007). Para efectos del presente trabajo, se tuvo en cuenta este último grupo de investigaciones, pues son aquellas que se centran en generar una transformación de la situación problema.

El trabajo de Azrin y Armstrong (1973) es un estudio clásico con fines aplicativos en el que se utilizó la restitución como corrección simple del comportamiento de robo en personas que estaban institucionalizadas. Si bien, la institución no fue propiamente una escuela, los principios aplicados se pueden usar en distintos ámbitos con características similares (Martin y Pear, 2008). Dentro de esta investigación, los autores tuvieron en cuenta conductas que eran consideradas como inapropiadas en horarios de comida de los pacientes. Se trabajó con 22 personas quienes habían sido identificados como personas con quienes era difícil establecer otro tipo de programas de modificación conductual. El procedimiento, denominado *Mini-Meal*, utilizó técnicas como la restitución, que consistía en devolver (o reemplazar) el alimento o algún artículo que fue robado por un individuo a otro en los horarios asignados para comer. Dicho procedimiento conductual fue comparado con otro en el que generalmente se daba seguimiento de manera intensiva. El reporte de resultados obtenidos indica que las conductas de robo, incluidas otras conductas relacionadas y que se requería atender, disminuyeron a niveles virtualmente bajos en el programa

Mini-Meal, en comparación con el programa intensivo, en donde la disminución de conductas tuvo efecto en menor cantidad de participantes. Adicionalmente, se encontró que el programa propuesto en el estudio tuvo mayor impacto a largo plazo, en continuación con un seguimiento de control basado en operaciones de establecimiento (Azrin & Armstrong, 1973).

Otro ejemplo sobre el trabajo en conductas de robo se encuentra en el estudio de Switzer, Deal y Bailey (1977). En esta investigación se trabajó con niños escolares de segundo grado de una escuela particular, en donde se pusieron a prueba dos procedimientos para disminuir las conductas de robo a partir de un diseño de línea base múltiple entre grupos. Para la fase inicial, posterior a la medición de línea de base, el procedimiento consistió en entregar un material de lectura al iniciar la jornada, el cual sugería situaciones acerca de cómo comportarse de forma congruente con el manual de convivencia escolar, pero sin implementar algún tipo de consecuencia por el comportamiento de robar u otros comportamientos considerados como transgresores en la investigación. Para la segunda fase, se usó un grupo de contingencias en el cual se administraban consecuencias con base en el comportamiento de robar o no robar.

Un grupo de contingencia es definido por Herman y Tramontana (1971), como una situación en la cual se retira o se administra una consecuencia a todos los miembros de un grupo en función del comportamiento de uno o de todos los miembros de dicho grupo. Usualmente se ha usado para implementar consecuencias cuando no es posible discriminar con claridad al responsable de una conducta socialmente inapropiada (v.g. Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Para dicho estudio, dado que se trabajaba con varios estudiantes de un mismo salón de clases, las consecuencias eran proporcionadas de forma grupal. Estas implicaban dar o restringir el tiempo libre para hacer actividades del agrado de los estudiantes, de la siguiente manera: a) cuando no existía robo durante un tiempo determinado, se brindaba tiempo libre extra al que normalmente

se le daba al grupo; b) cuando alguno de los individuos tomaba algún objeto que no le pertenecía y lo devolvía más tarde, se restaba el tiempo libre que se les brindaba normalmente; y finalmente, c) cuando alguien tomaba un objeto y no lo devolvía, la consecuencia consistía en quitar o disminuir el tiempo libre que se brindaba a los estudiantes normalmente. Los resultados de este estudio indican que el procedimiento basado en indicaciones y lecturas acordes al manual de convivencia acerca de la honestidad no tuvo resultados positivos. De hecho, a partir de su implementación, las conductas de robo dentro del aula incrementaron. Por su parte, el procedimiento en que se hacía uso de un grupo de contingencia redujo notablemente la conducta de robo en cada uno de los grupos que se evaluó. Adicionalmente, Switzer et al. (1977) concluyen que los procedimientos de brindar o quitar tiempo libre mostraron efectividad diferencial para frenar las conductas de interés, siendo el procedimiento de dar tiempo extra, cuando no había robos, el más efectivo de los utilizados.

Técnicas como el tiempo fuera también han sido utilizadas en ambientes institucionalizados con el fin de reducir comportamientos de robo, tal es el caso del trabajo desarrollado por Barton, Guess, García y Baer (1970). El tiempo fuera consiste en retirarle temporalmente a una persona la posibilidad de acceder a una situación o estímulo reforzante en correspondencia con una conducta considerada como inadecuada (Azrin & Armstrong, 1973; Martin y Pear, 2008). En el estudio de Barton et al. (1970), las conductas de robo de comida en horas de almuerzo por parte de niños de un instituto neurológico, eran la problemática a solucionar, además de otra serie de comportamientos relacionados con la actividad alimentaria y que eran valorados como problemáticos. De acuerdo con los resultados, la implementación de tiempo fuera –que consistió en retirar por 15 segundos o completamente a los niños del lugar común asignado para comer– mostró ser efectiva como estrategia para reducir las conductas de

robo y otras conductas inapropiadas. Esto se evidencia en los registros conductuales que se llevaron a cabo, donde se reportó no solo la reducción de la frecuencia y el porcentaje de incidentes en horas de comida, sino además la reducción de estos comportamientos en otros contextos, incluso presentando emergencia de comportamientos alternativos, calificados como *más ajustados* a las normas de convivencia institucional.

El trabajo de Azrin y Wesolowski (1974) buscó disminuir conductas de robo en una institución donde los participantes se encontraban recluidos. La investigación indica que los participantes fueron distribuidos en tres grupos. Luego, fueron expuestos a dos procedimientos secuenciales: a) Inicialmente se usaba únicamente un procedimiento de corrección simple o restitución, es decir que la persona que robaba un objeto, debía devolverlo a su dueño; y b) se exponía posteriormente a los participantes a un procedimiento de sobrecorrección, es decir, una situación en donde la persona que robaba debía devolver, además del objeto robado, otro objeto con características similares como forma de resarcimiento por el comportamiento mostrado. Para ese estudio se usaron estímulos consumibles como reforzadores. Los resultados señalan que el procedimiento de sobrecorrección disminuyó gradualmente los episodios de robo a medida que pasaban los días, pasando de un total de aproximadamente 20 episodios de robo diarios a una reducción del 90% para el tercer día, a diferencia del procedimiento de corrección simple, el cual mantuvo la tasa de robos igual que la línea base. Este trabajo da cuenta de que, a pesar de que el uso de la corrección simple goza de mayor aceptación y popularidad en los ámbitos institucionalizados como una escuela u hospital, no es un procedimiento efectivo comparado con otros como la sobrecorrección, el cual tiene mayor impacto al disminuir los comportamientos de robo a una tasa de cero en los siguientes días a su implementación.

Por su parte, Fixsen, Phillips y Wolf (1973), reportan los resultados de un programa basado en un procedimiento de economía de fichas en el que se usaron grupos de autogobierno y establecimiento de reglas y consecuencias por parte de los mismos participantes del estudio, con una intervención mínima del investigador encargado. El programa buscaba reducir conductas problema de distinta índole en adolescentes con un historial de comportamiento delictivo y desajuste a normas de convivencia. Adicionalmente, se buscaba incrementar la *participación democrática* en asuntos que concernían al grupo: la estipulación de normas a las que todo el grupo debía ceñirse, el seguimiento de dichas normas (en relación con conductas deseables en distintos contextos), la negociación y administración de consecuencias consensuadas, entre otras. Los resultados indicaron que el programa tuvo efecto en la participación de los estudiantes a cada una de las sesiones de grupo, lo cual no sucedía inicialmente. Por otra parte, se logró disminuir las conductas problema a lo largo de 4 meses en que los adolescentes estuvieron en el programa. En relación al motivo de ingreso al programa, los estudiantes mostraron comportamiento ajustado en todas y cada una de las esferas consideradas: escuela, casa, institución donde se llevó a cabo el programa, entre otros. En conclusión, el trabajo indicó las ventajas que en algunos contextos representa la modificación de contingencias en grupo en comparación con las individuales (Fixsen et al., 1973).

Actualmente se encuentran otro tipo de estudios que dan cuenta de cómo reducir, e incluso prevenir, las conductas de robo en contextos escolares y otros ámbitos como el clínico y el laboral, de entre los cuales destacan las intervenciones que tienen corte individual, pues son las investigaciones mayormente reportadas y las que más uso tienen en el contexto escolar. En estas se trabaja generalmente de forma personal con un individuo que presenta una serie de repertorios comportamentales alusivos a las conductas de interés (v.g. Cerezo, Calvo y Sánchez,

2011; Gil-Iñiguez, 2014; Gil, 2015; Ruiz, Pino y Herruzo, 2006). Algo que resaltar en este tipo de investigaciones es que, dado su contexto, rara vez se trabaja con grupos grandes y medianos o con comunidades. Los trabajos guiados bajo esta línea de análisis hacen un marcado énfasis en la consecución de resultados, pues su interés se centra en el cambio cuantitativo de la conducta partiendo de una postura ecléctica, en la cual se realiza la combinación y recolección (incluso hasta el amontonamiento) de métodos y técnicas que, según sus simpatizantes, son las que *justifican* la resolución de problemas de base. De acuerdo con Ribes y López (1985) esta forma de proceder soslaya, en la mayoría de las ocasiones, la coherencia ontológica y epistemológica que debe guardar cada técnica y herramienta con la teoría que le da sustento. Dicha situación representa un inconveniente para disciplinas como la psicológica, pues sus esfuerzos como pretensión de ciencia y derivaciones tecnológicas se ven oscurecidos por el método y la utilización *a ciegas* de técnicas que buscan la solución de pseudoproblemas (Tomasini, 2016) o problemáticas con esquemas conceptuales mal planteados (Núñez, Tobón y Rodas, 2005). Debido a que estos trabajos son sustentados por un cuerpo conceptual y metodológico distinto al adoptado en la presente investigación, se hace mención de ellos únicamente por interés anecdótico y crítico.

Por otra parte, ya que no es intención de este estudio entrar en discusión con posturas psicológicas *amalgamadas*, que buscan resolver problemáticas sociales partiendo de métodos *holísticos* o *eclécticos* sin más, se remite al lector a los trabajos críticos realizados por Núñez et al. (2005) acerca de este tópico.

Ahora bien, varias situaciones llaman la atención con relación a al abordaje de la problemática de robo de las maneras en que se ha descrito. Una de ellas es que los programas de intervención acerca del robo en las escuelas suelen descuidar aspectos relacionados al cambio

cualitativo, lo cual ha conducido a que baste con que haya un cambio cuantitativo en el continuo conductual para concluir que un programa es útil (Domínguez, 1982). Otro aspecto tiene que ver con el efecto a largo plazo que se obtienen en los programas de intervención. Algunos reportes indican que programas centrados específicamente en reducir conductas de robo tienen poco o ningún efecto, cada vez que son evaluados a posteriori (Azrin & Wesolowski, 1974), encontrándose reincidencia del comportamiento evaluado. Esto es así, tanto para programas en los que los esfuerzos no arrojaron resultados alentadores, como para aquellos en los que inicialmente se reportó efectividad (v.g. Gómez, 2015). Ya O'Leary, Poulos y Devine (1972) y Luna (2017) señalaron que problemáticas de distinta índole presentes en un ambiente institucionalizado, como la escuela, tienden a funcionar de manera momentánea en el tiempo puesto que el control ejercido a partir de un constante seguimiento, una vez instaurada la estrategia para su modificación, es escaso.

Otra dificultad relacionada con la durabilidad de un programa o tratamiento exitoso, es aquella que tiene que ver con el tema de control y quién es entrenado para ejercerlo. En todos los estudios mencionados es descrita la labor de quien implementa las actividades del programa de intervención como requisito para su funcionamiento. Esta *variable* incluida de forma indirecta, mantiene constante todas sus propiedades funcionales y se hace explícita, a partir de su presencia y posibilidad de ser discriminada todo el tiempo que dura la estrategia (Luna, 2017). Esto implica que, para obtener resultados prometedores, los programas de intervención deben incluir a una persona (en este caso un individuo del personal educativo: docentes, directivos o trabajadores en general de la institución) como agente de control, quien debe encontrarse presente y cumpliendo sus funciones de manera invariante, de lo contrario el programa tiende a fracasar o a disminuir sus efectos con el paso del tiempo. Lo anterior implica que el esfuerzo y

los recursos disponibles para generar cambios en las contingencias ambientales que mantienen las conductas de robo, no son usados de forma eficiente, puesto que, debido a la gran cantidad de estudiantes a quienes se dirigen las estrategias, implican un alto costo de recursos humanos, recursos económicos, esfuerzo y situaciones de otra índole (Luna, 2017).

A todo esto, existe un factor común en todas las situaciones mencionadas hasta el momento como formas de afrontar las conductas de robo: el abordaje molecular con el que se le da tratamiento a la problemática en ámbitos educativos.

La mayor parte de la bibliografía reportada tiende a estudiar fenómenos sociales a partir de su descomposición, con lo cual se es selectivo respecto a los distintos factores que componen el mismo. Esto suele ocasionar, en todos los casos, que se delimite aquello que se estudia a la manipulación de unas variables y no de otras, que se omitan algunas y que se rechacen otras más (Ribes y López, 1985). De esto se desprende que en ocasiones el estudio del robo siga una lógica fenoménica tradicional, es decir, un modelo de causación simple en el que un evento es producido específicamente por la aparición de otro que le sigue en tiempo o espacio de manera sistemática (Ribes, 1990). Si bien esta forma de proceder es útil como metodología, puede resultar contraproducente como lógica que guíe el camino sobre cómo se entienden los fenómenos que interesan a la disciplina. Aun así, es bastante común encontrar que la mayoría de los trabajos reportados indican esta forma particular de realizar una intervención y de hacer investigación, pero esto no implica que necesariamente deba siempre hacerse de ese modo.

La forma tradicional de entender los fenómenos sociales bajo un esquema molecular, obviando el ambiente funcional en el que la conducta tiene lugar, ha marcado gran parte del proceder y la historia de la ciencia psicológica. Como lo aclara Ribes et al., (2016), en la comprensión del campo de estudio psicológico se suelen descuidar aspectos o variables que,

aunque no intervienen de manera directa en una circunstancia situada, hacen parte de ella, lo cual ocasiona por lo general inconvenientes lógicos y epistemológicos a largo plazo, que a fin de cuentas representan riesgos para la disciplina, como se ha visto a lo largo de la historia de la misma (Kantor, 1990).

El descuido de factores interactuantes, en una delimitación disciplinar y metodológica, ciertamente es resultado del acotamiento intencionado que posibilita el estudio de un evento real como parte del quehacer científico. Sin embargo, como lo refiere Ribes y López (1985), se debe ser cuidadosos en extremo con este tipo de procedimientos, pues al igual que Popper (2017), han subrayado que uno de los grandes problemas que puede generar una descuidada delimitación procedimental es la creación de alguna forma de *psicologización* de los hechos sociales, reduciéndolos a tal punto, que suelen perder su esencia precisamente como fenómeno social.

En otro escrito Ribes, Rangel y López (2008) han hecho énfasis sobre esta situación en particular. Esta transgresión de tipo disciplinar, donde se violentan criterios de demarcación entre una y otra disciplina (tales como las disciplinas limítrofes) muestra que los fenómenos sociales no pueden ser lógicamente concebidos, de forma exclusiva, como el agregado de relaciones de contingencias individuales superpuestas unas a otras, tal y como normalmente ocurre en algunos campos profesionales de la psicología y en disciplinas afines con las cuales esta se intercepta. De hecho, fenómenos como el robo en instituciones educativas no pueden, ni deben partir de una lógica tradicional netamente individual de quien roba o quien es víctima del acto. En primer lugar, porque se obviarían elementos que hacen posible la ocurrencia del fenómeno en sí, con lo cual suelen presentarse intentos de solución fallidos (Domínguez, 1982). En segundo lugar, porque el fenómeno de robo no es un problema psicológico en sí mismo, sino un problema social que ostenta una dimensión psicológica (Díaz-González y Carpio, 1996).

Ribes (2018) refiere que los fenómenos que funcionan como encargos a la disciplina psicológica, no tienen una naturaleza propiamente disciplinar sino social, definida y delimitada con base en criterios y categorías del lenguaje ordinario y no netamente bajo criterios psicológicos. A pesar de que los fenómenos sociales puedan ser estudiados gracias a una delimitación disciplinar, son las demandas y necesidades de una comunidad las que configuran los escenarios sociales y la realidad de los eventos que tienen lugar en estos. En ese sentido, aunque la psicología tenga entre sus objetivos las conductas de robo en ámbitos escolares e institucionales, la naturaleza de este no se define en términos psicológicos, sino que esta hace parte de una de las tantas dimensiones a evaluar del evento. Para ser más claros, el robo es un problema social en el que la psicología y otras disciplinas profesionales (si se requiere) coinciden para dar soluciones válidas (Pacheco y Carpio, 2011).

Entender que un fenómeno se estructura a partir de criterios sociales y no disciplinares es básico para la posterior solución de problemáticas relativas a dicho fenómeno. De hecho, Ribes (1990) plantea que las situaciones alusivas a la falta de éxito en un programa con fines prácticos, obvian esta delimitación entre lo disciplinar y lo natural y/o social. Es en este sentido que las propuestas encaminadas a estudiar y solventar problemas sociales deban estar planteadas, en principio, desde lo multidisciplinar e interdisciplinar, pues lo social solo representa el continuo en el cual convergen muchas disciplinas limítrofes que tienen entre su repertorio de estudio eventos similares (Ribes, 2018) y que, en ocasiones, pueden proporcionar herramientas nuevas para dar solución a estas demandas.

Bajo la perspectiva descrita, el problema hace posible la manipulación de factores o parámetros propios de la interacción que, en alternativas anteriormente mencionadas, se descuidan o se omiten, como aquellas variables relacionadas con las funciones de una autoridad

en un contexto institucional. Por otro lado, entender los problemas sociales de este modo permite prevenir posibles inconvenientes futuros y estar alerta al abordaje apresurado de problemas de naturaleza social bajo esquemas únicamente psicológicos (Ribes, 1988). Otra ventaja por señalar es que este análisis de los fenómenos, cabe decir molar, también permite hacer énfasis en las funciones que tienen lugar como roles sociales de los individuos participantes de una interacción, de tal forma que toman sentido a partir de las contingencias de índole institucional y prácticas compartidas con el grupo de referencia.

Ahora, una propuesta multidisciplinar necesita resolver, en principio, la lógica que sustenta la postura frente a la realidad del fenómeno y posteriormente, la metodología con la cual delimitar y acotar a ciertas variables de interés. Esto podrá dar respuesta a la coherencia teórica-metodológica que un trabajo de implementación práctica requiere con miras a resolver un encargo social.

CAPÍTULO II

El análisis funcional de la conducta social

El estudio de un fenómeno social puede corresponderse con la intersección de dos o más disciplinas que tienen a dicho fenómeno dentro de las situaciones que cada una estudia por separado (Ribes, 2018). Dicha intersección hace posible la existencia de relaciones disciplinares en las cuales una de ellas aporta la lógica conceptual bajo la cual se entiende el problema y la otra, contribuye a la metodología científica para su estudio. Con respecto a la disciplina psicológica, pueden darse distintas relaciones multidisciplinares en relación con otros campos de estudio limítrofes (Ribes et al., 2016). No obstante, el presente trabajo tuvo en cuenta únicamente la relación bajo el rubro de la *sociopsicología*, la cual representa una intersección multidisciplinaria que permite el estudio de los fenómenos a partir de contingencias sociales (la lógica conceptual aportada por las ciencias histórico-sociales y la metodología científica conductual aportada por la psicología), tales como la obediencia (Hamilton, 1978; Rangel, 2003; Rangel, 2008; Rangel & Ribes, 2009), el altruismo parcial (Ribes, Rangel, Pulido, Valdéz, Ramírez, et al., 2010), el cumplimiento (Rangel, Velázquez, Ribes y Morales, 2012), por mencionar algunos.

Por otro lado, existen otro tipo de relaciones que varias disciplinas pueden formar con respecto a los campos donde el conocimiento es aplicado. Esto último, buscando siempre la resolución de una problemática particular, individualizada, en un contexto específico. A estas circunstancias se les conoce como encargos sociales, que son delegados a campos de relaciones denominados interdisciplinarios, en los cuales convergen diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, que contribuyen en su resolución (Ribes, 2018).

El presente trabajo tiene dos características particulares. En primera instancia hace uso de un cuerpo lógico multidisciplinario en el que se entiende el robo como fenómeno social, con una dimensión psicológica. En segundo lugar, se persiguen objetivos propios de un ambiente de aplicación, un encargo social que requiere una solución a partir de la manipulación de las relaciones funcionales y variables contextuales que le dan lugar a dicha problemática. Pese a que el área en la que se ubica la presente investigación no puede catalogarse como interdisciplinaria, si persigue objetivos prácticos similares, que, de acuerdo con Reyna et al., (2017), pueden concretarse en actividades profesionales y tecnológicas.

Ahora, tales actividades profesionales deben entenderse a la luz del esquema conceptual adoptado en este escrito, esto es, no solo a partir del comportamiento que un individuo puede o está en posibilidad de mostrar, sino a partir de la relación interdependiente de un individuo con respecto del otro, formando una unidad inseparable que hace parte de contingencias institucionales como prácticas entre individuos posibilitadas en el lenguaje (Ribes et al., 2016; Ribes, 2018). De ese modo, aunque quien realice las actividades, moduladas bajo una lente profesional y tecnológico sea un individuo, tales actividades tendrán sentido únicamente a partir del rol social que dicha persona cumple dentro de las practicas interindividuales en una comunidad.

Dado que toda institución, en tanto relaciones interindividuales sistemáticas, se encuentra delimitada a partir de las dimensiones funcionales que le dan lugar en una sociedad, todo comportamiento social puede ser estudiado a partir de dicha delimitación. De hecho, todo estudio adecuado del comportamiento humano en sociedad debe comenzar a partir de las dimensiones funcionales de la conducta social, es decir aquellas relaciones en las cuales se sustenta toda interacción bajo un medio convencional (Ribes et al., 2008).

Las dimensiones funcionales de la conducta social [DFCS] (Ribes, 2010), nacen como una propuesta alternativa a las aproximaciones existentes acerca del estudio de lo social, buscando desde un inicio, superar los inconvenientes, anteriormente mencionados, en el abordaje de las interacciones sociales desde modelos dominantes, como son las posturas tradicionales y los enfoques operantes. Por otro lado, esta propuesta busca resolver los problemas generados por el hecho de centrarse en aspectos morfológicos del comportamiento (por ejemplo, la similitud tipográfica de conductas en miembros de un mismo grupo) y la suposición, ampliamente aceptada, del agregado cuantitativo de contingencias de reforzamiento compartidas, como infraestructura de lo social; situaciones, todas estas, que representan limitantes para el entendimiento de los fenómenos sociales, pues resultan en concepciones reduccionistas de los mismos. Ribes, et al. (2008) han argumentado en contra de esta forma de estudiar el comportamiento social debido a que se deja de lado el cambio cualitativo de la conducta a nivel individual e interindividual, soslayando que dicho cambio se debe, precisamente, al ambiente institucional constituido a partir de prácticas interindividuales y convencionales que tienen lugar *en* y a través del lenguaje, y no a propiedades fijas atribuibles a los individuos o a la suma algebraica de estos.

El lenguaje, es el medio por el cual a los individuos les es posible desligar los actos de las circunstancias espaciotemporales en las que estas pudieran tener lugar. Como medio de contacto, hace parte de las prácticas y actividades compartidas que dichos individuos realizan en su vida cotidiana. Es decir, que a partir del lenguaje es posible, entre otras cosas, la interacción como convivencia con otros individuos y con el ambiente en sí. Esta, es la base de las relaciones y sistemas de costumbres que, en tanto relaciones interdependientes, forman lo que Ribes et al., (2016) reconocen como instituciones, referidas a sistemas de contingencias compartidas y

diferenciadas de acuerdo al ámbito interactivo en el que se desarrollan. Las instituciones, como sistemas de relaciones articuladas en el lenguaje, pueden tener distintos alcances, desde lo interindividual en la formalidad, como es el caso de las instituciones estatales, hasta lo interindividual en lo interpersonal, como en el caso de la familia y los grupos de amigos (Ribes, 2018).

Son las instituciones las que delimitan y regulan el comportamiento entre individuos en un contexto particular, actualizando las prácticas interindividuales a partir de criterios convencionales y compartidos con un grupo de referencia. Esto hace posible distintos tipos de relaciones interdependientes e inseparables, las cuales siempre tienen lugar bajo tres dimensiones funcionales de la conducta social y que dan soporte a toda interacción en un medio de contacto convencional. El intercambio, el poder y la sanción pueden entenderse como una acotación conceptual que permite analizar fenómenos reconocidos en el ámbito del comportamiento social (Ribes, et al., 2008).

La clasificación de cada una de las dimensiones funcionales de la conducta social se encuentra sustentada por logros sociales de complementación, dominación y acotamiento de la conducta en contexto, lo cual facilita que las posibles relaciones entre individuos se organicen con base en las atribuciones sociales presentes en un tiempo y espacio determinado (Ribes, 2010), y, puesto que representan contingencias, debido a la interdependencia existente en la interacción entre individuos, estas relaciones pueden analizarse de manera empírica a partir de las DFCS.

La función de *intercambio*, estudiada generalmente por la economía y asociada con el logro social de complementación, hace referencia a “contingencias comprendidas en la producción, distribución y apropiación de bienes y servicios” (Ribes, 2010, p.74), como

satisfactores entre individuos y grupos de individuos. La función de *poder* asociada al logro de dominar, implica contingencias de prescripción, administración, regulación y supervisión de interacciones, generalmente relacionadas al mantenimiento de las relaciones de intercambio, de donde surgen inicialmente. Por su parte, las relaciones de *sanción* implican justificación y penalización, con base en el logro de acotamiento que busca la delimitación comportamental de los individuos (Ribes et al., 2008), la cual es, en la mayoría de los casos, de tipo preventivo.

La segmentación virtual del continuo social en dimensiones funcionales intervinientes que dan cuenta de la naturaleza de los fenómenos sociales, es una propuesta que cumple con fines disciplinares prácticos para su estudio. Puesto que los fenómenos sociales se configuran a partir de la constante interacción de los individuos, lo cual da lugar a cada una de dichas relaciones de manera interdependiente e inseparables las unas de las otras (Ribes, 2010). En el estudio de un fenómeno social deben considerarse los tres tipos de relaciones funcionales en conjunto. Esta premisa ha sido asumida como parte importante en las primeras aproximaciones de aplicación, en las cuales la manipulación de variables busca soluciones viables a problemáticas de interés (Zutta y Luna, 2019).

Ahora bien, el presente trabajo estableció una delimitación conceptual a partir de las dimensiones funcionales de poder y de sanción. Esta manipulación intencionada está basada en el supuesto de que las relaciones de intercambio como logro de complementación, a diferencia de las de sanción y poder, ya se encuentran dadas en una comunidad y no existe necesidad de manipularlas (empresa sumamente compleja, sino es que imposible), como sucede con las otras relaciones. Esto no quiere decir, sin embargo, que se descuide el papel que cumplen las contingencias de intercambio y su relación indisoluble con las otras dimensiones de la conducta

social, sino más bien que la manipulación directa se hace a partir de la relación entre las contingencias de poder y sanción, articuladas en un agente en las que cobran sentido.

El fenómeno de robo en un contexto institucional educativo representa una situación en la cual, aunque se estipulan una serie de condiciones bajo las cuales se espera que los individuos, pertenecientes a esa comunidad, ajusten su comportamiento a un acuerdo convenido, estos no lo hacen. En ese sentido, robar implica no seguir una norma socialmente convenida, donde el individuo que toma un objeto que no le pertenece muestra un comportamiento que no se ajusta a lo que la comunidad espera de él. Tal convención social puede ser formal o informal y ser estipulada de manera directa o, la más de las veces, indirecta.

En ese orden de ideas, la presente investigación se ubica entre las dimensiones de *sanción* y de *poder*, donde el robo toma parte, tanto de situaciones en las que se espera que los individuos se comporten de cierta manera en correspondencia con acuerdos sociales, en la delimitación de lo que se le es permitido y lo que no, así como también en las consecuencias que estos actos pudieran tener como acotamiento preventivo y, en ocasiones, correctivo. De ese modo, se sitúa el presente análisis del comportamiento de los individuos a partir de la interrelación entre las dos dimensiones funcionales mencionadas. Todo esto se da, claro está, sin desconocer el papel de la dimensión de intercambio con la cual guardan una estrecha relación las otras dos (Ribes et al., 2008).

Relaciones interindividuales de poder

El poder es un campo de estudio considerablemente amplio y ha sido objeto de investigación y reflexión de las disciplinas histórico-sociales a lo largo de los años. Incluso, se podría decir que el poder es uno de los conceptos fundamentales de dichas disciplinas como lo ha resaltado Russell (2016) en distintos espacios. Pese a estas consideraciones, darle aquí el tratamiento que

merecen las relaciones de poder (y también de sanción) sobrepasa, por mucho, los alcances del presente trabajo y podrían derivar los esfuerzos en objetivos distintos a los planteados en principio. No obstante, la descripción de los aspectos generales de la dimensión de poder (y sanción) servirá para ubicar, sin lugar a equívocos, el contexto en el cual se propone el programa de intervención como solución a una problemática social de interés: el robo en la institución educativa.

De acuerdo con Ribes et al. (2008), las relaciones de poder están sujetas al logro social de dominación, mediante el cual, en una sociedad los individuos pueden tener y hacer y, en consecuencia, pueden hacer que otros hagan o que otros tengan. Esto refiere de las acciones que un individuo realiza o está en condiciones de realizar con respecto a otros individuos. De ahí que estos puedan hacer o puedan tener en correspondencia con lo que un individuo o un grupo de individuos pide, solicita, dispone u ordena. Lo anterior, no está demás decirlo, solo es posible a partir del surgimiento de las relaciones de intercambio, pues las asimetrías generadas en la producción, distribución y apropiación de bienes involucran situaciones en las que la organización y formalización de dichas asimetrías son posibles a partir de un medio de contacto convencional articulado en forma de lenguaje: las instituciones (Ribes, et al., 2016).

El estudio del poder a partir de las DFCS, parte de la obligatoriedad de los individuos con respecto a otros, los cuales hacen parte de una sociedad. Dicha obligatoriedad se hace evidente en la función de autoridad (ver más adelante apartado de autoridad), la cual cumple un papel tanto en relaciones de interacción formal como de interacción informal, estableciendo una serie de consecuencias explícitas al comportamiento de los individuos. Esta circunstancia es la que permite la emergencia de las relaciones de poder propiamente dichas y hace posible la diferenciación de este con otros fenómenos como la facilitación social, donde las interacciones

no guardan una relación de obligatoriedad y la autoridad no establece sanciones de forma explícita (Rangel, 2008).

Las características bajo las cuales una autoridad hace uso de sus funciones, así como la ejecución y explicitación de las conductas ejecutadas y relativas a su rol social, le permiten a tal autoridad adquirir un carácter de obligatoriedad en la que los individuos pueden ajustar su comportamiento a lo que la autoridad establece. Esta función puede desembocar en circunstancias de interacción como productos de la relación entre el poder y la autoridad, dando como resultados fenómenos tales como la obediencia y, en instancias institucionales formales, el acatamiento (Ribes et al., 2008).

Las diferencias establecidas por Rangel (2008), acerca de los distintos productos de la relación poder-autoridad, se desarrollaron bajo un acotamiento teórico como herramienta conceptual que permite el estudio de estas situaciones en condiciones controladas de laboratorio. No obstante, el complejo entramado de las condiciones sociales indica que la delimitación entre esta serie de relaciones puede no ser tan clara en la vida cotidiana, pues resulta complejo identificar si bajo una condición dada, las relaciones presentadas corresponden a uno u otro fenómeno. Tal circunstancia es común en encargos sociales como el robo en las instituciones educativas, donde características pertenecientes a los distintos productos de la relación poder-autoridad pueden interactuar simultáneamente. Es por esta razón que, para el presente trabajo y siguiendo lo que menciona Ribes (2018) al respecto, se cree conveniente hablar de ajuste conductual, devolución o seguimiento de reglas de manera indistinta y como sinónimo de situaciones en las que los individuos acatan una norma impersonal, obedecen una orden o siguen una instrucción dada por alguien que funge como una autoridad. Lo anterior se realiza con fines

prácticos teniendo en cuenta, claro está, que este tipo de delimitación conceptual es una herramienta para el estudio de los fenómenos en circunstancias más controladas.

Las relaciones de poder tienen lugar en cuatro funciones o modalidades que pueden ser establecidas por una autoridad, ya sea bajo interacciones interindividuales involucradas en prácticas institucionales formales o informales (Ribes, et al., 2016). Estas funciones son la *prescripción*, cuando se estipulan las actividades que uno o varios individuos pueden o deben realizar, así como las consecuencias de llevar a cabo o no tales actividades; la *supervisión*, cuando la autoridad vigila que se cumpla con lo que se ha prescrito y señala cuando no se cumple, pero sin proporcionar consecuencias ni intervenir en la situación de manera directa; la *regulación*, donde la autoridad interviene para hacer ajustes en la situación sin usar ningún tipo de consecuencia o sanción; y la *administración de consecuencias*, la cual se lleva a cabo interviniendo directamente en la situación, procurando consecuencias con base en el juicio valorativo que la autoridad hace acerca del ajuste o desajuste del comportamiento que un individuo presenta en relación con una prescripción previa (Ribes y Rangel, 2009).

Tal como lo ha planteado en su trabajo, Rangel (2008), menciona que las funciones y los comportamientos que un individuo puede ejercer en tanto recompensas como situaciones coercitivas (léase consecuencias), le otorgan el carácter de autoridad. Esta última condición, casi necesaria se ha tenido en cuenta en estudios de distinta índole (Milgram, 1963a; 1963b; 1965a; 1974a; 1977; Blass, 1999a; 1999b) como una variable que influye en un mayor o menor ajuste en el comportamiento de un individuo ante una circunstancia demandada por otro individuo o grupo de individuos. Pese a esto, el poder y la autoridad por sí solos no parecen ser suficientes para generar un comportamiento ajustado en los individuos que forman parte de sociedades complejas

y diferenciadas, por lo cual se hacen necesarias las contingencias de sanción como función que delimita el comportamiento de los individuos (Rangel, 2008).

Relaciones interindividuales de Sanción

Entender las relaciones interindividuales de sanción no puede hacerse al margen de las relaciones de poder anteriormente estudiadas y mucho menos al margen de las relaciones de intercambio que le dan sentido y permiten su emergencia. Las contingencias de sanción surgen como una forma de organizar y delimitar las relaciones que se suscitan gracias a la complementación entre individuos y a la dominación ejercida de unos a otros a partir de dicha complementación, a partir de las contingencias de poder (Ribes et al., 2008).

En toda formación social, las contingencias de sanción se encargan de la justificación y las consecuencias de la conducta. Como función, permiten el acotamiento preventivo de toda relación entre individuos (Ribes, et al., 2016), así como estipulación y administración o autoadministración de todas las consecuencias en correspondencia con situaciones previamente prescritas y/o convenidas institucionalmente. Este doble papel, que siempre se encuentran en forma de prácticas, y que, como ya se ha dicho, pueden ser interpersonales en la informalidad o impersonales en la formalidad, permite modular la manera como un individuo se comporta con respecto de sí, de otros y de las propias prácticas de las que forma parte en su interacción. De hecho, podría decirse que las relaciones interindividuales de sanción son una forma de administrar el poder (Ribes et al., 2016). Esto es posible, gracias a las asimetrías generadas a partir de las dinámicas de intercambio y las contingencias de dominación existentes en un sistema social. De ahí se parte para afirmar que las relaciones de sanción guardan una estrecha relación con las relaciones interindividuales de poder, pues estas primeras permiten administrar

las actividades de los individuos en correspondencia del logro de dominación y, por tanto, la modulación de las distintas maneras de comportarse de los miembros de un grupo.

A partir de lo que un individuo (o grupo de individuos) puede hacer o tener y por tanto, lo que permite a otros hacer o tener, la sanción faculta la administración del cómo y cuándo hacerlo, y cómo y cuándo otros individuos pueden hacer o tener y bajo qué circunstancias, lo cual, en términos generales, delimita de manera interdependiente las prácticas posibles entre los miembros de una comunidad. En otras palabras, las contingencias de sanción hacen parte de las prácticas que favorece el mantenimiento de las contingencias de dominación como asimetrías generadas en la dimensión de intercambio de un grupo social en particular, con características particulares (Ribes 2018).

El acotamiento, como logro de las relaciones interindividuales de sanción implica la regulación de lo que se permite o no se permite a partir de sanciones y consecuencias al comportamiento de los individuos (Ribes et al., 2016), en correspondencia con reglas socialmente convenidas. En ese sentido, acotar se relaciona con demarcar las actividades de los individuos buscando generar comportamientos que siguen reglas compartidas (bajo contingencias naturales e informales o formales a manera de estatutos), dejando hacer determinado tipo de actividades o, por el contrario, impedir las y posteriormente implementar una penalización (Ribes y Rangel, 2009).

Como se ha dicho, las relaciones interindividuales de una formación social pueden articularse como contingencias impersonales en la formalidad institucional o como interpersonales a partir de las instituciones no formales. En ambos casos, seguir una norma implica la presentación u omisión de una serie de actos que se harán, en la mayoría de los casos, de una sanción expresa, ya sea esta positiva o negativa (Ribes et al., 2008). No obstante seguir

una regla no es indicativo de una colección de comportamientos que los individuos presentan para evitar consecuencias. Una sanción no representa una regla que es seguida por los individuos para evitar consecuencias que han sido prescritas previamente como algo externo a las prácticas colectivas (Ribes, 2018). Seguir reglas solo tiene sentido bajo criterios y patrones institucionales, en la medida en que estas son prácticas colectivas que indican un patrón más o menos estable. Así, dicha estabilidad es posible en la medida en que las reglas son seguidas por los individuos, pero no en el sentido de un ejercicio distinto a la misma práctica, ni en el sentido de reconocer en cada momento los criterios externos de la práctica que debe regular el comportamiento (Ribes, et al., 2016). Las reglas se construyen en y a partir de la práctica, son una y la misma cosa, de tal manera que las prácticas socialmente compartidas son la regla que siguen los individuos de dicha comunidad. De ese modo, tal y como las personas aprenden a maniobrar un automóvil, lo hacen, ignorando en la práctica, las leyes mecánicas y físicas que hacen que este pueda moverse al manipular ciertos elementos de su constitución, del mismo modo en las interacciones interindividuales tampoco se siguen las reglas, normas o leyes por un ajuste intrínseco a la misma regla y externo a la propia práctica. Frente a esto Ryle (1976) menciona:

[...] saber hacer no es, por lo tanto, una disposición simple, como un reflejo o un hábito. Su actualización comprende la observancia de reglas o cánones o la aplicación de criterios, pero no consiste en una sucesión de actos de aceptación de máximas teóricas que se llevan luego a la práctica. (p. 60)

En otro ejemplo, Ribes et al. (2016) mencionan que en fenómenos como el robo (y otros actos delictivos) sería un sinsentido hablar de que los individuos no actúan de forma delictiva, porque se apegan de forma cotidiana, y en todo momento, a los códigos o estamentos estipulados previamente por otros. Incluso, en casos como estos, cuando se trata de situaciones

interpersonales como las ocurridas en instituciones no formales (y también formales), el comportamiento se ajusta a las prácticas compartidas, pero no por la constante explicitación que hace el mismo individuo acerca de lo que le es permitido y no le es permitido hacer, sino porque la misma práctica a partir de actos de acotamiento y delimitación conductual lo permite.

Por otro lado, el seguimiento de reglas no indica que las normas (códigos, reglas, leyes y toda colección de eventos no formales que se relacionen con lo que los individuos pueden hacer, tener y hacer que otros hagan o tengan) sean descuidadas dentro de relaciones interindividuales de sanción (y de poder). Más bien, lo que se quiere decir es que los códigos explícitamente estipulados, así como las normas socialmente convenidas de manera informal, representan ideales prácticos de la convivencia en sociedad (Ribes, et al., 2016; Skinner, 2012). Esta es una de las razones por las cuales, en cualquier interacción interindividual articulada en instituciones formales o no formales es importante la función de prescripción (detallada en el apartado de poder), pues permite actualizar las contingencias bajo las cuales las relaciones de sanción (y poder) tendrá lugar (Ribes, 2018).

El seguimiento de normas o ajuste comportamental implica situaciones de interacción de la práctica misma como son la administración de consecuencias que le siguen a un comportamiento en particular, las instrucciones, las indicaciones, el ejemplo como forma de comportarse en sociedad (que tiene que ver con la prescripción), la retroalimentación (que tiene que ver con la supervisión y administración de consecuencias) y otras, las cuales procuran las condiciones necesarias para que los individuos se ajusten a lo que se espera de ellos por parte de una comunidad. Esto, claro está, deja entrever que las prescripciones y ajuste a ellas a partir de las sanciones no son externas a la práctica misma, sino que hacen parte de ella de manera

transversal en toda relación articulada en el lenguaje, sea esta como institución de naturaleza formal e impersonal o como institución de naturaleza no formal e interpersonal.

Para las instituciones formales las sanciones son estipuladas de manera explícita como códigos o leyes, mientras que, para las informales, la sanción incluye contingencias naturales expresadas como costumbres, es decir como actividades compartidas de manera interdependiente e intrínsecas a la práctica de relacionarse con otros. Dentro de las primeras se puede encontrar todo tipo de sanción impersonal, la cual es impuesta y externa a las prácticas interindividuales, tales como las multas, las indemnizaciones, las restituciones, expulsiones, privaciones de derechos, etc. (Ribes et al, 2008). Por su parte, en las relaciones interindividuales bajo contingencias interpersonales, la sanción se presenta como y a través de la práctica, nunca externa de ella, sino como parte interdependiente de esta y que emerge del mismo acontecer como práctica posibilitada en el lenguaje, la cual en última instancia se entiende como costumbre. Esta última incluye situaciones como la corrección, la advertencia, la felicitación y muchas otras más.

Las contingencias de sanción en las relaciones tanto impersonales como interpersonales difieren entre sí en que las primeras se basan en la coacción y por lo general, tienen lugar cuando los actos por los que se sanciona se encuentran diferidos en tiempo, mientras que las segundas tienen un carácter eminentemente carismático, es decir basado en las características y capacidades propias de un individuo o individuos que los diferencian del resto, y se presentan en el momento justo de los actos de agravio (Ribes, et al., 2016). De igual modo, en las relaciones impersonales, el juicio y el establecimiento de las consecuencias que se hace a partir de los actos desajustados (que no siguen las reglas) tienen espacios y momentos distintos y son llevadas a cabo por individuos distintos como autoridades delegadas de instituciones formales o no. En

cambio, en las relaciones interindividuales bajo contingencias interpersonales, la sanción hace parte del curso mismo de la práctica y, en ese sentido, las actividades de juzgar y ejercer la sanción hacen parte de una misma práctica realizada por una misma autoridad (Ribes, et al., 2008).

A pesar de las diferencias encontradas en las contingencias de sanción bajo las relaciones impersonales e interpersonales, las instituciones, ya sean formales o informales no presentan una estructura única y pura, pues en situaciones prácticas es común encontrar ambos tipos de relaciones entremezcladas en cada una de ellas. Esto, nuevamente indica que las contingencias de sanción –y por ende las de poder– se dan como y a través de la práctica compartida como lenguaje. Es por esta razón que, en cualquier tipo de institución, incluso en las instituciones educativas, las contingencias de sanción pueden ser establecidas por un sinnúmero de individuos que ejercen poder en cualquier situación de interacción (Foucault, 1979). Esto, indica una transformación gradual y constante que se presenta en las instituciones a partir de las prácticas de sanción que se dan en las relaciones interindividuales formales e informales (Ribes et al. 2016), de ahí que en contextos educativos sea evidente que la implementación de la sanción pueda presentar un carácter más complejo que el descrito previamente y sea más bien del carácter de una función asimétrica inherente a las mismas prácticas institucionales, tanto formales como no formales.

Al entremezclarse como prácticas, las contingencias de sanción y de poder dan origen a fenómenos más o menos delimitados por la colección de eventos que se presentan en una interacción y que han sido estudiados bajo la tradición de las ciencias histórico sociales: la obediencia, el cumplimiento, el acatamiento, entre otros (Baron y Byrne, 2005). Diferenciados entre sí a partir de la formalidad e informalidad de las relaciones establecidas entre un individuo

(o grupo de individuos) y otro que puede o no tener una atribución como autoridad y, las funciones que esta cumple bajo situaciones prácticas, los límites entre uno y otro de estos fenómenos sociales se ven desdibujados (Ribes, 2018). No obstante, la flexibilidad de las relaciones aquí encontradas permite que se tenga en cuenta los criterios que hacen posible la manipulación de las contingencias relativas a cada uno de ellos. Para el caso particular que convoca, el fenómeno que mejor describe las contingencias a tener en cuenta es aquel en donde existe una autoridad con atribuciones formales de sus funciones, explicitación de las ordenes proporcionadas –que funcionan como prescripciones a seguir– y, por último, la explicitación de las consecuencias por comportarse de manera ajustada o no ajustada a tales requerimientos (Rangel, 2008). La obediencia, es el fenómeno en el que se conjugan estos factores para hacer que las personas sigan una serie de prescripciones hechas por otro u otros, bajo ciertas circunstancias. Se trata, pues, de una relación en la cual una autoridad demanda el seguimiento de reglas o normas formales y no formales dentro de la institución, alusivas al comportamiento de ajustarse a las normas acerca de no apropiarse de elementos que tengan o no tengan un dueño aparente, así como las consecuencias por mostrar un comportamiento que siga o no estas demandas. Sin embargo, independientemente de si estos elementos se observan en un contexto social, debe tenerse claro que no se trata de un caso de obediencia puro, pues como se comentó arriba, los límites entre uno y otro fenómeno relativos al campo del poder y sanción se ven desdibujados y menos claros en situaciones de la vida cotidiana.

En las situaciones de robo dentro en un contexto educativo es habitual encontrar que, la autoridad institucionalmente delegada, cumple funciones bajo contingencias formales y no formales como prácticas inter e impersonales, sancionando y administrando consecuencias ante los desajustes de las personas con las que se encuentra en interacción: estudiantes para el caso.

Tal sanción tiene lugar de manera inmediata o diferida, dependiendo de las circunstancias y los requerimientos contextuales y circunstanciales.

Ciertamente, las funciones de poder y de sanción guardan una relación que indica una delimitación virtual entre una y otra. No obstante, los límites que permiten acotarlas y diferenciarlas se diluyen en situaciones cotidianas de comunidades más desarrolladas (Rangel-Bernal y Ribes-Iñesta, 2009). Esta aclaración es válida si se considera que, en ambientes como el escolar, a la hora de sancionar la conducta que transgrede alguna norma de convivencia, se ejercen varias funciones pertenecientes a las dos dimensiones: poder y sanción, y que es a partir del concepto de autoridad que toma relevancia la manipulación de parámetros que hacen más o menos probable el ajuste o seguimiento de normas que en una situación interactiva pueden programarse.

CAPÍTULO III

La autoridad como articulador entre las dimensiones de poder y sanción

Hablar de autoridad como un concepto que atañe a la disciplina psicológica es, en términos generales, un reto, el cual excede por mucho los objetivos de este estudio. No obstante, se considera que este escrito presenta un primer acercamiento al fenómeno desde una perspectiva práctica.

Ya en estudios previos, Rangel (2003; 2008) ha descrito las distintas y variadas formas en cómo se aborda la autoridad desde una mirada social, política y/o psicológica a lo largo de la historia. Como no es objetivo del presente escrito dar cuenta de tal desarrollo histórico, se remite al lector interesado en el tema a revisar estos trabajos.

En la presente investigación, se entenderá por autoridad a aquella circunstancia particular en la cual, a un agente, como rol social, se le atribuyen propiedades funcionales que le confieren legitimidad frente a otros individuos para mandar y ser obedecido (Rangel, 2008). Bajo situaciones prácticas presentes en cualquier tipo de institución, puede decirse de una persona que tiene rol de autoridad, cuando otra persona sigue las reglas, instrucciones, normas, órdenes o disposiciones que esta primera le prescribe. Además, se dice que una persona es vista como una autoridad, si en situaciones particulares puede juzgar y posteriormente penalizar la correspondencia entre la conducta de otro y la regla que debe seguir (Ribes et al., 2008), independientemente de si la situación tiene lugar en espacios y circunstancias temporalmente distintas y bajo autoridades también distintas.

A partir de lo anterior, puede sostenerse que la autoridad es la función sobre la cual recae la relación existente entre la dimensión funcional del poder y la sanción. Autoridad y poder y autoridad y sanción, se encuentran estrechamente relacionados (Ribes et al., 2008). De hecho, la

articulación de las relaciones interindividuales de sanción y poder en la autoridad, hace que esta como rol social, pueda acotar el comportamiento basándose en un juicio valorativo acerca del ajuste o desajuste que la conducta de un individuo presenta con respecto a un acuerdo socialmente convenido, el cual puede tener lugar bajo situaciones formales e informales y que, dependiendo de ello, se hace explícito en la autorización y/o penalización que se hace del mismo (Ribes, et al., 2016). Para ello, la autoridad cumple con su rol social en la estructura institucional de las relaciones interindividuales haciendo uso de las funciones de poder y sanción que le son conferidas o delegadas. De ahí que los juicios realizados acerca del grado de ajuste que un individuo muestra en su comportamiento al seguir o no seguir las reglas establecidas, esté relacionado con el grado de funciones de poder y sanción que una autoridad esté en posibilidad de ejercer.

Las propiedades funcionales que le son institucionalmente atribuidas a una autoridad en una circunstancia específica (desarrolladas siempre mediante y a través de prácticas convencionales), son aquellas que le permiten hacer que otros hagan o tengan en correspondencia con una demanda hecha. Tal atribución de las propiedades funcionales posibles no siempre resulta ser directa y proporcional (Russell, 1971) y depende en gran medida de las contingencias históricas entre la autoridad y las personas de quienes se espera el seguimiento de reglas (Rangel, 2008). Así, mediante la práctica se encuentran funciones de prescripción, regulación, supervisión y/o administración de consecuencias, que legitiman a la autoridad a ser obedecida como ejercicio del poder y a que los individuos sigan las reglas que son prescritas. Es precisamente aquí donde, tanto relaciones de poder y sanción se articulan, pues la evaluación del comportamiento como juicio valorativo y, posteriormente, su penalización de forma positiva o

negativa, es parte de las funciones de acotamiento y delimitación preventiva en las que la sanción como dimensión tiene lugar (Ribes et al., 2008).

La intersección de las dimensiones funcionales de poder y sanción es posible dado que, en la autoridad como rol social, tiene lugar la función reguladora de los criterios de correspondencia entre lo que dicha autoridad prescribe y lo que una persona (o grupo de personas) hace en relación a esto. En ese sentido, dentro de contextos aplicados de comunidades desarrolladas, las funciones evaluativas, el establecimiento de juicios y penalizaciones y la función de proporcionar consecuencias, se vuelven una misma práctica, donde la autoridad puede ejercer ambas funciones de manera simultánea o separada y con diferimiento en el tiempo (Ribes y Rangel, 2009).

Todas las funciones y propiedades funcionales que a una autoridad pueden corresponderle en tanto rol social, se particularizan en una institución, sea esta formal o informal (Fajardo, Zutta, Caicedo y Luna, 2018). Asimismo, las funciones de poder y sanción que una autoridad está en posibilidad de realizar pueden ser manipuladas, modificadas, reemplazadas y moduladas en correspondencia al ejercicio mismo dentro de una situación específica, si las demandas así lo requieren. Es más, la relación interdependiente entre los factores que conforman toda interacción entre individuos, puede verse afectada con respecto a los cambios resultantes de la manipulación de las funciones de la autoridad dentro de un continuo (Luna et al., 2013). Dichos cambios son, en menor o mayor medida, los que posibilitan que el comportamiento de otros con los cuales la autoridad se relaciona, se presente más o menos ajustado a concesiones características de un grupo particular (Luna, 2017). Concesiones que, son siempre socialmente acordadas en la práctica de las relaciones institucionales y que, en última instancia, le dan sentido al rol social en cuanto tal.

De tal modo, la manipulación de las propiedades funcionales que le confieren a una autoridad legitimidad para hacer cumplir las demandas en contextos situacionales, propicia la modulación de la interacción entre individuos, modulación que, dependiendo del tipo de manipulación particular de que se trate, modifica la organización contingencial de dicha situación y altera de manera cuantitativa y/o cualitativa el grado de ajuste del comportamiento que los individuos muestran a una norma. Dicho de otro modo, la manipulación de los parámetros relacionados con las funciones que le son propias a la autoridad como rol social, puede generar mayor o menor comportamiento ajustado, indicando un mayor o menor seguimiento de las reglas prescritas (Milgram, 1963a).

Las circunstancias que pueden manipularse en relación de la autoridad son aquellas relativas a su ejercicio mediante las dimensiones de poder y de sanción. De esta manera, modificar el momento de sancionar, la presentación o no presentación previa de lo que se demanda a los individuos subordinados, el tipo de sanciones y consecuencias administradas, la proximidad espacial entre autoridad e individuos subordinados, la advertencia de consecuencias, entre muchos otros, hacen que de la intervención de una autoridad genere mayor o menor ajuste en el comportamiento de los individuos (Luna et al., 2018). Para el presente trabajo, uno de las condiciones manipuladas es aquella alusiva al nivel de señalización que una autoridad presenta en una situación particular. Esta circunstancia tiene que ver con los parámetros con los cuales la función de supervisión es llevada a cabo y, para efectos prácticos, es lo que permite sostener la hipótesis de trabajo dentro del actual marco de teórico y metodológico; a saber, que el ajuste a las contingencias demandadas por una autoridad acerca del comportamiento del robo puede ser modificado, de tal manera que decremente a partir de la manipulación de las condiciones interactivas y roles sociales que cumplen los individuos en una situación contextual específica.

De ese modo, el seguimiento de reglas, el ajuste a las prescripciones de una comunidad materializadas en las relaciones de y con la autoridad, se hace más factible.

Señalización de la autoridad

Muchos han sido los estudios que han investigado acerca de las variables relacionadas con la autoridad y el ajuste del comportamiento a las demandas de esta, tales como el seguimiento de normas, la obediencia, y otros más (Baron y Byrne, 2005). Dentro de estos trabajos se encuentra un factor común: estudiar las variables que hacen más probable el que los individuos se comporten en función de la prescripción realizada por alguien con autoridad para mandar. Milgram (1963a), por ejemplo, estudió variables relativas a la proximidad entre la autoridad y la persona que obedece, el reconocimiento o respaldo institucional que tiene la autoridad (Milgram, 1965b) o los distintivos e insignias que acreditan su estatus de autoridad (Baron y Byrne, 2005). En otros estudios se abordó el papel de las distintas funciones ejercidas por la autoridad para generar mayor obediencia a órdenes prescritas dentro de situaciones de laboratorio (Rangel 2003; 2008). Finalmente, en investigaciones preparadas en ambientes naturales simulados, se ha estudiado el papel que desempeñan las variables alusivas a la supervisión de las demandas prescritas por otros, en el seguimiento o no seguimiento de las mismas (Luna et al., 2013; Luna et al., 2018)

Uno de los parámetros de la autoridad que puede ser manipulado con el fin de modificar la situación interactiva que se da entre esta y otros individuos es su señalización. Los estudios de Luna et al. (2013; 2018) demostraron que aunque una autoridad cumpla con todas las funciones de poder para conseguir obediencia, los parámetros de la supervisión alusivos a la señalización pueden incrementar los efectos de tal obediencia, optimizar la cantidad y calidad de la función de autoridad para conseguir el seguimiento de reglas por parte de otros, o, incluso, prescindir de

algunas de las funciones de poder que una autoridad está en posibilidad de establecer en relación con otros individuos, consiguiendo los mismos resultados de comportamiento ajustado a lo prescrito, con el establecimiento de una o dos funciones de poder. Esta es la razón principal por la cual la variable señalización es un parámetro a considerar, el cual se toma como parte central del presente trabajo.

La señalización de autoridad es entendida como una circunstancia interactiva que le permite a individuos, miembros de una comunidad, discriminar la posibilidad de que una autoridad entre en contacto funcional con su comportamiento y, posteriormente, estimar la probabilidad de ser acreedor de consecuencias que la autoridad puede establecer en función de la correspondencia entre el comportamiento y una regla a seguir prescrita previamente (Luna et al., 2018).

Como parámetro de las relaciones entre una autoridad y un individuo o grupo de individuos de los que se espera un ajuste comportamental, la señalización de autoridad es manipulada a partir de hacerla evidente o no evidente mediante señales, distintivos, delegación de funciones o el mismo establecimiento de las funciones de poder (Zutta y Luna, 2019). De ahí que, dentro de la categorización de las características y funciones de una autoridad, la señalización sea una modulación del ejercicio de supervisión dentro de las relaciones interindividuales de poder, las cuales siempre tienen lugar como jerarquías funcionales entre individuos que cumplen un rol social en de las prácticas de interacción (Fajardo et al., 2018).

Es importante recalcar que la señalización de autoridad no es un concepto que indique distintas formas de comportamiento, más bien indica la posibilidad de establecer un contacto funcional cuyos criterios se determinan a partir de su consolidación empírica. En otras palabras, la señalización de autoridad siempre alude a una correspondencia funcional en circunstancia,

nunca como una forma de discriminación de las relaciones funcionales por sí sola, lo cual implica que ninguna autoridad puede estar señalizada o no señalizada por sí misma, sino que tal circunstancia es producto de una relación que tiene lugar entre una autoridad y un individuo o grupo de individuos, donde el eje principal es la función como rol social en contexto, como práctica compartida. En esa medida, la señalización de autoridad siempre tratará de una situación de interacción en relación con las condiciones y circunstancias de un evento particular, que comprende la correspondencia entre la conducta del individuo y el momento en que la autoridad entra en contacto con este. Es por eso que manipular el hacer evidente o no evidente a la autoridad, es un criterio necesario más no suficiente para hablar de contacto funcional entre autoridad e individuos, pues su sola manipulación únicamente incrementa las probabilidades de interacción funcional, más no asegura dicho contacto en todos los casos. Un ejemplo de ello puede ser aquella situación donde hay un policía y una persona con intenciones de infringir la ley. El contacto funcional solo tendrá lugar si el policía puede observar el comportamiento del presunto infractor, de no ser así (por distracción u otra serie de circunstancias), el contacto funcional no será posible. Esto indica que, aunque el policía está presente y su rol social como autoridad sea evidente, el contacto funcional, entre este y el comportamiento del infractor, no se produce.

La concreción empírica de la señalización de autoridad en una relación en la cual un individuo puede discriminar momento a momento cuándo la autoridad hace contacto funcional con su comportamiento, se da a partir de: a) el grado de evidencia/no evidencia, en los cuales puede materializarse dicha función y; b) el juicio como comportamiento ajustado o no ajustado (el comportamiento de seguir reglas en la práctica) que puede hacerse a partir de la

correspondencia entre la prescripción y la conducta observada en el o los individuos de los que se espera el seguimiento.

Como se ha dicho, la manipulación de los parámetros alusivos al grado de evidencia o no evidencia facilita que un individuo (o grupo de ellos) identifique una autoridad en cuanto tal, y conforme a ello, una vez identificada, el individuo puede discriminar momento a momento cuando dicha autoridad hace contacto funcional con su comportamiento, todo esto dentro de la interacción como práctica. Tal modulación del grado de evidencia o no evidencia son los que dan paso a los tipos de señalización (Luna et al., 2018), los cuales pueden ir desde niveles en los que existe una clara señalización de autoridad hasta niveles en los que la discriminación, tanto de las señales, distintivos o funciones, así como del momento en que la autoridad entra en contacto funcional con el comportamiento de otros, no es posible o es casi nula.

De acuerdo con Luna et al. (2018), los niveles de señalización de autoridad dependerán de la posibilidad de poder discriminar el contacto funcional de la autoridad con el comportamiento de los individuos. Así, una situación interactiva de *Autoridad Señalizada (AS)* es aquella en la cual los individuos pueden discriminar de manera clara cuando una autoridad entra en contacto funcional con su comportamiento.

La *Autoridad No Señalizada (ANS)* indica una situación interactiva en la cual, aun cuando la autoridad se encuentra haciendo contacto funcional con el comportamiento de otros individuos, estos no puedan discriminarla como función. En esa medida, los individuos tampoco estarán en posibilidad de discriminar el momento en que la autoridad estime el grado de ajuste o desajuste de su comportamiento en relación a la regla o demanda prescrita y mucho menos, podrán predecir o estimar la posibilidad de recibir o no, una sanción y las consecuencias a su comportamiento (Luna et al., 2019).

Por otra parte, existen situaciones en las cuales no es fácil para los subordinados discriminar si existe contacto funcional por parte de la autoridad con su comportamiento. En estas situaciones el factor crítico es la probabilidad cambiante de estar ante una figura de autoridad o ante una persona sin dicha atribución en un momento dado. Ésta probabilidad puede cambiar de manera gradual dependiendo de aspectos cualitativos, cuantitativos y formales de las señales que se asocien a la función de autoridad. A este tipo de situación, Luna et al. (2018) le han denominado *ambigüedad en la señalización de autoridad (AAS)*. Un ejemplo de este caso se presenta cuando, debido a las distintas señales asociadas, no es posible determinar si una persona hace parte de un staff de vendedores en un almacén de ropa, quien tiene autoridad para fungir como tal en dicha situación o simplemente es otro cliente.

Dentro de los parámetros mencionados cabe aclarar que el contacto funcional bajo la función de supervisión que ejerce la autoridad puede darse de manera continua o intermitente, o como la han denominado Luna et al. (2018), frecuente o infrecuente y que, además, tal contacto puede darse de manera intermitente a intervalos más o menos fijos o completamente variables. De ese modo, el ejercicio de supervisión puede verse afectado por los parámetros de la interacción en la que existe señalización de autoridad, en la que la señalización es ambigua o en la que la señalización es inexistente. También cada uno de estos casos podrá darse bajo un contacto funcional continuo o intermitente. Las combinaciones resultantes se muestran resumidas en la Tabla 1.

Tabla 1
Niveles de Señalización de la Autoridad

Autoridad	Continuo/Frecuente	Supervisión – Contacto Funcional	
		Intermitente/Infrecuente	
		Intervalos Fijos	Intervalos Variables
Señalizada (AS)	ASC	ASIF	ASIV
Ambigüedad en la señalización (AAS)	AASC	AASIF	AASIV
No señalizada (ANS)	ANSC	ANSIF	ANSIV

Fuente: Elaboración propia
 C: continua, IF: intervalos fijos, IV: Intervalos variables

En un estudio piloto, Luna et al. (2013) realizaron la comparación del comportamiento ajustado a una prescripción entre los distintos niveles de señalización de la autoridad bajo una tarea programada experimentalmente con estudiantes de un campus universitario. La tarea consistía en que a cada participante se le entregaba una serie de hojas en las cuales se encontraba una cuadrícula con 324 casillas, similar a una hoja del programa de Office Excel, donde el participante debía marcar con una equis ‘X’ alguna de esas casillas, teniendo únicamente dos oportunidades para hacerlo en cada una de las 20 hojas que se le entregaba. Al respaldo de cada hoja se encontraban las coordenadas de las casillas correctas. Las instrucciones que se le proporcionaban al participante eran que podía marcar dos casillas en cada hoja y que, de coincidir su respuesta con las coordenadas correctas, el participante podría ganar una suma de dinero por cada una de los aciertos en cada hoja. Adicionalmente, se especificaban una serie de conductas que estaban prohibidas dentro del ejercicio, tales como levantar la hoja, voltear la hoja, inclinarse sobre su propio escritorio cubriendo la hoja, entre otras. Esta tarea se realizó bajo las condiciones alusivas a los distintos niveles de señalización de autoridad.

De manera simplificada, Luna et al. (2013), concluyen en su estudio que la *Autoridad No Señalizada* hace más probable el incremento de las propiedades funcionales de la autoridad, planteando como hipótesis el hecho de posibilitar circunstancias de mayor ajuste a una regla prescrita (orden para los estudios de tipo experimental) en comparación con otros niveles de señalización. De igual forma, los investigadores hacen énfasis en que la condición de *Autoridad No Señalizada* por sí sola no garantiza el comportamiento ajustado, de hecho, se plantea que las consecuencias posteriores a la supervisión, bajo los parámetros de señalización, son un criterio necesario para el seguimiento de reglas en los trabajos indicados (v.g. Luna et al., 2013; Zutta y Luna, 2019). Tal como se ha planteado más arriba, la señalización hace parte de una interacción práctica que necesita del establecimiento de otras funciones para conseguir el seguimiento de reglas. De no ser por la combinación de estas funciones, el ajuste del comportamiento y la comparación de las condiciones estudiadas no habría sido posible.

Por otro lado, como lo reportan sus resultados, las situaciones de *Autoridad Señalizada* y *Sin Autoridad*, son aquellas en las cuales se es más propenso a presentar un comportamiento que no sigue reglas (Luna et al., 2013).

En estudios posteriores al descrito anteriormente, se encuentran resultados similares bajo condiciones experimentales distintas. Luna et al. (2018) al trabajar con estudiantes universitarios hicieron una comparación de la eficacia de los tipos de sanción (positiva/negativa) en cada nivel de señalización dentro de una tarea experimentalmente programada entre una autoridad y un subordinado. Por otra parte, en el estudio de Zutta y Luna (2019), se trabajó con niños preescolares en una tarea experimental en la que se hizo la comparación de cada nivel de señalización de autoridad a través de varios intervalos de tiempo.

Programas dirigidos bajo la lógica manipulativa de parámetros de autoridad no señalizada, han tenido éxito como prácticas tecnológicas a nivel social, las cuales buscaban la resolución de un problema específico. Aunque estos trabajos no son explícitamente agrupados con base en el esquema conceptual de las dimensiones de poder, sanción y su articulación a partir de la autoridad, ni tampoco se encuentran esquematizados siguiendo una lógica fenoménica de tipo social, indican efectividad en la generación y mantenimiento de conductas que siguen reglas y se ajustan a lo establecido en una comunidad.

Estrategias como la utilizada en algunas empresas bajo el nombre de *cliente incógnito*, buscan evaluar el desempeño de sus trabajadores con el fin de mejorar la calidad de servicio que se presta a partir la modificación ambiental de las contingencias en lugares de trabajo (Botero y Peña, 2006; Ruiz-Torres, Ayala-Cruz, Alomoto, y Acero-Chavez, 2015). Consiste en que una persona contratada por parte de la empresa, simule toda una escena en donde se hace pasar por un cliente, de tal manera que su comportamiento y vestimenta no es identificada por los trabajadores que operan dentro de la empresa. (Ballesteros, 2009). Esto con el fin de vigilar el comportamiento natural de los empleados en una jornada laboral cualquiera.

Un estudio reportado por Ballesteros (2009) reportó la utilización de ésta técnica en la que una multinacional de bolígrafos contrató a varios operarios para que actuaran como clientes incógnitos en distintas papelerías de renombre en un país. Su función consistió en presentarse en cada una de dichas papelerías y solicitar al vendedor una muestra de bolígrafo, sin especificar de qué marca, para realizar una compra. De esta manera el cliente incógnito –que actúa como *Autoridad No Señalizada* dado que no es posible para el vendedor identificar en que momento entra en contacto funcional con su comportamiento– sancionaba de forma correspondiente la elección de la persona que lo atendía. Cuando el vendedor seleccionaba el bolígrafo

correspondiente a la marca para la cual trabajaba el operario, éste le hacía entrega de una cantidad considerable de dinero en efectivo y un boleto para participar en la rifa de un viaje. Por el contrario, si el vendedor le proporcionaba un bolígrafo de una marca distinta, el operario le hacía entrega de una constancia en donde se especificaba que el vendedor pudo haber ganado la suma de dinero y los boletos para el viaje, pero había perdido su oportunidad por ofrecer una marca distinta a la de la empresa para la que trabajaba el cliente incógnito. Los resultados del estudio indican el mejoramiento en ventas y mayor posicionamiento de la marca a nivel nacional (Ballesteros, 2009).

Otro caso documentado es el realizado por Mockus (1997) durante su período de alcaldía de la ciudad de Bogotá. Aquí se usó una estrategia para promover el seguimiento y ajuste a normas de tránsito. El programa consistió en la ubicación de una serie de biombos en puntos estratégicos de la ciudad, donde generalmente ocurrían accidentes por la transgresión a las normas de tránsito que presentaban en su gran mayoría los conductores de vehículos. Los biombos estaban contruidos de tal manera que contaban con una abertura en la parte de enfrente para permitirle observar hacia las vías a quien se encontrase dentro de este. En la parte interior de los biombos se ubicaba, en ocasiones, a un agente de tránsito o policía, en otras ocasiones a un ciudadano común y en otras no se encontraba nadie. Por su parte, los biombos se ubicaban de tal manera que para los conductores fuese difícil identificar si se encontraba alguien o no dentro de éste y si existía o no un verdadero agente de tránsito. Aquí, las cabinas actuaban como agentes con propiedades funcionales de autoridad no señalizada, pues en ocasiones existían agentes de tránsito reales dentro de ellas, los cuales vigilaban que se respetaran las normas de tránsito por parte de los conductores vehiculares, en caso de no ser así, éstos administraban consecuencias en correspondencia con la conducta (Mockus, 1997). Aunque en los reportes de esta estrategia

nunca se menciona o se hace alusión alguna a la conceptualización de la autoridad como señalizada o de otro tipo, la manera como se dispusieron los elementos guarda una estrecha relación con lo que aquí se denomina como *Autoridad No Señalizada*, pues los conductores, de quien se esperaba el seguimiento de reglas no tenían la posibilidad de discriminar si la autoridad entraba en contacto funcional con sus productos comportamentales y en qué momento lo hacía de darse el caso. En ese estudio, la implementación de la estrategia con casos de sanción tuvo un impacto positivo en la comunidad, dado que produjo una reducción significativa en el número de accidentes donde se implementó la estrategia (Luna et al., 2013), indicando en la práctica un ajuste a normas de tránsito .

De igual manera, existen contextos de otra índole en los cuales se ha trabajado bajo la disposición de contingencias de autoridad no señalizada, sin advertir que se hace uso de dicha lógica, como el desempeño laboral en parques de diversiones, la obediencia/ajuste a normas de tránsito, a normas de comportamiento social (Cheong, 2013), el “fortalecimiento de prácticas sociales como el respeto, la colaboración y la conducta altruista en comunidades de una localidad” (E.G. Luna, comunicación personal, 10 de diciembre de 2015), entre otras.

El Gobierno de Singapur, representa un buen ejemplo de este modo de trabajo. En dicho país se han creado campañas de distinta índole, las cuales buscan propiciar *conciencia ambiental* y mantener limpios los espacios públicos y privados, procurar la planificación familiar, el uso de buenos modales, incrementar el desempeño en el lugar de trabajo y más (Cheong, 2013). Las premisas claras de su procedimiento son las sanciones consideradas como de un margen alto ante el ajuste o desajuste de las normas y la utilización, en algunas de las campañas, de la *Autoridad No Señalizada* o *Ambigüedad en la Señalización* como modelos de obediencia o ajuste comportamental. Cabe aclarar que en dichas situaciones no se advierte del uso sistemático de la

función de autoridad específica por parte de quien plantea las campañas ni de quien procura las sanciones, no obstante, son casos del tipo.

Adicional al sistema punitivo de margen alto usado en Singapur, se encuentran los procedimientos específicos para sancionar. Por ejemplo, para las conductas de buen uso de los baños en lugares públicos, oficiales de policía seleccionan lugares y personas al azar para realizar la regulación correspondiente, procurando no ser identificados y sancionar a los usuarios conforme se ajusten/obedezcan a la norma de uso del servicio (Cheong, 2013). En el desempeño de funcionarios que laboran en distintos ministerios, se ha buscado el decremento en la frecuencia con que se presentan casos de corrupción. Entre las estrategias utilizadas para ello se encuentran: las altas sanciones positivas por el buen rendimiento laboral, los sueldos altos para funcionarios y la supervisión del comportamiento del funcionario entre miembros de un mismo equipo laboral o mediante la supervisión del propio comportamiento (Bautista, 2011).

De igual manera, la nueva implementación de calificación de servicio de la aplicación Uber, la cual presta servicio de transporte de pasajeros, funciona bajo los mismos principios que se han venido adelantando. De acuerdo con esta nueva opción, las calificaciones implementadas tanto de usuarios como conductores, funcionan como consecuencias bajo los parámetros de autoridad no señalizada o con ambigüedad en la señalización. Esto, como se ha comunicado en sitios web oficiales de la empresa, busca mejorar el servicio prestado (Uber, 2018). En otras palabras, podría decirse que se busca mejorar el ajuste de usuarios y conductores a las reglas establecidas en la interacción de dicho servicio.

Un caso adicional lo constituyen las contingencias de tránsito en las que se busca una regulación a normas de vialidad: uso de cinturones, respeto por señales de tránsito, paso peatonal, precaución al conducir, entre otras. En este caso los agentes de tránsito escogen al azar

personas que van conduciendo por las calles, le siguen a una distancia prudente, procurando no ser detectados por el conductor que está siendo supervisado (*Autoridad No Señalizada*) y, al cabo de un determinado tiempo, los agentes sancionan la conducta del automovilista de forma positiva o negativa según sea el caso (Mohan et al., 2006). Adicionalmente, y como un plus, suele hacerse de interés público las sanciones positivas realizadas por la autoridad y al participante de dicha sanción, mediante la presentación de las videograbaciones que los oficiales de tránsito realizan. Cabe resaltar que las sanciones positivas suelen ser recompensas que varían entre cupones para intercambiarlos por comida, cupones para viajes, electrodomésticos e incluso dinero. Por su parte, las sanciones negativas suelen ser periodos de tiempo en una celda o cárcel e infracciones sumamente costosas (Mohan et al., 2006).

Con respecto a la situación de las *sanciones sociales*, las cuales se llevan cabo en presencia de varias personas de una comunidad, E.G. Luna (comunicación personal, 10 de diciembre de 2015) menciona que estas suelen “tener un impacto bastante alto en el comportamiento de las personas”, al igual que lo relacionado con las contingencias sociales del castigo que Skinner (1974) expone con respecto al aprendizaje de un comportamiento dentro de una contexto social.

En Colombia existió un programa de televisión destinado a realizar sanciones de tipo social similares a las comentadas por Mohan et al. (2006). En esos particulares casos una persona solía utilizar lo que (Baron y Byrne, 2005) denominan *técnica de pie en la puerta*, en la cual se hacen pequeñas peticiones con el fin de que finalmente al realizar una petición grande, esta no sea rechazada. En el caso del programa de televisión que se trae a colación, una persona le hacía pequeñas peticiones a un transeúnte desconocido acerca de llevar, traer, recoger objetos o ayudarlo de alguna manera. Las peticiones cada vez se iban tornando cada vez más complejas o

de un requerimiento mucho más costoso en términos de servicio. Si el extraño ayudaba en todas las peticiones a la persona que se encontraba en apuros, se le hacía entrega de varios premios (electrodomésticos, dinero, bonos, etc.), en caso contrario no pasaba nada (CaracolTV, s.f). Lo interesante de este tipo de programas es que en su sección ¡*Qué buena onda!*, se sancionaba la conducta de manera social a las personas que colaboraban a otros que se encontraban en apuros, de tal manera que se televisaba la conducta de la persona, haciendo una exposición social. Además, se mostraba el momento en el cual se entregaban los premios y un reconocimiento personalizado a quien presentaba el comportamiento socialmente esperado.

Si bien este caso expuesto no representa un claro ejemplo del fenómeno de obediencia, sino que más bien se asemeja a lo que Rangel (2008) define como cumplimiento, puesto que quien solicitaba ayuda realizaba peticiones y no proporcionaba órdenes en cuanto tal, lo que quiere resaltarse es el papel de sanción de la conducta. Este es un caso de *Autoridad No Señalizada*, en el cual, como se ha aclarado anteriormente, la persona que colaboraba no tenía la posibilidad de identificar si una autoridad (de distinta naturaleza) entraba en contacto funcional con su comportamiento, un comportamiento altruista en este caso.

Finalmente, en un estudio de tipo evaluativo al respecto de los distintos niveles de autoridad, se siguió la lógica taxonómica de French y Raven (1959) para conocer el ejercicio de la autoridad en docentes. En este estudio, Fajardo, et al. (2018), describen el papel de algunas variables asociadas al manejo efectivo de autoridad en docentes universitarios. Dicha propuesta de parametrización concluyó, entre otras cosas, que, pese a que la *Autoridad No Señalizada* no es uno de los niveles de autoridad más utilizados por los docentes para conseguir obediencia por parte de sus alumnos, su uso podría generar efectos más positivos en cuanto a la obediencia/ajuste de normas/ordenes que imparten los docentes.

Ahora bien, aunque en los estudios mencionados no se hablara explícitamente de autoridad no señalizada, si se hizo uso de las relaciones funcionales que atañen a tal concepto. De este modo, tal condición de ANS, no solo redujo la frecuencia del comportamiento desajustado cuando se requirió, sino que al parecer permitió expandir el alcance de las propiedades funcionales de una autoridad, pasando de una función institucional que se articula en el ejercicio de las funciones de poder y sanción llevadas a cabo por una persona con autoridad conferida, hacia el contexto con el cual interactúa y, posteriormente (mediante un entrenamiento por exposición constante a distintos ensayos) hacia el mismo individuo, quien establece funciones de autoridad para sí mismo a partir de las prácticas interindividuales articuladas en el lenguaje (Luna et al., 2018).

En este punto es importante señalar que es precisamente la interacción que posibilita el decremento de las conductas de desajuste y el incremento de comportamientos que siguen las reglas prescritas, lo que se busca dentro del presente trabajo, puesto que las relaciones de interacción en las cuales se presentan conductas de robo, pueden ser abordadas a partir de una lógica funcional como la anteriormente descrita.

Dado que la problemática de robo se circunscribe a un ambiente educativo institucionalizado en el cual se lo concibe como un fenómeno de interacción social posibilitado por las prácticas institucionales, se encuentran que estos, como los elementos constitutivos de la problemática en cuanto tal, representan la situación paradigmática en la que propiciar un mayor ajuste a partir de la manipulación ambiental, es posible. El contexto educativo, es un ambiente institucionalizado desde lo formal, en cual la autoridad se delega a partir de relaciones interindividuales formales y se constituye a partir de las interacciones convencionales establecidas como práctica. Aquí, la autoridad demanda el seguimiento de reglas, implícitas en la

misma práctica entre individuos y/o explícitas en los códigos institucionales como manuales de convivencia y demás, pero siempre demandadas en la interacción cotidiana desde lo práctico. A partir de ahí, el ambiente escolar permite a la autoridad establecer sus funciones con base en las dimensiones de poder y sanción. De ahí que la manipulación que se puede ostentar acerca de los parámetros de supervisión relativos a la señalización puedan generar cambios en cada uno de estos elementos mencionados (Zutta y Luna, 2019).

Autoridad No Señalizada como estrategia de intervención.

Se ha propuesto que la *Autoridad No Señalizada* (ANS) es una circunstancia específica de la interacción en la cual no puede determinarse, por parte de los subordinados, el momento en el que la autoridad establece contacto funcional con el comportamiento de las personas de quienes se espera obediencia (Luna et al., 2018). Así, en el contexto práctico del robo dentro de una institución educativa, la autoridad no señalizada funciona bajo la circunstancia de que quien roba no puede discriminar si su comportamiento desajustado está siendo observado o no.

El robo, como fenómeno de carácter social, está supeditado a una serie de circunstancias delimitadas por asimetrías interactivas, donde su naturaleza se encuentra acotada y definida por las mismas prácticas entre los individuos, de modo tal que depende de estas (Ribes, et al, 2016). No obstante, así como sucede con cualquier fenómeno social, el cual puede estar sujeto al estudio de las DFCS, la modificación, reducción o modulación del robo, se hace posible al modificar el campo de contingencias que le dan lugar y sentido.

Considerando lo anterior, para el presente trabajo, la concreción de la autoridad no señalizada tiene lugar a partir del uso de tecnología con cámaras ocultas, las cuales fueron dispuestas en lugares específicos del plantel educativo y cambiadas de lugar de manera sistemática y recurrente, de tal modo que la interacción nunca resulte en la discriminación de la

autoridad como función (ya sea que se trate del lugar atribuido para sancionar o ya sea que se trate de la atribución de autoridad en una persona del plantel educativo en particular), aunque esta siempre se encontrara presente en la situación de interacción.

El uso de cámaras ocultas tiene dos implicaciones importantes. Primera, hace posible la manipulación de los parámetros de autoridad no señalizada como función de supervisión y, segundo, permite usar medidas no reactivas, lo cual evita que los participantes identifiquen el hecho de estar siendo observados y, por lo tanto, que exista interferencia con el curso natural de su conducta (Domínguez, 1982). Esto último incrementa las condiciones de validez interna e influye en la validez ecológica de la investigación.

En otros estudios se ha reportado ya el uso de tecnologías audiovisuales cuando se trabajó con niños y adolescentes en la modificación de comportamientos evaluados como desajustados (Marholin & Gray, 1976; Switzer, Deal & Bailey, 1977; Luna et al., 2013). Al igual que en estos estudios, dentro del presente trabajo se tomaron varias precauciones para evitar que los participantes pudieran experimentar algún tipo de malestar o situación que afectara su dignidad e integridad. Entre estas precauciones se encuentra la distorsión de las imágenes grabadas, el acceso y revisión de las videograbaciones únicamente por parte del equipo de investigadores encargados, el entrenamiento del personal de apoyo de la institución para que estuvieran atentos a cualquier tipo de situación inusual frente a las grabaciones, entre otras. Todas y cada una de las precauciones tomadas en lo relativo a las grabaciones y la presentación de videos siguió tres criterios: a) que se contara con el consentimiento informado por parte de todos los agentes implicados (padres de familia, estudiante y personal de la institución); b) que no presentara ningún riesgo para el participante ni para su integridad como persona, tales como el reconocimiento facial o la exposición al escarnio público; y c) que su presentación se hiciera

únicamente cuando las conductas registradas fueran de tipo alternativo a las conductas de robo. Adicionalmente, hay que decir que el uso de tecnologías audiovisuales estuvo regido por los principios éticos pertinentes en materia de ciencia, tecnología y administración para la investigación en el territorio mexicano (Ley general de salud, 2016), específicamente en lo establecido en el capítulo 3º del reglamento de la ley general de salud en materias de investigación con menores de edad (Reglamento de la ley general de Salud, 2014).

Por otro lado, es importante aclarar que para usar el método que se ha venido describiendo se deben resolver, en primera instancia, dos situaciones. La primera es aquella que tiene que ver precisamente con el robo como fenómeno social, a partir de interacción entre dos o más individuos y sus características particulares. La segunda situación tiene que ver con las consecuencias a la conducta.

En cuanto a la primera cuestión, Kantor y Smith (2015) mencionan que las interacciones entre los individuos pueden ser lo bastante complicadas y asumir un carácter demasiado íntimo, que estas deben estudiarse en el lugar exacto y bajo las circunstancias naturales en las que suceden. El robo, al ser una situación de esta naturaleza, se presenta únicamente bajo condiciones especiales y en lugares muy específicos, por lo tanto, no es fácilmente observable y mucho menos de fácil registro conductual en forma natural. De hecho, como lo señalan Azrin y Wesolowski, (1974) “El estudio del robo suele ser complicado en gran medida por el problema de detección del mismo” (p. 577).

El presente trabajo combinó la autoridad no señalizada, manipulando la no evidencia de la autoridad, con situaciones naturales simuladas con el fin de solventar el inconveniente de la observación del comportamiento de robo de forma natural. Las situaciones naturales simuladas han sido utilizadas anteriormente por estudiosos de la autoridad y el seguimiento de reglas

(Switzer et al., 1977) y consisten en recrear una situación artificial, bajo ciertos parámetros apegados a la vida cotidiana, de tal manera que los individuos se comporten en esta como si se tratara de una situación natural (Benavides, Gómez y Muñoz, 2014). Esto permite, entre otras cosas, instigar el comportamiento con el fin de que se presente tal como suele hacerlo en su curso natural y, bajo tales circunstancias, poder llevar un registro sistemático y consistente de las conductas de interés.

Ahora, en cuanto a la segunda situación, relativa a las consecuencias a la conducta, Ribes et al. (2008), mencionan que, ante la transgresión de una norma socialmente compartida y convenida, la autoridad puede sancionar de manera negativa. Mientras que, ante el comportamiento ajustado, la autoridad está en la posibilidad de sancionar de forma positiva. Además, toda sanción (positiva o negativa) puede realizarse de forma individual o grupal. Por otro lado, al ser esta una situación social con implicaciones profesionales dentro de una comunidad desarrollada, la función de administración de consecuencias y la sanción se convierten en una misma práctica, tal como se ha establecido en párrafos previos. Para el presente estudio, se hizo uso tanto de sanciones y consecuencias individuales y grupales, positivas y negativas, pero con la salvedad de que cuando se trató de sanciones grupales, estas siempre fueron positivas con el fin de salvaguardar la integridad de los individuos que participaban (Switzer et al., 1977).

CAPÍTULO IV

Planteamiento del Problema

Recientemente el Observatorio Ciudadano para la Seguridad, la Justicia y la Prevención del Delito del Estado de Morelos [OCSJP] (2012), publicó un informe sobre los principales delitos del fuero común, donde se destaca *el robo* como la principal problemática que afecta la convivencia social en comparación con otras, que de igual manera, se consideran de alto impacto. Asimismo, la organización México Unido contra la Delincuencia A.C (2013) mencionó que de todos los delitos cometidos en México, entre los cuales se encuentran el homicidio, el secuestro, la violación, la extorción entre otros, el robo representa entre el 34% y 41% del total de los casos reportados anualmente. Dicha cifra se considera elevada, la cual tiende a incrementar a través del tiempo, esto teniendo en cuenta que entre el año 2006 y 2012 el robo con violencia presentó un aumento neto de 3.6% en tanto que su tasa aumentó 2.53%, y en el primer cuatrimestre del año 2018, entre los meses de abril y mayo, presentó un incremento del 5,42 % para robo con violencia, un 3,07 % para robo de vehículo y un 2,09% para para el subtipo de robo a transeúntes (Observatorio Nacional Ciudadano, 2018).

Para finales del año 2016 el robo continuó presentando altos índices en todo el territorio mexicano y ha sido considerado como uno de los factores que, junto con otras problemáticas, conforman una crisis de violencia en todo el país.

En su reporte anual el Observatorio Nacional Ciudadano (2016), mencionó que hubo un incremento en cada uno de los rubros relativos al estudio del robo en México (robo con violencia, robo a transeúntes, robo a negocio, etc.), siendo Morelos uno de los Estados más afectados, llegando a ocupar el segundo lugar a nivel nacional. Durante el año 2018, el reporte del mes de mayo indicó una disminución en la mayoría de los delitos considerados como de alto

impacto; sin embargo, la comisión de este tipo violaciones ubica a la federación de Morelos en el escalafón de los primeros puestos a nivel nacional. Los reportes indican que pese a bajar las tasas de robo, el Estado sigue encontrándose por encima de la media nacional en algunos de los subtipos de dicha actividad delictiva. De hecho, su ciudad capital Cuernavaca, ha presentado altos índices de robo con violencia, superando incluso las tasas mismas del propio Estado entre el año 2016 y 2017, donde los reportes de robo incrementaron del 2% al 3 % en todos los rubros (Observatorio Nacional Ciudadano, 2017; 2018).

Ahora bien, tal como lo ha señalado la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2003), existe una alta participación de los jóvenes en actividades ilícitas como el robo, lo que se relaciona con un impacto negativo en distintas esferas de su vida (Moffitt & Caspi, 2001), como su formación educativa, normativa y social, familiar, entre otras. Incluso, se considera que las conductas de robo son un factor de riesgo que promueve otro tipo de comportamientos desajustados o el inicio de una carrera delictiva que comienza en la infancia o pre adolescencia (Observatorio Nacional Ciudadano, 2014). Este tipo de circunstancias, pueden desembocar en situaciones que tengan repercusión en el desarrollo socioeconómico de un país a largo plazo, dado que representan una elevada inversión en materia de educación, salud y justicia y reparación (OMS, 2003).

El inicio de conductas de robo en la edad adolescente –y su probable desarrollo, mantenimiento y especialización diferenciada a medida que avanza el tiempo– puede presentarse en cualquier esfera social y contexto donde la persona se encuentre, es más, un ambiente como el de la educación formal no está exento de conductas de ese tipo (Gendreau, Little & Goggin, 1996; Kessler, 2007). Aun teniendo en cuenta que el objetivo de las instituciones es el de servir como instancias reguladoras de la vida en sociedad; más aún, el de

los planteles educativos, donde se busca proporcionar espacios seguros en los que se mitigue la violencia y se procure la formación integral y en valores, para una convivencia sana y pacífica (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2016).

La Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos (2014) mencionó por ejemplo, que el robo y la violencia siempre han hecho parte de las instituciones educativas y que, aunque represente un problema que merece atención, no hay reportes con cifras exactas y confiables respecto a éste en el contexto escolar, las cuales sirvan como insumo para hacerle frente. Según la Consejería, tal situación se presenta porque las escuelas y colegios se muestran renuentes a brindar información sobre los fenómenos sociales que acontecen dentro de sus instalaciones. No obstante, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE], en un sondeo realizado a nivel nacional, mencionó que 5 de cada 10 niños de primaria y secundaria han sido despojados de sus pertenencias y que el 20% de los alumnos afirma que diariamente se pierde algo en su escuela (Llanos, 2010). Adicionalmente el 43,6 % de los estudiantes de secundaria de México admite haber robado objetos o dinero de su escuela en alguna ocasión (Poy, 2007). Es más, de acuerdo con la *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia* en escuelas de educación media superior, se encuentra que, de todas las situaciones de violencia que aquejan a los estudiantes, el robo reportado representa el 10,6% tanto en hombres como en mujeres y el 30% de los estudiantes reportan que sus pertenencias les son extraídas, escondidas y sólo en ocasiones devueltas. De manera complementaria, el 41.7% de hombres y 34.8% de las mujeres mencionan no sentirse culpables en absoluto cuando no siguen las reglas y el 37.6% de los estudiantes se encuentran en desacuerdo con la afirmación de que *la gente que viola las leyes siempre es atrapada*, dando la

impresión de que las sanciones, o no son consideradas como efectivas en el contexto escolar, o no existen, lo cual puede tratarse de casos de impunidad.

Históricamente, esta problemática ha sido un tema de estudio analizado por la disciplina psicológica mediante una perspectiva evaluativa y/o descriptiva o desde un enfoque de conocimiento aplicable. En primer lugar, la revisión bibliográfica muestra el énfasis puesto en el desarrollo de estudios de tipo evaluativo y/o descriptivo (e.g., Grant, Potenza, Krishnan-Sarin, Cavallo & Desai, 2011; Salazar-Estrada et al, 2011), en los cuales no se hace ningún tipo de transformación o manipulación directa de la situación contextual, sino que generalmente se resalta el uso de técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo como cuestionarios o evaluaciones y entrevistas para recolectar información sobre situaciones de delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas, violencia de distintos tipos, y muchas otras variables asociadas al fenómeno de robo (Kessler, 2007; Negrón y Serrano, 2016).

Por otro lado, los estudios de conocimiento aplicable, que manipulan parámetros del contexto de forma explícita para solventar la problemática de robo, se han centrado en el uso de procedimientos, instrumentos y herramientas técnicas donde destacan, por su éxito dentro de la disciplina psicológica, las de tipo conductual (Switzer et al., 1977). Ejemplo de lo anterior, lo presentan los trabajos realizados por Azrin y Wesolowski (1974), Cerezo et al. (2011), Ruiz et al. (2006), Switzer et al. (1977), en los cuales se modificaron variables contextuales para producir cambios en el comportamiento en cuestión, obteniendo como resultado la disminución de la conducta que anteriormente presentaban los individuos y la adquisición de repertorios conductuales alternativos. No obstante, este tipo de estudios se desarrollaron en correspondencia de un contexto clínico, más que educativo, de ahí que su aproximación a la problemática se

realice de manera directa y centrada en una sola persona o con un grupo reducido de personas que presenta el mismo inconveniente (e.g., Fixsen et al., 1973; Marholin & Gray, 1976).

La apropiación de este tipo de herramientas por parte de entidades relacionadas con la educación no es de extrañar, dada la multiplicidad de situaciones en donde se pueden observar conductas de robo. Sin embargo, aquellos programas basados en este tipo de conocimiento aplicable que han logrado consolidarse dentro de las escuelas, a menudo diluyen la importancia legítima del robo en otras problemáticas con las cuales se asocia, tales como los comportamientos disruptivos en el aula, el bullying y conductas desafiantes, la violencia, el vandalismo, la conducta desajustada a normas escolares, algunas deficiencias en habilidades sociales, etc. (Negrón y Serrano, 2016). Es más, el objetivo y uso riguroso de las herramientas conductuales se ha ido desvaneciendo en propuestas en las que se combinan formulaciones provenientes de distintas disciplinas o, incluso, de diversos enfoques de una misma disciplina, tomando una postura ecléctica como estrategia resolutive (e.g., Álvarez y Robinson, 2016; Chaux, 2005; González, Fernández y Secales, 2004). Un análisis detallado de las razones por las cuales los planes y programas resultan en propuestas de este estilo, escapa a los objetivos de este estudio. Sin embargo, cabe destacar que la tradición predominante en el campo educativo soslaya, malentende o discrimina posturas relacionadas con enfoques conductuales (Domínguez, 1982).

Ahora bien, el conocimiento de tipo aplicativo ha generado interés y expectativas en los estamentos gubernamentales como herramientas para darle solución al problema de robo y/o prevenirlo a futuro, ejecutando programas mediante fundaciones que licitan subcontratos estatales o, en su defecto, a través de profesionales de la salud afiliados a alguna institución (OMS, 2003). Ejemplo de esta situación se encuentra en el programa *Escuela Pacífica* que, de

acuerdo con Tapia (2012), tiene la intención de resolver conflictos entre los distintos miembros de una comunidad escolar, mediante la enseñanza de habilidades sociales y propuestas de diálogo. Adicionalmente, la *Ley Estatal para Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar* (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014), el *Programa Nacional de Seguridad y Emergencia Escolar* y el programa *Escuela Segura* (Comisión Estatal de Seguridad Pública [CES], 2016) procuran la regulación conductual en la escuela, la protección y garantía de los valores fundamentales, la formación integral de los ciudadanos en espacios libres de violencia, acciones de promoción, prevención e intervención en materias de violencia escolar y delincuencia juvenil, entre otras, que buscan solventar el incremento de violencia experimentando en las escuelas del estado de Morelos a partir del año 2009 (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014).

Por su parte, entidades como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE] a nivel nacional (2016a, 2016b, 2016c) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2016) a nivel estatal, hacen lo propio frente al problema, brindando escenarios de aprendizaje para la capacitación a diferentes miembros de la comunidad educativa en materias de solución de conflictos, prevención de robo, cultura ciudadana, educación y transmisión de valores, entre otros.

Un ejemplo adicional se encuentra en la propuesta de la Secretaría de Seguridad Pública [SSP] donde, según Avilés (2011) se plantea una tipología de las faltas cometidas por escolares y su sanción posterior. Todo esto dentro de un reglamento que tiene en cuenta conductas de distinta índole, consideradas como una transgresión a las normas de convivencia: el acoso, el robo, el consumo de bebidas alcohólicas dentro de los planteles, la portación de armas blancas y armas de fuego, entre otras.

A pesar de los intentos para mejorar la situación mediante las estrategias descritas arriba y a pesar de que estas están sustentadas en lineamientos y delimitaciones de la Constitución Política Mexicana, tales como la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (INEE, 2016b), sus esfuerzos parecen no ser tan efectivos. Algunas de las razones de su ineficacia e ineficiencia pueden resumirse como sigue: a) poco o nulo impacto en relación a la problemática objetivo (Landeros y Chávez, 2015; Llanos, 2010), estos estudios indican que el impacto de los programas ejecutados pocas veces es medido y cuándo se hace, muestra índices de mejoría bajos a largo plazo (Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 2014); b) falta de correspondencia entre lo planeado y lo que se lleva a cabo (Tapia, 2012), donde se prescriben objetivos que no corresponden con la manera en que se busca alcanzarlos; c) no existe un seguimiento continuado a los programas implementados (Chaux, 2005; Dammert, 2005); d) directrices generales y flexibles que difícilmente muestran concreción en acciones específicas, dando lugar a interpretaciones sobre su materialización y malentendidos de procedimiento, desarrollo y evaluación (Valle-Barbosa, Vega-López, Flores-Villavicencio, y Muñoz-De La Torre, 2014).

Una dificultad adicional que se observa como factor común de todos los programas implementados por los estamentos gubernamentales, es la falsa creencia de que la sola estipulación de protocolos, manuales de convivencia o documentos afines, genera un impacto a largo plazo (Landeros y Chávez, 2015). Ribes (1990) ha mencionado que en el contexto educativo “subrayar las destrezas y conocimientos sin incidir sobre los procesos psicológicos instrumentales para su adquisición, variación, transformación y empleo, representa la gran limitación de la educación” (p. 137). El inconveniente ha llevado a que algunas áreas educativas depositen su confianza en estos documentos, los cuales indican que, por lo común, se hace una

descripción general de cómo administrar consecuencias, indistintamente de la conducta transgresora y respectivamente de la percepción de los docentes o directores sobre la gravedad de la falta, con el fin buscar un ajuste conductual a las normas institucionales. Para conseguirlo se usan métodos que, aunque guardan similitud parcial con las herramientas y técnicas psicológicas de modificación conductual implementadas en estudios de tipo aplicativo, tales como sobrecorrección, costo de respuesta, tiempo fuera, estas no se ejecutan siguiendo los pasos recomendados ni teniendo en cuenta la rigurosidad requerida para disminuir las conductas de interés (Domínguez, 1982; Landeros y Chávez, 2015). Esto, tal vez pueda deberse a lo costoso, en términos de recursos humanos y demás, que resulta trasladar una estrategia desarrollada para contextos de intervención individual a ambientes educativos donde se busca un impacto con grupos de personas mucho más numerosos.

Con todo, los problemas presentes van desde la misma elaboración previa de los protocolos haciendo uso de combinaciones metodológicas dirigidas por posturas eclécticas, como se ha comentado anteriormente, pasando por la propia difusión de los mismos, hasta el entrenamiento del personal responsable para que dichas técnicas sean aplicadas de forma adecuada (Gómez, 2015).

Domínguez (1982) ha señalado los conflictos de insuficiencia al apelar únicamente a la proposición de medidas estatutarias para generar cambios en contextos de institucionalización. De igual manera, Ribes (1990; 2018) menciona que este tipo de planteamientos no son lo suficientemente eficientes porque tienden a reducir el problema a una descripción de la relación entre los hechos y situaciones de bienestar social. De ahí que existan derivaciones en escenarios aplicados como técnicas sin andamiaje teórico acorde con su lógica ontológica. En resumen, centrarse únicamente en las técnicas con el afán de generar cambios sin un análisis previo o,

exclusivamente, en la descripción del problema como única forma de conocimiento, ha generado resultados adversos. Bajo este panorama es entendible la afirmación realizada por el Observatorio Nacional del Ciudadano (2014) donde se menciona que “es un hecho que, en México, el robo con y sin violencia es un grave problema para las familias y no se vislumbra una estrategia para desincentivarlo, prevenirlo o combatirlo.” (p.7).

Una alternativa supone entender, en primera instancia, las problemáticas de la vida cotidiana del ser humano bajo una lógica social, definida y delimitada con base en criterios y categorías del lenguaje ordinario, y no netamente bajo criterios psicológicos (tal como las estrategias anteriores han venido tratando el tema) (Reyna et al., 2017). Al respecto, Díaz-González y Carpio (1996) señalan que los ámbitos donde se desempeña la psicología, no están estructurados a partir de términos propiamente psicológicos, sino a partir de la ubicación que estos toman dentro de la matriz contextual de relaciones sociales, identificándose como la dimensión psicológica que hace parte de dicha matriz. De igual manera, Ribes, Rangel y López (2008) indican que hablar en términos de un esquema social, implica que toda interacción entre individuos –como unidad funcional inseparable y en la cual hay una afectación interdependiente– cobre sentido debido a prácticas posibilitadas por el lenguaje y bajo un medio de contacto convencional en distintos contextos institucionales, sean estos formales o informales.

Partiendo de lo anterior, lo primero es situar al robo como una interacción que forma parte de la conducta social –donde se encuentra ubicada una dimensión del comportamiento individual, es decir, una dimensión psicológica–. Lo segundo, para este caso en particular, es hacer uso de una metodología conductual, aplicada a un campo de interés social. Finalmente, teniendo en cuenta los intereses aplicados del presente trabajo, el cual busca la implementación de una estrategia que tenga utilidad social y que pueda solventar una problemática específica, se

busca que dicha ejecución se particularice por medio de actividades tecnológicas y profesionales (Reyna et al., 2017).

Por su parte, la relación entre las dimensiones de poder y sanción se articulan mediante el rol social de autoridad, el cual se hace explícito en la autorización y/o penalización que se realiza del comportamiento de los individuos (Ribes, et al., 2016). De este modo, manipular distintos elementos de la interacción, donde existe una función de autoridad como rol social en contextos situacionales, puede propiciar la modulación de las propiedades funcionales de esta; propiedades que, dependiendo del tipo de contingencia particular de que se trate, pueden alterar la organización contingencial de una situación social (Luna et al., 2013).

Ahora, puesto que el presente trabajo trata con situaciones de robo en un ambiente institucionalizado, como es el contexto escolar, las funciones de autoridad se ajustan a normas institucionales socialmente convenidas. En correspondencia, de acuerdo con Ribes et al. (2008), pueden darse dos posibles situaciones: de ajuste a las normas establecidas, por un lado, o de obediencia a órdenes prescritas por la autoridad, por el otro. Para el caso particular tratado aquí, se habla de situaciones de obediencia, donde la manipulación de los parámetros relacionados con la función de autoridad hace más o menos probable, dependiendo de la situación, la correspondencia entre lo que se prescribe y el comportamiento presentado por parte de otros a quienes se ordena (Milgram, 1965b). En cuanto al fenómeno, aquí se prescriben órdenes relativas a conductas de robo, donde no robar consiste en el ajuste esperado y robar constituye un comportamiento desobediente y desajustado a las normas institucionales. Cabe aclarar que, por esta razón, en este trabajo se hizo uso, de manera indistinta, de los conceptos ajuste, obediencia y seguimiento a las normas para referirse a la correspondencia entre la orden prescrita y el comportamiento presentado por un individuo. De igual manera, al hablar de órdenes

proporcionadas por una autoridad se hace alusión a la prescripción directa realizada con base en una norma institucionalmente dada. Equiparar conceptos de manera intencionada tiene lógica cuando se habla de contextos prácticos, en donde se tienen que ajustar nociones técnicas en correspondencia a situaciones de la vida cotidiana, sin que pierdan su esencia lógica (Ribes y López, 1985).

Tomando el rol de autoridad como central en el tema de interés, uno de los factores al cual se le dio relevancia en la interacción misma es a su señalización/no señalización, en la situación bajo análisis. Es decir, a aquella condición interactiva en que las personas de quienes se espera obediencia pueden discriminar o no, momento a momento, el instante en que la autoridad entra en contacto funcional con su comportamiento (Luna et al., 2018). Esto es, dependiendo del tipo de interacción y la manipulación misma que se realice de la señalización, se pueden modular las propiedades funcionales de una autoridad, de tal manera que se procure un mayor ajuste a los criterios establecidos en una práctica compartida socialmente a través de órdenes, mandatos o normas (Luna et al., 2013). El fenómeno social de robo como una circunstancia que tiene lugar bajo criterios sociales y que cobra sentido como práctica, únicamente en la interacción institucional donde se dan las asimetrías entre individuos, puede ser modificado haciendo uso del conocimiento que se tiene acerca de las DFCS, de tal manera que su presentación o desaparición en un contexto educativo, dependa de la manipulación del campo de contingencias que le dan orden y lugar (Luna, 2017).

Líneas arriba se ha subrayado que la elaboración de programas que buscan darle solución a la problemática, generalmente ha hecho énfasis en algunas variables ignorando otras; es de esta manera, que la manipulación de la señalización/no señalización de autoridad se torna importante para el presente trabajo, pues a diferencia de dichas posturas, aquí se pretende acoplar los

variables alusivas a las funciones sociales que cumplen los individuos en la situación, enfatizando el rol de la(s) figura(s) de autoridad, a través de parámetros que tienen que ver con su señalización como relación funcional. Esto quiere decir, que no solo será objetivo del programa propuesto aquí, el reducir situaciones de robo en el contexto particular de intervención, sino que se busca influir en la relación contingencial o interactiva entre los individuos que forman parte de dicho contexto. De ese modo, la manipulación de variables pertenecientes a la interacción misma como parámetros de la autoridad y su establecimiento como función, es en lo que enfatiza la actual propuesta. Esto, en términos prácticos, es incluir variables contextuales que posibiliten el cambio contingencial en la interacción y se incremente la probabilidad de que se mantenga.

Finalmente, cabe aclarar que este trabajo tiene en cuenta dos situaciones complementarias entre sí. La primera, es que las conductas de robo presentes en la escuela representan una problemática de interés creciente y que hay que atender en favor del bienestar social. La segunda, es la apuesta por una nueva forma de examinar el fenómeno del robo en el ámbito educativo e implementar estrategias que generen un cambio en las prácticas de interacción interindividual que evidencien una ventaja con respecto a las propuestas mencionadas previamente. Ambas situaciones, dirigidas por el objetivo de un encargo social, como lo es generar cambios en el problema de robo dentro de la escuela, se vinculan a partir del programa como ejercicio práctico de actividades profesionales sustentadas bajo una lógica multidisciplinar.

Justificación

La relevancia de la implementación de programas de intervención basados en los niveles de autoridad no señalizada para la solución de problemáticas de robo en contextos escolares, parte de cuatro hechos que le dan sustento. En primera instancia permite resolver situaciones que tienen que ver con el estudio de los fenómenos que no se han resuelto a partir de modelos tradicionales, tales como las conocidas problemáticas de molecularización de fenómenos de índole social. En segundo lugar, permite el uso de estrategias novedosas que incluyen la manipulación de parámetros no contemplados anteriormente, en lo relativo, específicamente, al ejercicio de la autoridad como rol social. Tercero, permite la reducción de la conducta problema de manera casi inmediata a la implementación del programa; y cuarto, hace posible que las relaciones funcionales presentes en el fenómeno de interés experimenten cambios cualitativos en pro de conductas alternativas que sean valoradas socialmente como adecuadas.

Para el primero de los hechos, los programas de intervención que hacen uso de los niveles de autoridad no señalizada, permiten abandonar planteamientos tradicionales centrados en lo molecular (en donde lo social se ha entendido como un apilamiento de contingencias individuales) para darle paso a un análisis molar, pues parten de la comprensión del robo como interacción interindividual en la que los sujetos cumplen un rol social, el cual se da a través de sistemas de relaciones posibilitadas en el lenguaje como instituciones. Este punto representa una ventaja metodológica en cuanto a programas basados en estrategias tradicionales, ya que de este modo es posible justificar la modificación, modulación y cambio de los sistemas de prácticas bajo la manipulación de las funciones que ejerce una autoridad en interacción con los individuos en situaciones de robo (Luna, 2017). Si bien la intervención basada en la manipulación de los niveles de autoridad no señalizada se da como y a través de la interacción de individuos, son los roles sociales y las funciones posibilitadas por el lenguaje que cumplen dichos individuos, lo que

hace que el fenómeno tenga lugar. En ese sentido, como se ha aclarado anteriormente, el análisis del problema se realiza en función de la interacción entre la autoridad y las personas a quienes dicha autoridad demanda un comportamiento específico bajo ciertas circunstancias contextuales. Lo anterior indica, como ya bien lo ha referido Ribes (2018) al aludir a otro tipo de fenómenos, que el robo no es un fenómeno psicológico en sí mismo, sino un fenómeno social con una dimensión de lo psicológico.

El segundo aspecto que le da relevancia a los programas de intervención que usan los parámetros de autoridad no señalizada tiene que ver con romper la relación con esquemas basados en niveles de autoridad señalizados, donde la vigilancia se hace constante y evidente momento a momento. De acuerdo con E. G. Luna (comunicación personal, 10 de diciembre de 2015) “la mayor parte de las medidas utilizadas para generar regulación social y cambios en el ajuste comportamental dentro de la sociedad en general, se basan en un nivel de autoridad señalado”.

Debido a que la autoridad se encuentra señalizada en gran parte de los contextos sociales, el ajuste de los individuos a lo que dicha autoridad prescribe, se delimita a criterios espaciotemporales de la circunstancia. Esto puede dar una idea del por qué la ineficacia en los planes, programas elaborados y medidas tomadas frente a la problemática de robo, pues ante un evento que requiere un ajuste conductual a criterios socialmente establecidos, las personas muestran comportamientos ajustados únicamente cuando el contacto funcional tiene lugar, es decir, cuando están siendo vigilados por una autoridad (Barra, 1998). Una vez discriminados los momentos en los que dicho contacto deja de tener lugar, los individuos mostrarán un comportamiento sensible a dichos cambios, donde ajustan su comportamiento a los momentos en los que son vigilados, pero mostrarán comportamientos desajustados cuando la autoridad no

entra en contacto con ellos. Ejemplo de lo anterior es observado en el caso de las fotomultas utilizadas en la Ciudad de México como medida para la reducción de velocidad por parte de los conductores (Aldaz, 2017). El caso emblemático de esta situación problema es que los conductores reducen su velocidad, hasta niveles legalmente permitidos, únicamente cuando transitan dentro del rango visual de la cámara que previamente ha sido identificada por ellos. En ese sentido, hacer uso de estrategias de autoridad no señalizada en lugar de autoridad señalizada representa la ventaja, cabe decir metodológica, de hacer eficiente el uso del rol de autoridad, puesto que dar seguimiento al comportamiento de las personas a partir de la señalización constante representa un costo elevado debido al número de autoridades que debería usarse para el cometido. Bajo los parámetros de ANS, esta situación carece de sentido, pues ya no haría falta incrementar y establecer autoridades, sino simplemente modificar las variables asociadas a la supervisión.

El tercer hecho contemplado es que los programas de intervención que hacen uso del nivel de autoridad no señalizada permiten la reducción de las conductas de robo en términos cuantitativos, donde el número de conductas disminuye de forma mucho más eficiente que en otros programas donde se busca el mismo objetivo (Luna et al., 2013). En estudios ya descritos, se encontró que los individuos ajustan su comportamiento con respecto a una demanda hecha por una autoridad mucho más rápido que si se hace uso de otro tipo de supervisión (Zutta y Luna, 2019). Una ventaja práctica del uso de los niveles de ANS en un programa de intervención, es que extiende el rango de impacto que tiene frente a los individuos con los cuales se trabaja, puesto que genera disminución en las conductas desajustadas a una norma, tanto de participantes que experimentaron la contingencia de forma directa (aquellos a quienes se les administra

consecuencias de manera directa), como de aquellos participantes que observaron la consecuencia en otros y experimentan la contingencia de forma indirecta.

Adicionalmente, en este punto se debe recalcar que, como parte de la modificación de las conductas de robo, se establecen nuevas relaciones funcionales que procuran conductas alternativas incompatibles con los comportamientos considerados socialmente como no ajustados a lo que se espera de los individuos (Luna et al., 2018). Estas situaciones no solo incluyen interacciones donde los estudiantes no roben, sino que, además, se procura una serie de comportamientos alternativos, los cuales que denotan y hacen parte de lo que normalmente se conoce como conductas prosociales, prácticas en valores y conducta ciudadana adecuada (Hamilton, 1978). Esta ventaja práctica se sustenta a partir de que toda práctica cultural se aprende, hace parte de la ontogenia y puede ser, por lo tanto, enseñada (Domínguez, 1982).

Un cambio cualitativo en el comportamiento de los individuos es el cuarto hecho que justifica el uso de programas de intervención que hacen uso de la ANS. Este punto guarda una estrecha relación con el punto anterior puesto que, una vez generados los comportamientos alternativos, estos pueden llegar a ser de variadas formas y tipos (Zutta y Luna, 2019). A grandes rasgos, este punto representa una ventaja práctica con respecto al uso de otras estrategias, dado que posibilita que el rango de interacciones consideradas como benéficas o adecuadas por parte de la comunidad en la que se produce, se amplíe. De modo tal, que ya no solo se trata de comportamientos alternativos, sino de modulaciones y variaciones en cada uno de ellos. Así una persona que deja de presentar conductas de robo, no solo deja de robar, sino que también presenta comportamientos considerados como prosociales (devolver objetos que no son de su pertenencia, por ejemplo) y, además, la variación cualitativa de estas conductas se hace evidente. Ejemplo de este punto, es que un individuo no solo regresa objetos que no le pertenecen, sino

que además lo hace independientemente de si estos tienen un valor aparentemente alto o no, e independientemente de si quien reclama el objeto como suyo es su verdadero dueño o no.

Lo que se conoce como el diseño de prácticas culturales es un objetivo que se ha planteado el análisis conductual desde los tiempos de Skinner (1982/2012). Es en este punto, donde se conectan precisamente los programas de intervención que hacen uso de la ANS y el establecimiento de consecuencias, puesto que, tal como se indicó anteriormente, la modificación de relaciones funcionales mediante dicha herramienta metodológica permite el desarrollo de nuevas prácticas interindividuales dentro de una comunidad. Prácticas que, al ser manipuladas, pueden ponerse al servicio de la propia comunidad y su desarrollo sustentable, buscando la correspondencia con el bienestar y una sana convivencia entre sus integrantes (Ribes, 1990).

Dentro de los cuatro puntos señalados se encuentra un factor común: la lógica que permite entender los fenómenos sociales a partir de las relaciones funcionales gestadas. El robo, como fenómeno social puede ser entendido bajo la lógica conceptual de las DFCS, lo cual representa una novedad en ambientes prácticos. Así, se abandona el interés pragmático como único indicador de la eficacia de los programas de intervención y en su lugar se contempla como factor complementario, además de la disminución en las conductas de robo, el entendimiento de las condiciones institucionales que posibilitan la situación problema y los roles sociales como funciones que se encuentran involucradas. Esto se hace evidente en la actual propuesta interventiva a partir del esquema teórico de las DFCS y la lógica operacional del análisis experimental de la conducta que, en conjunto, permiten hacer uso de las variables relativas al ejercicio del poder, la sanción y las distintas modulaciones en los roles sociales, las cuales se concretan en la autoridad como la persona que, teniendo un rol social, demanda el seguimiento de normas en la institución educativa.

Una vez conocidos los parámetros que confluyen en las relaciones de poder y sanción, es posible manipularlos con el fin de reproducir situaciones que generen circunstancias favorables para la resolución de una problemática en particular. Este objetivo recae sobre el fin último del presente trabajo, esto es, el ajuste de normas de convivencia escolar socialmente convenidas, a partir de la manipulación de las diferentes modulaciones de la función de supervisión y realizada por una autoridad en tanto rol social. Es en este punto que los conocimientos previos acerca de los distintos niveles de señalización de autoridad toman relevancia como uno de los factores que posibilitarán la implementación metodológica bajo una estructura teórica multidisciplinar, pues dependiendo de la modulación en uso, es decir de los parámetros específicos de la función de supervisión utilizados, el ajuste comportamental tendrá mayor o menor efecto, tanto a nivel procedimental como a nivel de práctica interindividual.

De acuerdo con Luna et al. (2018), y Zutta y Luna (2019), las ventajas que pueden obtenerse en preparaciones con objetivos prácticos, bajo la manipulación de los parámetros de supervisión relativos a ANS, son: a) permite reducir el número de autoridades que se emplean para hacer obedecer una orden, lo cual genera una reducción de costos; b) permite incrementar el control del rango funcional que se tiene sobre el comportamiento de otras personas. Es decir, la autoridad tiene un rango más amplio de entrar en contacto funcional con el comportamiento de otros, lo cual incrementa las probabilidades de ejercer sus funciones; c) permite incrementar las propiedades funcionales de la autoridad (Luna, et al., 2018). Ajustarse a lo que prescribe una autoridad y que dicha autoridad cumpla precisamente su rol social, es posible a partir del ejercicio de las funciones que esta haga en relación al comportamiento de otros. De este modo, las propiedades para hacer que una autoridad sea obedecida, incrementan bajo situaciones de *Autoridad No Señalizada*; y d) permite incrementar el rango temporal en que las funciones de la

autoridad tienen efecto en el comportamiento de los otros. Zutta y Luna (2019) indican que una vez que disminuyen las conductas desajustadas y el comportamiento sigue las reglas socialmente convenidas, este tiende a durar más tiempo que el mismo comportamiento que ha sido enseñado bajo un esquema que use otros niveles de autoridad.

Por otro lado, en términos de recursos humanos, la ejecución del programa representa una ventaja adicional puesto que el personal laboral de la institución puede verse afectado de manera positiva e indirecta, pues resolver situaciones que normalmente le implican una vigilancia constante, reduce el tiempo que pasan realizando actividades de ajuste y sanción, lo cual, a largo plazo, puede representar una disminución de carga laboral (Botero y Peña, 2006).

Finalmente, cabe aclarar que el desarrollo de la propuesta permite un aporte conceptual y metodológico a las disciplinas afines a la ciencia histórico-social y psicológica, pues, aunque este sea un primer intento de elaboración de una propuesta de este estilo, se tiene la confianza de que representa un avance en el entendimiento, abordaje y ejecución de programas que tengan por objetivo la solución de problemáticas sociales desde una perspectiva molar. De hecho, esta propuesta permite agrupar las intervenciones que han hecho uso de la ANS de forma indirecta, bajo un esquema conceptual inicial, el que se propone como sustento teórico para entender los fenómenos sociales y su posterior transformación.

Objetivos

Objetivo general

Implementar un programa de intervención basado en el nivel de autoridad no señalizada para reducir conductas de robo e incrementar la devolución de objetos como parte del ajuste conductual a normas de convivencia escolar en estudiantes pertenecientes a la Secundaria General Telpochcalli del Estado de Morelos.

Objetivos específicos

Incrementar la devolución de objetos como repertorio conductual de ajuste a normas de convivencia escolar socialmente convenidas, mediante la implementación de un programa de intervención basado en el nivel de autoridad no señalizada.

Reducir la frecuencia en las conductas de robo presentadas los escolares, a partir de la implementación de un programa de intervención basado en el nivel de autoridad no señalizada.

Evaluar el ajuste conductual a normas de convivencia escolar socialmente convenidas a través del tiempo, a través la implementación de un programa de intervención basado en el nivel de autoridad no señalizada.

Tema de investigación

Intervención mediante situaciones con nivel de *Autoridad No Señalizado* sobre el ajuste comportamental a normas de convivencia escolar socialmente convenidas.

Variables e hipótesis

Se plantean las variables del presente estudio:

VI: Programa de intervención basado en situaciones de nivel de *Autoridad No Señalizada*.

VD1: Conductas de robo de estudiantes de la Secundaria General Telpochcalli

VD2: Devolución de objetos como repertorio conductual de ajuste a normas de convivencia escolar y alternativo al robo en estudiantes de la Secundaria General Telpochcalli

Hi1: La implementación de un programa de intervención basado en el nivel de Autoridad No Señalizada reduce las conductas de robo en estudiantes de la Secundaria General Telpochcalli

Hi2: La implementación de un programa de intervención basado en situaciones de nivel de Autoridad No Señalizada incrementa conductas alternativas de devolución como parte del ajuste conductual a normas de convivencia escolar socialmente convenidas de la Secundaria General Telpochcalli

Ho1: La implementación de un programa de intervención basado en el nivel de Autoridad No Señalizada NO reduce las conductas de robo en estudiantes de la Secundaria General Telpochcalli

Ho2: La implementación de un programa de intervención basado en situaciones de nivel de Autoridad No Señalizada NO incrementa conductas alternativas de devolución como parte del ajuste conductual a normas de convivencia escolar socialmente convenidas de la Secundaria General Telpochcalli

Contextualización de la problemática y antecedentes en la Secundaria General Telpochcalli

Para la Secundaria General Telpochcalli, el problema de las conductas de robo no es reciente. Dado que la institución posee un sistema de registro de actividades de comportamiento en el que se anotan acciones que atentan contra el manual de convivencia, se observa que estos incidentes se dan, en la mayoría de los casos: cuando no existe una autoridad presente o cuando la hay y no ejerce sus funciones, en situaciones de interacción entre miembros del mismo grado y curso académico, de manera más marcada entre hombres que entre mujeres, cuando los objetos por sustraer son útiles escolares y cuando dichas interacciones se presentan más frecuentemente en horas en las cuales los estudiantes se encuentran libres de tareas académicas.

Un dato interesante para faltas de este tipo, lo representa el hecho de que los números de incidentes no son sumamente alarmantes, no obstante, las quejas del personal parecen indicar

que no todos los casos son registrados o reportados por parte de los estudiantes u otros miembros de la comunidad escolar.

Ahora bien, de acuerdo con la información proporcionada por parte de los directivos, maestros y personal de la institución, “el robo es una situación que se han venido presentando a lo largo de estos últimos tres años” (G. X. Quiroz, comunicación personal, 1 de marzo de 2018).

De acuerdo con la Subdirección, la estrategia que implementa la secundaria para generar un ajuste a las distintas normas de convivencia sigue el mismo procedimiento que se describe a continuación, indistintamente de la naturaleza de la falta:

- El maestro de turno apunta en su bitácora el hecho ocurrido e informa a la dependencia superior correspondiente
- Llamado de atención al estudiante y a padres
- Anotación y descuento en puntos dentro del Kardex (es un sistema de anotaciones por faltas cometidas del que se sustraen puntos cada vez que el alumno presenta un comportamiento valorado como inadecuado en la institución).
- Acto de compromiso (verbal o escrito) acerca de su comportamiento en el futuro y acompañamiento en charla sobre valores y prácticas de convivencia.
- Si el problema es grave, esto es, que no puede ser resuelto por ninguno de los agentes internos de la institución educativa, se activa la ruta de solución mediante el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [DIF].

Lo anterior indica que el procedimiento básico está basado en la “*voluntad*” del estudiante para generar cambio y no parece proporcionarle la oportunidad de aprender nuevos repertorios conductuales, a pesar de las consideraciones e intenciones de quien o quienes lo implementan. En los casos considerados socialmente como graves se ha suspendido por varios

días a los estudiantes que infringen en el manual de convivencia. De igual manera, para aquellos que muestran comportamientos infractores menos graves, es decir cuando el problema puede ser solucionado por agentes escolares encargados, estos han sido sometidos a las mismas consecuencias. Además de lo anterior, se propone evaluar el cambio en relación al grado subjetivo de compromiso con una conducta futura que el estudiante verbaliza o escribe y no con la comprobación de este, lo cual se evidencia en la reincidencia de dichos comportamientos o inclusive en repertorios de conducta mucho más amplios y que no se ajustan a lo esperando en el manual de convivencia escolar.

Escenario

La Secundaria General Telpochcalli hace parte del sistema educativo público nacional, se encuentra en la Zona Escolar No. 10 de la Entidad Federativa 17, ubicada en el municipio de Tepoztlán. Con un total de 485 alumnos distribuidos en 12 grupos, cuatro por cada grado escolar. Se atiende a adolescentes entre los 11 y 16 años de edad. Cuenta con una infraestructura amplia de cuatro edificios con distintas dependencias y aulas necesarias para su labor educativa, que tienen un estado funcional y estructural adecuado:

- Área administrativa: 7 oficinas y una oficina-bodega entre las que se encuentran Dirección, Subdirección, Área de Trabajo Social, Prefectura y Secretaría Académica.
- Área pedagógica: 12 salones de clase, 3 salones para talleres optativos, una biblioteca, un aula de medios.
- Área deportiva: Una cancha techada para practicar baloncesto y fútbol de salón, un patio amplio con bancas para sentarse, una zona de recreación con pelotas de baloncesto y una cesta.

- Área de Servicios: Dos baños (uno para cada sexo), almacenes para implementos deportivos y elementos de talleres. No se cuenta con comedor, pero se posee un quiosco para dispensar alimentos.

Estructura organizativa y operativa

La Secundaria General Telpochcalli presta un servicio de horario matutino a la comunidad ubicada en el radio geográfico cercano al municipio de Tepoztlán. En la figura 1 se puede apreciar la organización operativa encabezada por la Directora de la secundaria quien coordina todas aquellas actividades relacionadas con la toma de decisiones importantes y el avance en el cumplimiento de objetivos institucionales. Adicionalmente, se encuentra el área de subdirección, la cual se encarga de brindar apoyo al área de dirección, cumplir las actividades de dirección cuando la Directora no se encuentra en el plantel y servir como mediador entre miembros de la comunidad, la Directora y distintos estamentos jurídicos, como el Instituto de educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

El personal de Trabajo Social y Prefectura, quienes apoyan continuamente las actividades, tanto de las áreas de subdirección como a las relacionadas con los alumnos y maestros dentro de la institución. La prefectura se encarga de todas aquellas actividades encaminadas al cumplimiento de las normas de convivencia y situaciones particulares de inconvenientes entre estudiantes.

La secundaria articula diferentes actividades entre la comunidad en general y los estudiantes de manera periódica y permanente con el fin de posibilitar una sana convivencia de los mismos. Dichas actividades se concretan en la participación de padres de familia en la práctica de Honores a la Bandera, capacitaciones para maestros, talleres para padres, asamblea de padres para la vigilancia de horas de salida, actividades recreativas, entre otras.

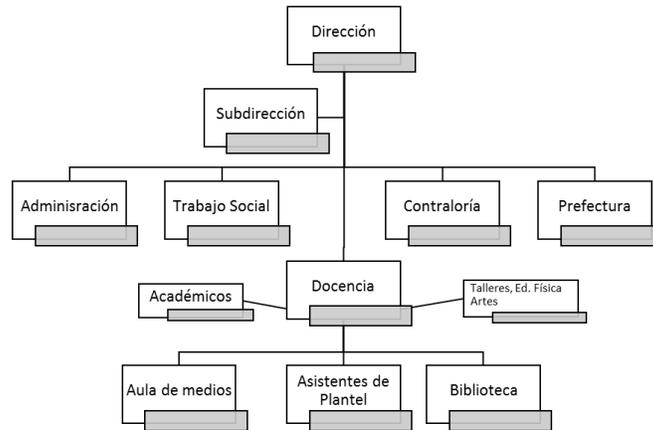


Figura 1. Organigrama de la Secundaria General Telpochcalli.

Misión

Continuar con la formación integral de las alumnas y alumnos que egresan de la escuela primaria, fortaleciendo y promoviendo aquellos contenidos necesarios para satisfacer las necesidades de los adolescentes tales como: la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes y el fomento de valores que le permitan posibilitar el desarrollo de aprendizajes autónomos dentro y fuera de la escuela, que a la vez coadyuven a la conformación de una personalidad responsable de sí mismos, con las competencias necesarias para integrarse seriamente a la sociedad en que vivimos.

Visión

Ser una escuela secundaria capaz de ofrecer un servicio educativo a los adolescentes, padres de familia o tutores que lo requieran, promoviendo la educación equitativa pertinente, humanista y de calidad a través de la práctica de valores y el fortalecimiento de los acervos culturales, el desarrollo de habilidades y de actitudes críticas, encaminadas a la formación de individuos

autónomos y capaces de contribuir a la consolidación de una sociedad más justa y de un país en constante cambio.

CAPÍTULO V

Método

Diseño

Se utilizó un diseño de reversión interactivo de seis fases, el cual consiste en la división del proceso de intervención en varios subprocesos diferenciales que se administran de manera alternada uno a uno o de forma combinada (Angüera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1998). Dicho diseño permite, entre otras cosas, incrementar la validez ecológica de los hallazgos empíricos con estudios en escenarios naturales (Smith, 2012). Sus objetivos principales son, dada su organización de amplia gama de secuencias, asegurarse del efecto de todos y cada uno de los componentes de la intervención, dar solución al problema de reversibilidad que se pueda presentar y para el caso particular del presente trabajo, el control de variables extrañas que pueden interferir con la atribución del cambio comportamental al programa de intervención. Cabe resaltar al respecto que las variables extrañas hacen parte del campo de interacción sin las cuales no podría darse el fenómeno estudiado, no obstante, en el presente trabajo se hace necesario un tipo de restricción impuesta por el investigador sobre que variables suponen mayor interés, tal como lo recalcan Ribes y López (1985).

Es imperioso señalar, además, que al elegir este tipo de diseño se contemplaron todas las implicaciones éticas pertinentes en materia de normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en cualquier ámbito del territorio mexicano (Ley general de salud, 2016; Sociedad mexicana de Psicología, 2007; Reglamento de la ley general de Salud, 2014), garantizando el bienestar, la dignidad e integridad de todos los individuos, principalmente al hacer uso de las videograbaciones, las cuales eran custodiadas y presentadas únicamente cuando fue necesario y bajo el permiso de cada participante y sus padres.

La siguiente tabla muestra las seis fases que tuvieron lugar en la intervención, incluyendo la de transición hacia una etapa de seguimiento:

Tabla 2
Fases del diseño de intervención

Tipo medición	A	B	BC	B	A	BC	<i>Seguimiento</i>
	1er Momento <i>LB</i>	2o Momento (AC+/-)*	3er Momento (ACyS+/-)**	4to Momento (AC+/-)*	5to Momento Reversión	6to Momento (ACyS+/-)**	
Conducta Natural	#R	#R	#R	#R	#R	#R	#R
	#D	#D	#D	#D	#D	#D	#D
Conducta Simulada	#RSS	#RAC	#RACS	#RAC	#RSS	#RACS	#RSS
	#DSS	#DAC	#DACS	#DAC	#DSS	#DACS	#DSS

* AC: Administración de consecuencias, positivas (+) o negativas (-).

** ACyS: Administración de consecuencias y sanción positivas (+) o negativas (-).

R: robos reportados de manera natural. D: objetos devueltos y reportados de manera natural. RSS: robos reportados con situaciones simuladas sin consecuencias ni sanción. DSS: objetos devueltos con situaciones simuladas sin consecuencias ni sanción. RAC: robos reportados con situaciones simuladas y administración de consecuencias. DAC: objetos devueltos con situaciones simuladas y administración de consecuencias. RACS: robos reportados en situaciones simuladas, con administración de consecuencias y sanción. DACS: objetos devueltos en situaciones simuladas, con administración de consecuencias y sanción.

En cada casilla se midió tanto la conducta de robo como la de devolver objetos, con base en las circunstancias particulares de cada momento y el tipo de preparación: natural o simulada. Tales mediciones fueron hechas con distintas personas seleccionadas de acuerdo a características circunstanciales de la interacción, esto es, de acuerdo a la disponibilidad de personas que transitaban por el espacio público escolar, lo cual indica que se asume al grupo total de estudiantes de la institución como el caso de estudio y no a individuos particulares. Se hizo de esta manera, en primer lugar, porque la naturaleza de los comportamientos evaluados así lo requería y, en segundo lugar, porque tales conductas responden a contingencias grupales y sociales y no individuales. Esta forma de proceder, es legítima cuando se desarrollan programas para resolver problemáticas de grupos de individuos (Castro, 1984).

Participantes

Se contó con la participación de 38 estudiantes hombres y/o mujeres, con edades entre los 11 y 16 años, pertenecientes a la Secundaria General Telpochcalli del Estado de Morelos, los cuales fueron seleccionados de manera circunstancial dada la naturaleza de los comportamientos en cuestión. Adicionalmente, participaron 2 estudiantes con edades entre los 11 y 13 años, los cuales actuaron como confederados¹.

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta que se encontraran inscritos/matriculados en la Secundaria General Telpochcalli y acudieran a la escuela de manera constante (4 días a la semana). De igual manera, para los confederados se consideró su asistencia a la secundaria y su deseo de participar voluntariamente. Como criterios de exclusión se tuvo presente que tanto los participantes como los confederados presentaran algún tipo de alteración física o psicológica limitante, información que fue proporcionada por el personal de la institución.

Se gestionó el consentimiento informado de los padres de los participantes a través de la institución, al igual que el consentimiento informado para menores o asentimiento informado y la aprobación institucional, conforme a los lineamientos legales y profesionales pertinentes en materia de psicología (Ley general de la salud, 2016).

Dos trabajadores de la institución participaron como colaboradores, quienes pusieron el programa de intervención en marcha: La subdirectora (quien fungió como autoridad) y el Prefecto escolar quienes fueron entrenados mediante modelado y ensayos conductuales. Esto con el fin de conseguir cambios extensivos en el tiempo, controlando la codependencia del programa con la presencia o intervención del investigador.

¹ Se entiende aquí por confederado como aquella persona que actúa en rol de colaborador(a) en las situaciones donde se simula la pérdida u olvido de un objeto de valor aparente.

Instrumentos

Se utilizaron registros de observación directa del comportamiento durante todas las etapas del programa (con miras a incrementar la validez interna). Entre estos registros se encuentran: *Registros de frecuencia para diferentes conductas* (Robo, devolución e indiferencia), *Registro de muestreo temporal momentáneo-presencia/ausencia para simulaciones de tipo 1, 2 o 3*, *Registro de latencia*, *Registro de estímulo-respuesta y estímulo respuesta consecuencia* y un *Registro espacial* (ver Anexos). Excepto por el registro de frecuencia para diferentes conductas, el cual se realizaba diariamente con las conductas presentadas de manera natural, todos los registros se hicieron bajo preparaciones simuladas y se expusieron, posteriormente, a criterios de confiabilidad entre observadores independientes (con una confiabilidad superior al 80% entre observadores independientes en el 60% de cada una de las situaciones naturales simuladas y en cada una de las fases del procedimiento). Los registros de observación correspondientes a situaciones simuladas se realizaron sobre las videograbaciones con cámaras ocultas. En total se usaron dos, de tipo deportivo mini y modelo MS-SPORT4KWIFI de marca Master, con resolución máxima de grabación de 4k Ultra HD, las cuales fueron proporcionadas por la escuela con la finalidad de obtener el registro de productos permanentes, garantizando una colección de datos cuya medición puede tener lugar después de que la conducta ha ocurrido (Cepeda, López, Plancarte, Moreno, Alvarado, 2002).

Adicionalmente, se usaron instrumentos de tamizaje para dar cuenta de la existencia, previa intervención, de las conductas de robo. Dichos instrumentos fueron un registro anecdótico con base en el reporte histórico escolar del número de incidentes en las conductas de interés y un cuestionario denominado *Así nos llevamos en la escuela*. El cuestionario cuenta con tres escalas que miden distintos tipos de interacción de violencia entre estudiantes y entre estudiantes y la

institución. Su análisis cuenta con una evaluación de las escalas por separado. La primera escala es la de Espectador con alfa de Cronbach de .912 y se encuentra conformada por cuatro dimensiones, las cuales hacen referencia a violencia física, social, verbal y daño a la propiedad. La segunda escala de Víctima posee un índice de fiabilidad de .923 y se encuentra conformada por cuatro dimensiones: física, daño a la propiedad, psicológica y tocamientos sexuales. La última escala es la de Agresor con un .932 en su alfa de Cronbach y consta de tres dimensiones de violencia: física, psicológica y daño a la propiedad.

Aunque la aplicación del cuestionario se hizo para todos los factores y todas las escalas, únicamente son considerados los resultados acerca del factor Daño a la propiedad, el cual se refiere a las interacciones de robo entre miembros de la escuela en cada una de sus tres dimensiones: Espectador, Víctima, Agresor. Estos resultados fueron usados para saber en qué nivel se presenta el fenómeno de conductas de robo y seguimiento de normas relacionadas a este, dentro de la institución

Procedimiento

Se resume el procedimiento en la Figura 2. Este incluye cada una de las etapas mencionadas en el diseño, las cuales se distribuyen en las fases de diagnóstico, intervención y seguimiento. En cada una de las fases se registraron los datos mediante las técnicas de observación conductual descritas anteriormente.

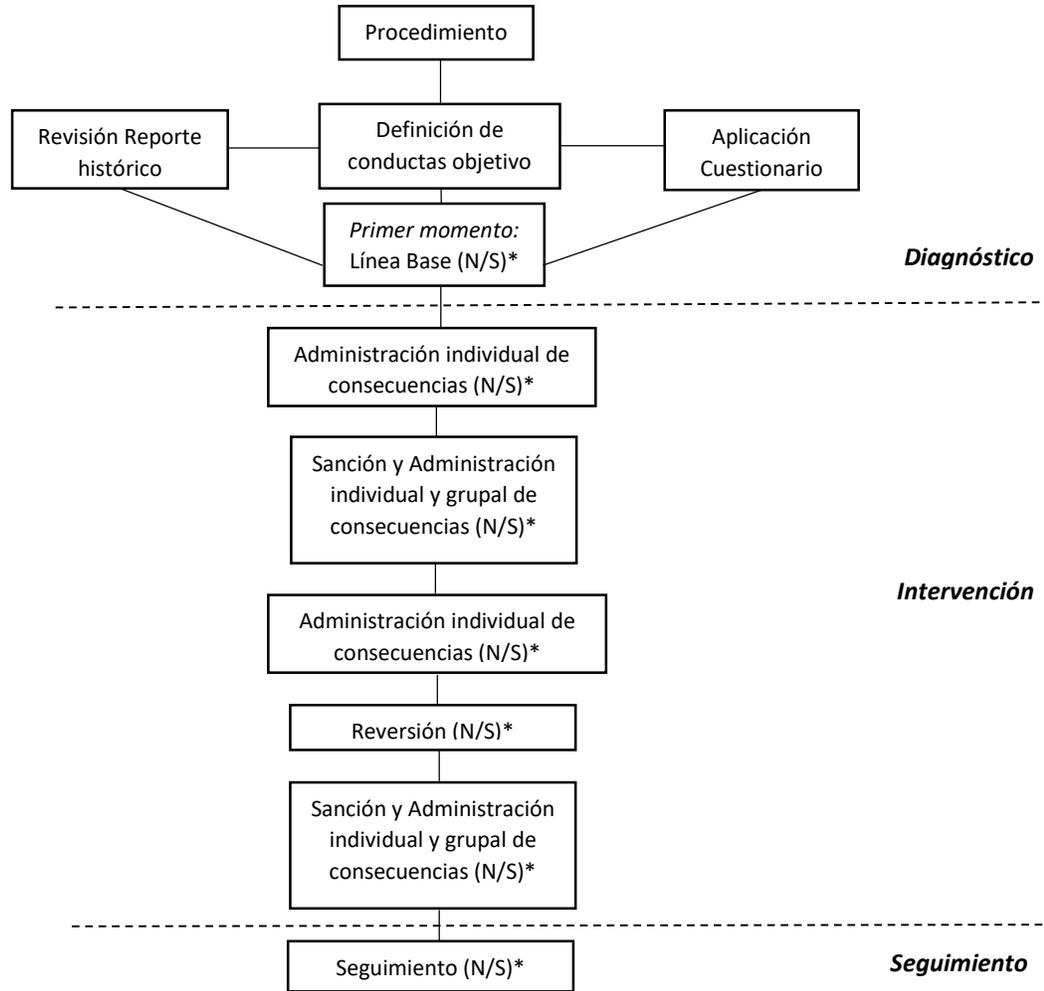


Figura 2. Procedimiento

El programa comenzó con el entrenamiento del personal de la institución que fungió como autoridad y la prescripción de órdenes a seguir. Durante el transcurso del programa la autoridad cumplió con las cuatro funciones de poder propuestas por Ribes (2008):

Prescripción: la Subdirectora informó acerca del espacio preparado para devolver objetos, así como la orden a seguir: “*Queridos estudiantes, a partir de este momento queda rotundamente prohibido quitarle a otro sus pertenencias. Si alguien se encuentra algo que no le pertenece, debe hacerlo llegar a la oficina de devolución de objetos en la Subdirección*”. De igual manera se hicieron explícitas las consecuencias de no seguir la orden prescrita: “*Si alguien*

toma algo que no le pertenece o no entrega de forma inmediata un objeto encontrado en cualquier lugar de la escuela, será acreedor de correctivos disciplinares, tal como lo establece nuestro reglamento interno de convivencia”.

Regulación: la Subdirectora recordó de manera periódica (en reuniones al inicio de la jornada) los comportamientos considerados como adecuados e inadecuados dentro de la institución y que se relacionan con el ajuste a normas de convivencia escolar relativas al robo y devolución de objetos

Supervisión: Se utilizó la Autoridad No Señalizada como modalidad de supervisión. Es decir, la autoridad hizo seguimiento al comportamiento de los participantes sin que ellos pudieran saber en qué momento estaban siendo observados.

Adicionalmente, la Subdirectora recordó de manera periódica (en reuniones al inicio de la jornada) las órdenes mencionadas anteriormente y las consecuencias de no obedecerlas.

Administración: la Subdirectora administró las consecuencias cuando los estudiantes no obedecieron la orden prescrita. Las consecuencias que se usó a lo largo del programa se encuentran en la Tabla 3 (ver más adelante).

Definición de conductas objetivo.

En correspondencia con la etapa diagnóstico, se definieron las conductas objetivo. Dicha definición busca dar cuenta de los comportamientos que se tuvieron en cuenta como dimensión psicológica dentro del fenómeno social en cuestión.

Conductas de robo.

La categoría conductas de robo incluyó todos aquellos comportamientos en los cuales un estudiante tomó un objeto que no le pertenecía, sin el consentimiento previo del dueño e independientemente de la forma, los medios utilizados para hacerlo y los factores disposicionales

propios de la situación. Adicionalmente, la conducta de robo incluyó la condición de que el objeto tomado por el estudiante *no* fuera devuelto en un intervalo menor o igual a 60 minutos. Esta delimitación temporal obedece a criterios de practicidad en la implementación del programa. Se escogió 60 minutos de manera arbitraria con base en los reportes de objetos perdidos que se presentaban en horas del descanso en la institución y el momento en que estos eran devueltos, cuando ese era el caso claro está. De este modo se evitaba que se catalogara incorrectamente y de manera inmediata una conducta de robo, únicamente si algún estudiante tomaba algo o lo encontraba en algún lugar, puesto que, en ocasiones, el estudiante ocupaba su tiempo de descanso para otras actividades y hacia la entrega de los objetos encontrados en la oficina de dirección una vez terminado dicho receso escolar. En esa medida, el intervalo propuesto daba el tiempo suficiente a los estudiantes para hacer la devolución. Pasado ese intervalo de tiempo, y si se cumplían las otras características situacionales mencionadas, el objeto era considerado como robado.

Devolución de objetos.

La devolución de objetos comprendió aquellas conductas donde un estudiante reintegraba un objeto que pertenecía a otro (o un docente o personal de la escuela) bajo las siguientes condiciones: uno, cuando este objeto fue olvidado, perdido, extraviado o le fue sustraído por un tercero; dos, cuando un objeto era encontrado en algún lugar de la institución y no tenía dueño aparente; y tres, como situación adicional, se consideró devolución, cuando un estudiante advirtió (de manera verbal o no verbal) acerca de un descuido, pérdida o extravío de algún objeto que pertenecía a otro en un intervalo no mayor a 3 minutos.

Indiferencia.

Esta categoría comprendió todas aquellas situaciones en las cuales una persona, aun cuando entraba en contacto funcional con la interacción de olvido, pérdida, extravío o sustracción de un objeto a partir de comportamientos como la indicación deíctica, la observación o conductas verbales dirigidas hacia el objeto, no intervenía de manera directa haciendo cambios en dicha situación. Así, por ejemplo, se consideraba una conducta de indiferencia si un estudiante que observaba a otro olvidar o extraviar algo, no hacía la devolución respectiva ni tampoco le advertía sobre su pérdida.

Dada la naturaleza de las conductas objetivo a observar, la autoridad ejerció sus funciones tanto en situaciones interactivas de preparación simulada como naturales, las cuales correspondían con categorías alusivas a las variables de estudio (conductas de robo y devolución). Esto último se hizo a partir de la preparación de situaciones naturales simuladas, las cuales fueron seleccionadas con base en criterios de practicidad estimular, es decir de acuerdo a la estimación del grado de instigación comportamental que podían generar dichos eventos. En esa medida, las preparaciones simuladas podían ser de tres tipos:

- a) *Situaciones Simuladas tipo 1:* Los estudiantes confederados simulaban casos en donde *olvidaban algún objeto de valor o lo dejaban caer por descuido* en un lugar de la escuela donde había confluencia de otros estudiantes. Se entrenó a los confederados para que su simulación fuese lo más natural posible a partir de modelado y ensayos conductuales.
- b) *Situaciones simuladas tipo 2:* Se ubicaron objetos de valor aparente (apetitivos) que instigaban situaciones de interacción con éstos.

c) *Situaciones Simuladas tipo 3*: Aquí, la simulación consistió en brindar información falsa a los participantes. La autoridad encargada les decía, mediante unas bocinas ubicadas en la escuela, que se había encontrado algún objeto (aparato electrónico, dinero, entre otros) y que aquella persona dueña de dicho objeto podía pasar a la oficina de la Subdirección a reclamarlo.

Se usaron dos bloques de estímulos instigadores en los distintos tipos de simulación. El primero correspondiente a dinero en efectivo compuesto por monedas y billetes de la actual divisa mexicana en las siguientes denominaciones: billetes de \$20, \$50, \$100 y \$200 MXN y monedas de \$5 y \$10 MXN. El segundo bloque estaba compuesto por objetos que pudieran tener un valor apetitivo medianamente alto: celulares, útiles escolares, cámaras, cables y otro tipo de objetos tecnológicos, credenciales, llaves, memorias USB y accesorios de vestimenta. Para identificar el valor apetitivo de los objetos usados se aplicó a algunos estudiantes un cuestionario previo de reforzadores adaptado de Martin y Pear (2008).

Ahora bien, el número de preparaciones simuladas fue de 38 en total, distribuidas a lo largo de todas las etapas del programa de intervención que duró siete semanas hábiles. En cada etapa del programa se realizaron dos simulaciones diarias, las cuales fueron de tipo 1, 2 o 3. La duración de cada una de estas fue la misma en cada una de las etapas del programa. Para las simulaciones de tipo 1, la duración máxima fue de 10 minutos. Por su parte, las simulaciones de tipo 2 tuvieron una duración de 15 minutos y las de tipo 3 se extendieron a lo largo del receso escolar, es decir, 30 min aproximadamente. Debido a la naturaleza de los comportamientos en cuestión y al escenario de recreo escolar en el que fueron propuestas las simulaciones, dicha duración estuvo sujeta a circunstancias de la interacción misma y al contacto funcional posible en cada ensayo o simulación. Esto se hace obvio si se tiene en cuenta que los comportamientos

de interés podían ser registrados como presentes o ausentes. En ese sentido, una vez que tenía lugar la interacción completa, carecía de sentido extender de más cada una de las preparaciones realizadas. No obstante, el tiempo se extendió hasta 30 minutos si la interacción no se presentaba de manera inmediata. Esto último, aunque fue considerado como una posibilidad, nunca hizo falta (excepto por las simulaciones de tipo 3), puesto que las preparaciones de simulación instigaron los comportamientos de interés de manera casi inmediata al contacto funcional.

Línea Base (LB).

Para concluir con la etapa de diagnóstico, se realizó una línea base que comenzó con la prescripción de las órdenes por parte de la autoridad y continuó con la observación y registro del comportamiento bajo preparaciones, sin hacer uso de *ningún* tipo de consecuencia. La fase de línea base tuvo una duración de nueve sesiones, donde se buscó evitar posibles amenazas de historia, maduración, regresión y precisión en la estimación de los efectos del tratamiento (Arnau, 1984), las cuales podían atentar contra la validez interna.

El número de simulaciones de esta etapa se escogió con base en el criterio de estabilidad visual de una gráfica de frecuencias acumuladas (ver Figura 6 más adelante). Una vez que se identificaba visualmente una tendencia en los puntos, se decidió continuar con la siguiente fase. Esta decisión tuvo objetivos prácticos, dado que, la variabilidad del comportamiento en escenarios aplicados dificulta, y de hecho vuelve casi innecesario, el alcance de la estabilidad bajo otros criterios existentes (Domínguez, 1982).

Administración individual de consecuencias (AC+/-).

En esta fase, compuesta por seis sesiones, cada vez que un estudiante mostró una conducta que se ajustaba o no a la orden, la autoridad administró consecuencias positivas o negativas (ver Tabla 3). Esto se hizo de manera individual e inmediata en correspondencia con

las órdenes prescritas y en el lugar preparado previamente para ello, donde solo estuvieran el estudiante, la autoridad y el equipo de investigación encargado. Cuando se trató de conductas de robo (por desajuste), la autoridad pedía al estudiante devolver el objeto sustraído diciéndole: *“por favor entrégame el objeto que tomaste y no te pertenece”*, le llamó la atención diciéndole *“mira este tipo de comportamientos no los toleramos en la escuela, robar es algo que no es adecuado y tú sabes porqué, así que este comportamiento tendrá una consecuencia”* y posteriormente implementaba la consecuencia negativa correspondiente: *“Ahora te voy a restar 5 puntos de tu cuadernillo de kardex”*.

Cuando se trató de una conducta alternativa de devolución de objetos, la autoridad acompañaba con gestos de aprobación y alabanzas las consecuencias positivas: *“te queremos felicitar por tu gran comportamiento, este tipo de situaciones nos demuestran que eres una persona con grandes valores. Gracias por devolver lo que te encontraste”*.

Puesto que en esta etapa se usaron los mismos procedimientos interventivos que normalmente usan las escuelas de forma natural (consecuencias negativas individuales para robo y pocas o nulas consecuencias positivas para devolución), existió cierta similitud con los procedimientos usados en la línea base. Este criterio sirvió para considerar hasta qué punto se extendía el número de simulaciones de esta etapa, puesto que una vez que se observaba una tendencia similar entre las pendientes de ambas etapas (LB y AC+/-), se procedió a dar por terminadas las simulaciones para esta fase.

Tabla 3

Programación de la relación Respuesta-Sanción/Administración de consecuencias

Respuesta	Administración de consecuencias	Sanción*
Conducta de robo	Devolución del objeto sustraído, llamado de atención y descuento en 5 puntos de KARDEX*	<i>Individual Negativa:</i> Un día de trabajo comunitario
Devolución de objetos	Halagos, alabanzas, felicitaciones, gestos de aprobación	<i>Individual positiva:</i> Llamada telefónica para otorgar reconocimiento verbal a padres de familia. <i>Grupal positiva:</i> presentación de filmaciones a la comunidad académica, entrega de reconocimiento físico (diploma)**, boleto para participar en la rifa de un incentivo sorpresa
Indiferencia	Llamado de atención	

*En la fase ACyS+/-, la sanción tuvo lugar en el mismo momento que se administraron las consecuencias individuales. Las consecuencias sociales, correspondientes a la sanción hecha, tuvieron lugar posteriormente.

**Cuando se hizo la presentación fílmica del comportamiento de los participantes en los eventos de confluencia social, se enfatizó en las conductas sancionadas de manera positiva, indicando la importancia de que siguieran presentándose en toda la escuela y con todos los miembros de la comunidad educativa.

Sanción y administración individual y grupal de consecuencias (ACyS+/-).

Un grupo de contingencia es definido por Herman y Tramontana (1971), como una situación en la cual se retira o se administra una consecuencia a todos los miembros de un grupo en función del comportamiento de uno o de todos los miembros de dicho grupo. Se ha usado para implementar consecuencias cuando no es posible discriminar con claridad al responsable de una conducta socialmente inapropiada (v.g. Barrish et al., 1969).

El procedimiento para esta etapa correspondió a intervenciones de tipo individual y grupal, en las que se combinó la administración de consecuencias y sanciones positivas o negativas en correspondencia al comportamiento presentado.

Cuando la conducta observada fue de robo se procedía de la misma forma que en el apartado descrito anteriormente, pero se adicionaba una hora de trabajo comunitario, como

sanción, minutos antes del final de la jornada. Dichas actividades iban desde la colaboración en el aseo de elementos escolares de uso diario hasta actividades de colaboración en actividades administrativas.

Cuando lo observado fue un comportamiento alternativo de devolución de objetos, se administraron consecuencias individuales como las ya descritas y adicionalmente, la autoridad realizaba una llamada telefónica para otorgar reconocimiento verbal a padres de familia, resaltando lo correcto y adecuado del comportamiento mostrado por el estudiante.

Posteriormente, al siguiente día, se realizaba la administración de consecuencias grupales en un evento de confluencia social, los cuales tuvieron lugar entre las 10:30 am a 11:00 am aproximadamente, después de la hora del descanso. En este, se proyectó un registro fílmico a toda la comunidad educativa en el cual se observaba el comportamiento de devolución del (los) participante (s) (que, aunque se trataba situaciones simuladas, se presentaban como una situación real sin que los estudiantes supieran de su artificialidad). En seguida, la autoridad invitaba a pasar al frente al estudiante en donde se sancionaba de manera positiva el comportamiento: *“Que gran comportamiento, te extendemos la más grande felicitación por parte de la escuela. Tu familia debe sentirse orgullosa de ti porque demuestras muy buenos valores”*. Les extendía la mano y se hacía entrega de un incentivo social (diploma personalizado, ver Anexo H) y de un bono para participar en la rifa de boletos dobles para cine (ver Anexo I).

Posterior a dicho procedimiento, la autoridad ejercía sus funciones de regulación recordando la orden prescrita y las posibles consecuencias relacionadas: *“Este tipo de comportamientos nos enorgullece y nos hace sentir muy satisfechos como sus maestros”* y demás halagos por el estilo.

En total, fueron 11 simulaciones las usadas para esta condición. Como se mencionó en la etapa anterior, el criterio para determinar el número de simulaciones en esta etapa fue el análisis visual de estabilidad expresado en una gráfica de frecuencias acumuladas (ver Figura 6), el cual ha sido usado como uno de los criterios en múltiples investigaciones de corte conductual y educativo (Arnau,1984).

Segunda administración individual de consecuencias (AC+/-).

Esta fase fue idéntica a la ya descrita en la primera administración individual de consecuencias. En total se hicieron cuatro simulaciones en esta fase.

Reversión (Rev).

Esta condición se llevó a cabo en dos sesiones, donde únicamente se hizo medición y registro del comportamiento en las distintas simulaciones sin hacer uso de ningún tipo de intervención ante el ajuste o desajuste comportamental, tal como se hizo en la fase de línea base. Lo anterior fungió como una fase de transición entre la intervención propiamente dicha y el anclaje a contingencias naturales sobre las cuales se buscaba que recaiga el control de los nuevos repertorios conductuales.

Seguimiento (Sgm).

El seguimiento tuvo lugar en distintos momentos: una semana después, un mes después, tres y cuatro meses después. Esta etapa compuesta por seis sesiones consistió en la medición y el registro de situaciones simuladas sin hacer uso de administración de consecuencias o sanciones de algún tipo. Adicionalmente, se corrigieron errores en aplicación de las sanciones y consecuencias en los docentes que fueron entrenados y también se hizo seguimiento en el entrenamiento a los estudiantes colaboradores del programa.

Finalmente, cabe resaltar que al igual que en las situaciones de preparación simulada, la autoridad ejerció todas sus funciones a lo largo de todo el programa cuando una conducta de robo o una conducta alternativa de devolución se presentó de manera natural, es decir, sin ser parte de las situaciones manipuladas por el equipo de investigación. El criterio para pasar de una fase a otra fue que se observara una tendencia más o menos estable del comportamiento en cada una de ellas.

CAPÍTULO VI

Resultados

El presente trabajo tuvo por objetivo la resolución de un encargo social, esto es, se buscó reducir las conductas de robo e incrementar conductas alternativas relacionadas con la devolución de objetos, en los participantes de una institución educativa, a partir del diseño, elaboración y ejecución de un programa de intervención basado en niveles de autoridad no señalizada. Como indicador de éxito se tuvo en cuenta tanto la disminución en frecuencia del robo, como el incremento en comportamientos alternativos como la devolución de objetos. Pese a que se trabajó de manera directa con 38 personas, la intervención se extendió a todos los estudiantes de la institución de manera indirecta. Esto se logró gracias al uso de métodos grupales de sanción y administración de consecuencias positivas bajo un esquema de ANS.

El programa, propiamente dicho, inició con la recolección de información acerca del fenómeno de interés. Para ello se valió de distintas herramientas. Primero, se aplicó el cuestionario *Así nos llevamos en la Escuela*. La aplicación se hizo de forma virtual en las aulas de cómputo de la Secundaria, en dos momentos distintos. Se trabajó con una muestra de 189 estudiantes, escogidos mediante un muestreo aleatorio simple. Inicialmente se hizo un análisis factorial en cada una de las escalas, usando el programa IBM SPSS v.20, que indicó una reacción al instrumento similar a la aplicación origen. El resultado arrojó el mismo número de factores en la mayor parte de las escalas (con reducción de algunos ítems), todos con un auto-valor superior a uno y explicación de la varianza superior al 57% en cada caso. Únicamente en la escala *Espectador* los estudiantes reaccionaron a cuatro factores y no a tres como indica el cuestionario original.

Por otro lado, el análisis de consistencia interna fue superior a 0,9 en cada una de las escalas. En el factor de interés para el presente trabajo, el de *Daño a la propiedad* (correspondiente a la evaluación de conductas de robo), se obtuvo un índice superior a 0,82 en todas las escalas: espectador, agresor y víctima.

Tabla 4
ANOVA en las escalas de *Así nos llevamos en la Escuela*

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
						LI	LS
Índice E. agresor Daño propiedad	1	69	2,4604	5,25594	,63274	1,1978	3,7230
	2	88	3,9770	6,29941	,67152	2,6423	5,3117
	3	30	1,5620	2,70974	,49473	,5501	2,5738
	Total	187	3,0300	5,54055	,40517	2,2306	3,8293
Índice E. victima Daño propiedad	1	69	6,7662	9,58529	1,15393	4,4636	9,0688
	2	88	6,5580	8,11777	,86536	4,8380	8,2780
	3	30	7,4917	8,96669	1,63709	4,1435	10,8399
	Total	187	6,7846	8,77804	,64191	5,5182	8,0510
Índice E. espectador Daño propiedad	1	69	45,4305	33,39010	4,01970	37,4093	53,4517
	2	88	39,2326	27,91574	2,97583	33,3178	45,1473
	3	30	61,6528	35,83588	6,54271	48,2715	75,0341
	Total	187	45,1163	32,13800	2,35016	40,4799	49,7527

Posteriormente, se obtuvieron los puntajes de cada participante para el factor que puntuó como *Daño a la propiedad*, usando el modelo de regresión resultante para hallar la ecuación en cada una de las escalas. Con base en lo anterior se realizó un análisis de varianzas en el factor de interés. A partir del análisis con ANOVA (ver Tabla 4) y la prueba de Tukey (Tabla 5) se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), entre el grupo 3 y los grupos 1 y 2 en la escala *Espectador*; no así en las otras dos escalas, *Agresor* y *Víctima*, donde se

observa que las diferencias no son estadísticamente significativas en los tres grupos correspondientes al grado escolar.

Tabla 5
Prueba de Tukey para las escalas de agresor, víctima y espectador

Índice Daño prop. E. agresor			Índice Daño prop. E. víctima			Índice Daño prop. E. espectador		
Tukey B			Tukey B			Tukey B		
Grado	N	Subconjunto para alfa = 0.05	Grado	N	Subconjunto para alfa = 0.05	Grado	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1			1			1 2
3	30	1,56	2	88	6,55	2	88	39,23
1	69	2,46	1	69	6,76	1	69	45,43
2	88	3,97	3	30	7,49	3	30	61,65
Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.			Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.			Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.		

Con base en dichos resultados se crearon rangos para organizar las puntuaciones por escala, en niveles bajo, medio o alto, únicamente en el factor *Daño a la propiedad*, el cual recolecta datos acerca de conductas de robo. Como se observa en la Figura 3, en las escalas de víctima y de agresor los porcentajes se concentran en el nivel bajo, y en la escala de espectador, la concentración del porcentaje se ubica en nivel alto.

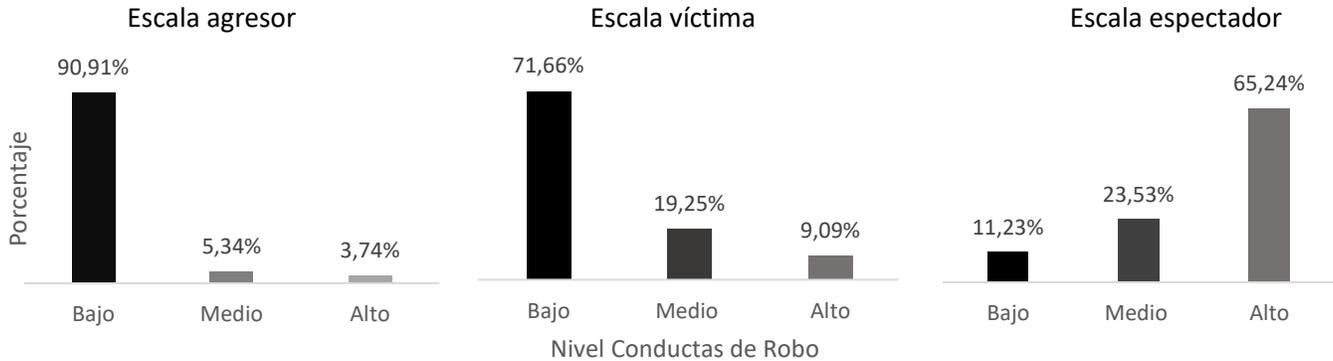


Figura 3. Porcentaje del nivel de conductas de robo en cada escala.

Contrastando esta información con lo encontrado en la prueba de Tukey, se puede mencionar que, aunque existen puntajes concentrados en el nivel medio y alto en las escalas de *Agresor y Víctima*, éstos no afectan la media de los grupos, pues, como se dijo, las diferencias no son estadísticamente significativas. Por otra parte, en la escala de *Espectador*, las diferencias encontradas si indican significancia estadística. De esto puede decirse que no existe una correspondencia entre los agentes que interactúan en el fenómeno de robo dentro la escuela. De ese modo, quien actúa como espectador observa conductas que son consideradas por él como situaciones de robo. Por el contrario, quien es víctima de actos en los cuales se le sustrae alguna de sus pertenencias, no considera que tal circunstancia corresponda con un acto de robo y quien actúa como agresor, considera que su conducta, la cual es vista como una conducta de robo por terceros, no corresponde con el robar a otros. Cabe resaltar que los roles indicados aquí: espectador, víctima y agresor, no son estáticos, sino que juegan un papel dinámico dentro del ámbito particular de la escuela evaluada. De tal modo que quien es agresor en una situación particular, puede ser espectador o víctima en otra situación completamente distinta.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se hizo una revisión del reporte histórico que la institución llevaba en materia de situaciones de robo presentadas a lo largo del último año. La tabla 6 indica el número de situaciones de robo por curso que fueron reportadas durante ese tiempo. De igual manera se indica el número de veces que ocurre otro tipo de conductas, consideradas como faltas graves por el personal de la institución, y que se encontraban relacionadas con situaciones en las que existía algún tipo de transgresión a normas institucionales dispuestas en el manual de convivencia escolar. La revisión estos registros se hizo con el fin de contrastar toda la información recogida acerca del fenómeno, pues, previa implementación del programa, el investigador encargado se reunió con algunos miembros de la

comunidad educativa, quienes declararon que el problema del robo era mucho mayor de lo que se reportaba en los registros que llevaba la escuela. Aunque estos datos pueden carecer de validez interna, es útil para constatar validez ecológica posterior a la implementación de cualquier intervención que tenga entre sus objetivos un cambio de tipo social (Arnau, 1984; Switzer et al., 1977).

Tabla 6

Número de transgresiones por grupo.

Grado escolar	Frecuencias de Robo	Transgresiones distintas a robo
<i>Totales 1º - 3º de Secundaria</i>	16	18
Promedio	4	4,5

En la Figura 4 y en la Figura 5 se observan los resultados del programa de intervención propiamente dicho. Se muestra la frecuencia media de las distintas conductas a lo largo de todo el programa de intervención y a través de cada fase, tanto para los casos naturales, como para los casos de preparación simulada. La Figura 4 indica las conductas en las cuales se usaron preparaciones simuladas, mientras que en la Figura 5 se observan aquellas situaciones en donde el comportamiento se midió de manera natural. La parte superior de cada una de estas figuras señala las conductas de robo y la parte inferior las conductas en las que los estudiantes devolvían objetos.

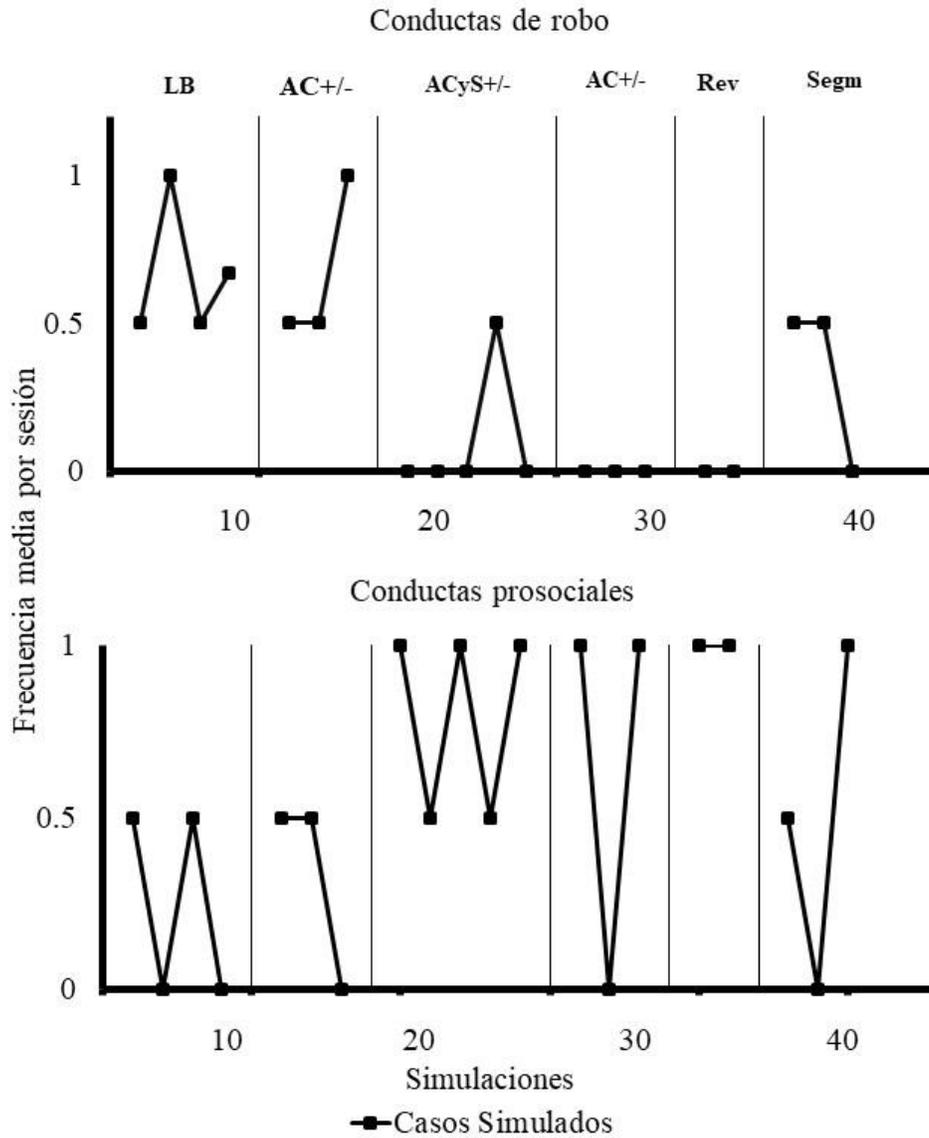


Figura 4. Frecuencia media en cada conducta objetivo en situaciones simuladas a lo largo del programa

Para la Figura 4, en la fase de línea base (LB), se observa que las conductas en situaciones simuladas indican una dispersión de frecuencias contraria la una de la otra. Mientras que en las conductas de robo se observa un incremento, en las conductas de devolución muestran una frecuencia media-baja. Esto mismo se observa para la siguiente fase, correspondiente a AC+/- que es donde se administran únicamente consecuencias individuales.

Posteriormente, (para ACyS+/-), las conductas de robo bajo situaciones simuladas se reducen en un 100% en la primera mitad que dura esta fase. Por el contrario, las conductas de devolución incrementan desde el primero momento en que la autoridad ejerce sus funciones bajo el esquema de ANS. Cabe resaltar que a partir de esta fase el comportamiento de robo desciende a cero y se mantiene así hasta las fases de reversión y de la segunda aplicación de consecuencias individuales. En correspondencia con dicha relación inversamente proporcional se observa que el comportamiento de devolver objetos incrementa desde la primera simulación planteada e indica una tendencia a mantenerse estable a lo largo de esta fase y las dos siguientes.

Es preciso mencionar que, en algunas situaciones de preparación simulada, se observaron casos en los que no hubo devolución de objetos. No obstante, a partir de la tercera fase de intervención –donde se hace uso de contingencias individuales y grupales por igual–, la tendencia cambia de una negativa, en la que era más probable no devolver objetos, a una positiva en la que la devolución tuvo lugar en la mayoría de los casos.

Para la segunda aplicación de AC+/- y las fases de reversión y seguimiento se observó como la disposición comportamental entre el robo y la devolución de objetos cambia con respecto a la primera administración de consecuencias individuales y fase de línea base. Al inicio del programa la relación inversa entre uno y otro comportamiento siempre mostraba a la conducta de robo como la de mayor probabilidad de ocurrencia, mientras que la de devolución de objetos se presentaba en menor magnitud. A partir de las intervenciones grupales dicha relación cambia haciendo más probable la ocurrencia de las conductas alternativas de devolución y menos probables a las conductas de robo, incluso en las fases de reversión y de seguimiento, donde aún después de presentarse casos esporádicos de robo, se observa que terminan disminuyendo para la siguiente ocasión.

Las dos figuras con casos de simulación, para conductas de robo y devolución de objetos, se usaron como estrategia comparativa en cuanto a los resultados, dado que los productos permanentes de la intervención, a partir del tercer momento, podrían dar pie a suposiciones acerca de un deficiente control por parte de la variable manipulada, privilegiando la influencia de una variable extraña no controlada. Al observar las gráficas, se puede apreciar que los resultados conseguidos mediante la manipulación de las funciones de autoridad bajo el esquema de ANS, parecieran ser permanentes e irreversibles, no obstante, esta aseveración debe tomarse con cautela puesto que se observa variabilidad en algunos datos, con lo cual podría pensarse que se requiere más estudios sobre los tópicos estudiados aquí. Lo que si hay que tener en cuenta es que cuando se hace el análisis de la gráfica en conjunto (tanto el comportamiento de robo como de devolución), es posible discriminar el efecto de las manipulaciones realizadas a través de cada una de las fases como parte del efecto de las variables consideradas en el estudio, lo cual indica que los cambios pueden atribuirse al programa y no a otras variables.

Por otro lado, en la Figura 5 se encuentran los datos del registro de conductas de interés medidas en situaciones naturales. Este tipo de medición se realizó de manera diaria y paralela al programa de intervención. El objetivo fue contrastar la frecuencia en el tiempo de conductas de robo y de devolución, sin que el investigador o las autoridades tuvieran nada que ver con su presentación, desarrollo y reporte, no así con las consecuencias correspondientes ante su observación. Es decir que, aunque la autoridad y los investigadores no tuvieran nada que ver con la presentación natural de los comportamientos de interés, pues no fueron instigados, su aparición fue seguida de iguales consecuencias usadas para los casos de simulación.

En cuanto a la conducta alternativa de devolución se observa que, en las dos primeras fases, al igual que en la fase de reversión, el comportamiento mostró poca frecuencia en su

ocurrencia. Por el contrario, en la fase tres (ACyS+/-) es donde más sobresale la presencia de estos comportamientos, siendo uno de los puntos con la frecuencia media más alta. A partir de esta fase se puede ver como la conducta tiende a incrementar a lo largo de todo el programa, exceptuado la fase de reversión.

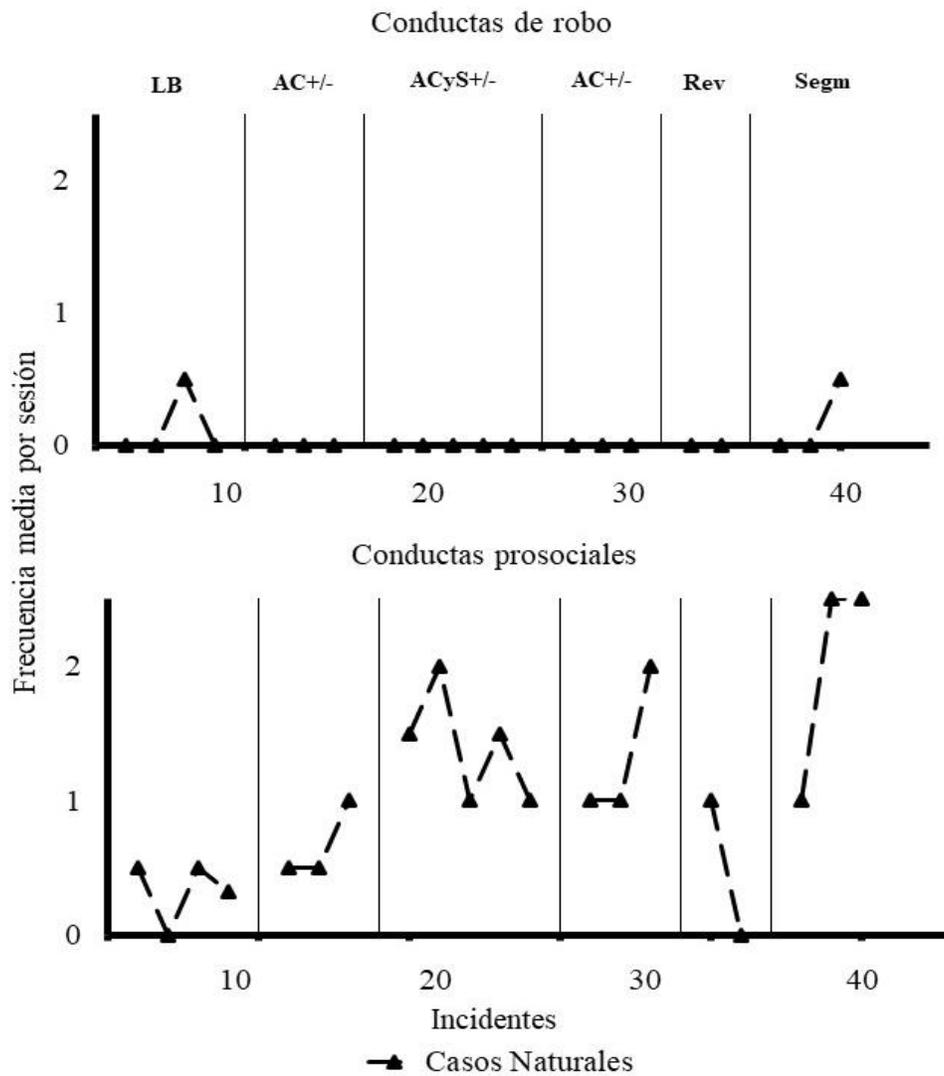


Figura 5. Frecuencia media en cada conducta objetivo en situaciones naturales a lo largo del programa

Las conductas de robo con casos naturales se indican en la parte superior de la figura 5.

La gráfica indica que el reporte de robo se encuentra en un bajo nivel desde el inicio del

programa. Sin embargo, al hacer una comparación entre los reportes de robo en situaciones naturales y el aumento del mismo en situaciones de preparación simulada, se observa una clara diferencia. Esto puede sugerir dos situaciones. 1) que los robos no son reportados en su totalidad o no son considerados como conductas que transgredan las normas de convivencia escolar, 2) que el robo disminuyó a partir del desarrollo del programa de intervención.

Haciendo un análisis de la gráfica en conjunto se puede observar que, aunque no existen reportes en las conductas de robo (o son pocos) cuando se trata de situaciones naturales, si los hay cuando se trata de conductas de devolución y si los hay cuando se trata de preparaciones simuladas. Esta doble condición estaría señalando que para objetos perdidos existe siempre una devolución de los mismos y situaciones en donde no hay pérdida o sustracción por parte de otros, lo cual sugiere que a medida que el programa avanza, las conductas de robo van disminuyendo con el tiempo, a pesar que los datos sean similares a los arrojados al inicio del programa donde el bajo nivel de frecuencia se debía a una falta de reportes.

Un dato que llamó la atención fue que, aproximadamente a partir de la tercera sesión de simulación en la tercera fase, la devolución de objetos bajo circunstancias naturales empezó a tener lugar con elementos de un valor aparente bajo, esto es, los estudiantes comenzaron a devolver objetos como por ejemplo monedas de baja denominación, objetos escolares pequeños como tajalápiz (sacapuntas) o colores, objetos de tecnología que no tenían utilidad o no servían y otro tipo de objetos de distinta índole: llaves, botones, cinta, entre otros. Partiendo de este resultado se optó por hacer simulaciones con distintos objetos, algunos con un valor aparentemente alto, otros con valor medio y otros con valor aparentemente bajo. Los resultados muestran que, en todas las situaciones, tanto simuladas como no simuladas, hubo un cambio cualitativo en la conducta de devolver objetos. Este dato se muestra interesante para los

investigadores encargados y para la institución en sí misma, puesto que pese a tratarse de objetos con valor aparentemente bajo, en caso de no ser devueltos el grado de afectación que podría tener para su dueño, sería mínimo. Es decir que, pese a que las condiciones facilitarían la sustracción de un objeto que no es de su pertenencia, los individuos preferían no hacerlo.

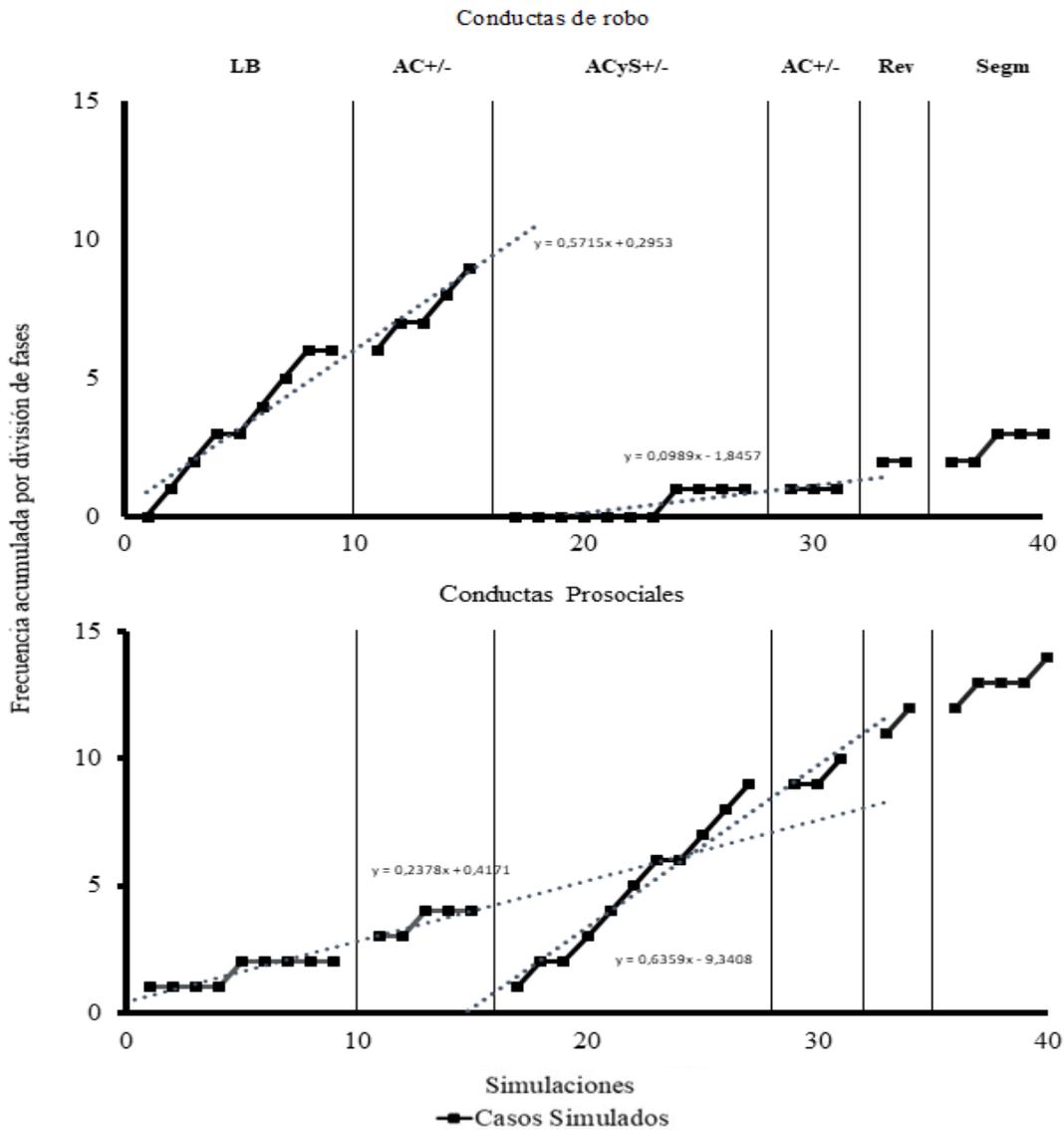


Figura 6. Registro frecuencias acumuladas de robos y devoluciones de objetos por división de fases en casos de simulación

La Figura 6 muestra las frecuencias acumuladas de las conductas de robo y devolución de objetos, las cuales corresponden con la división deliberada con respecto a un interés particular del investigador en el programa aplicado. Dado que la segunda fase (AC+/-) corresponde al procedimiento que normalmente implementa cualquier institución con el fin de solventar una problemática acerca del seguimiento de reglas, se unió la fase de Línea Base y la fase de AC+/- como si se tratara de una sola, asumiendo que, en esta etapa compuesta, el procedimiento es el mismo que tradicionalmente usan las escuelas para solventar el problema de robo (o se registra únicamente el evento o se administran consecuencias de manera individual bajo condiciones de autoridad señalizada). Esta segmentación dio como resultado dos etapas compuestas. La primera conformada por las dos primeras fases (LB y Ac+/-) y la segunda conformada por las tres fases subsiguientes (desde ACyS+/- en adelante).

La división deliberada se realizó con el fin de comparar un procedimiento tradicional que normalmente siguen las instituciones educativas para solventar problemáticas de robo y de otra índole, con el procedimiento propuesto en el programa basado en ANS. En la Figura 6 se aprecia la diferencia que existe entre cada una de estas divisiones, tanto para conductas de robo como para conductas de devolución. Para ello se vale de la comparación entre las líneas de tendencia creadas a partir de una ecuación lineal. La pendiente de las dos primeras fases en las conductas de robo (parte superior) es mayor que la pendiente de las fases posteriores en dicho comportamiento, indicando que a partir de la tercera fase la tendencia de los datos disminuye. Algo similar sucede con la conducta de devolución de objetos, solo que en este caso la de mayor pendiente es la línea que se encuentra en las últimas fases del programa, indicando un incremento en estas conductas a partir de la implementación del procedimiento de la tercera etapa.

Dadas las diferencias encontradas en los datos de la división artificial que se realizó de las frecuencias en cada una de las conductas de interés, se utilizó la prueba de McNemar (ver Tabla 7 y Tabla 8) para identificar si estas fueron estadísticamente significativas.

Tabla 7.

Prueba de McNemar para conductas de robo entre división de fases

Tabla de contingencia Robo Antes * Robo Después					Pruebas de chi-cuadrado		
		Robo Después		Total	Valor	Sig. exacta (bilateral)	
		0	1		<u>1,00**</u>		
Robo	0	Recuento	5	0	5	Prueba de McNemar	,008 ^a
		% del total	35,7%	0,0%	35,7%		
Antes	1	Recuento	8	1	9	N de casos válidos	14
		% del total	57,1%	7,1%	64,3%		
Total		Recuento	13	1	14	a. Utilizada la distribución binomial	
		% del total	92,9%	7,1%	100,0%		

Tabla 8.

Prueba de McNemar para conductas de devolución entre división de fases

Tabla de contingencia Dev antes * Dev después					Pruebas de chi-cuadrado		
		Dev después		Total	Valor	Sig. exacta (bilateral)	
		0	1		<u>-1,00**</u>		
Devo	0	Recuento	3	7	10	Prueba de McNemar	,016 ^a
		% del total	21,4%	50,0%	71,4%		
antes	1	Recuento	0	4	4	N de casos válidos	14
		% del total	0,0%	28,6%	28,6%		
Total		Recuento	3	11	14	a. Utilizada la distribución binomial	
		% del total	21,4%	78,6%	100,0%		

La tabla 7 y la tabla 8 muestran en su parte superior los cruces de contingencias entre las conductas (arriba para robo y abajo para devolución) antes y después del punto asumido para su corte. La parte inferior de la tabla muestra los resultados de la prueba de McNemar en donde el valor de p (0,008 para robo y 0,16) es menor que 0,05, con coeficientes McNemar de 1 y -1, lo cual indica que las diferencias que se señalaron anteriormente muestran significancia estadística.

CAPÍTULO VII

Discusión y Conclusiones

La ejecución del programa de intervención propuesto, tuvo por objetivo la reducción de conductas de robo y el incremento de conductas alternativas a este. Para conseguirlo se manipuló el parámetro de supervisión relacionado con la señalización de una autoridad y posteriormente el ejercicio de las funciones relativas a las consecuencias y sanción que dicha autoridad realiza.

El procedimiento básico consistió en instigar el comportamiento de los participantes a través de la creación de situaciones naturales simuladas, de tal manera que presentaban la ocasión para que el comportamiento de los individuos pudiera ser seguido por consecuencias. De este modo, los estudiantes mostraban una conducta ante tal situación, que era juzgada como ajustada o no ajustada a los requerimientos prescritos por la autoridad. Las interacciones tuvieron lugar en un espacio determinado de la institución, el cual era cambiante de simulación en simulación, y era filmada mediante cámaras de video ocultas que se ubicaban en lugares distintos, de tal manera que los estudiantes no pudieran discriminarlas. Esto configuró una situación básica de manipulación de la función de supervisión pretendida (ANS), porque, aunque existían cámaras, los participantes no podían saber si su comportamiento estaba siendo observado y si, si cada vez que se comportaban, la autoridad proporcionaría consecuencias, debido a la intermitencia con que dicha situación se presentaba.

En la primera fase (AC+/-) en la que se usó únicamente consecuencias individuales, los datos acerca de las conductas no mostraron una reducción notable con relación a la medición hecha en la línea base y fases previas a la intervención. De antemano se conocía este resultado puesto que, en primer lugar, todas las consecuencias bajo niveles de AS (autoridad señalizada) en las que la autoridad supervisa la actividad de los individuos, con la posibilidad de que el contacto

funcional pueda ser siempre discriminado por estos, presenta inconvenientes para ajustarse precisamente a las reglas de una comunidad (Luna et al., 2013). En segundo lugar, las consecuencias individuales son una de las estrategias y herramientas de mayor uso en cualquier institución educativa, situación que a lo largo de los dos últimos años tenía poco o nulo efecto en la resolución del problema particular de la escuela con la que se trabajó. Esto puede constatarse al analizar los datos históricos que llevaba la escuela y los registros de frecuencias entre las fases de línea base y administración de consecuencias individuales.

Para el primero de los casos mencionados se debe señalar que, el uso tradicional de consecuencias individuales bajo un esquema de autoridad señalizada, más que reducir o mitigar los excesos comportamentales que un grupo de individuos puede mostrar, tiende a generar otros inconvenientes como: a) facilitar la efectividad creciente en el comportamiento de los individuos para burlar la prescripción hecha por una autoridad, la norma o las reglas establecidas de forma estatutaria (Switzer et al., 1977); b) puede posibilitar que el problema se agudice en lugar de solucionarlo, puesto que las consecuencias negativas del comportamiento bajo un esquema de autoridad señalizada ocasionan que los individuos ajusten su conducta con el fin de evitar consecuencias negativas (Skinner, 1974). Esta situación incluso puede procurar otro tipo de problemáticas, como ha ocurrido en varios contextos sociales (Domínguez, 1982), de tal modo que se presente la falsa ilusión de que no existe robo porque ya no se presentan casos de este tipo, cuando en realidad lo que puede estar sucediendo es que el comportamiento de robo se da únicamente bajo circunstancias más refinadas y específicas (Skinner, 2012); c) los costos, en distintos rubros, si se implementan programas bajo condiciones de autoridad señalizada pueden incrementar bastante. Ubicar autoridades en todo lugar, aparte de ser un absurdo es imposible en

cuestión de recursos humanos y costos económicos. Incluso, podría tener un efecto contraproducente en distintos colectivos (Rogers y Skinner, 1956).

En cuanto al segundo de los casos esperables cabe mencionar que las consecuencias individuales son menos efectivas que las consecuencias grupales en situaciones donde la contingencia sigue un orden precisamente grupal (Castro, 1984; Luna, 2017).

Con respecto a esto último, el uso de contingencias grupales, como sanciones y consecuencias administradas a la conducta en curso, ha resultado útil en estudios en los cuales no era posible discriminar con claridad al responsable de una conducta socialmente inapropiada (v.g. Barrish et al., 1969). Pese a que, en las situaciones simuladas del presente trabajo, fue claramente discriminable qué individuo presentaba qué conducta, el uso de consecuencias grupales tenía por objetivo generar un mayor alcance en la modificación de tales prácticas. De acuerdo con Luna et al. (2013) y con Zutta y Luna (2019), las consecuencias grupales tienen mayor impacto a la hora de modificar las relaciones funcionales que se generan en las prácticas entre individuos, y aún más cuando se trabaja bajo los parámetros de ANS. Esto es así, tanto si la consecuencia recae sobre todo el grupo, algunos miembros del grupo o incluso, si recae sobre un solo individuo en presencia del resto de individuos de dicho grupo.

El impacto del que se habla se torna evidente en las contingencias grupales, ya que el rango de individuos a quienes afectan las consecuencias implementadas es representativamente mayor. Tanto la persona que experimenta directamente las contingencias, como aquellas que lo hacen de forma indirecta, ya sea, observando a otro que es sancionado o mediante la verbalización de un tercero, se ven afectados por el establecimiento de consecuencias en circunstancias grupales (Corsi, Barrera, Flores, Perivancich, y Guerra, 2009).

De igual manera, el uso de una consecuencia que afecta a todo un grupo abre la posibilidad de expandir las propiedades funcionales de la autoridad, al menos en términos hipotéticos siguiendo los resultados de Luna, et al. (2013). De modo tal, que ya no sea únicamente la persona que cumple el rol social de la autoridad, aquella que ejerza las funciones de poder y sanción, sino que dichas funciones hagan parte de la práctica en contexto y las relaciones que el individuo pueda establecer con este (Luna et al., 2018). Así, en primera instancia, las funciones de autoridad que regulan el comportamiento de los individuos pasan a ser parte de la interacción misma, en tanto práctica entre los individuos de una comunidad. En segundo lugar, dado que se convierte en una práctica, la misma persona puede interactuar como su propia fuente de supervisión conductual, ejerciendo las funciones correspondientes de autoridad para consigo mismo (Zutta y Luna, 2019). Esto es posible gracias al lenguaje, que articula toda interacción interindividual, dando lugar a la escisión existente entre lo que los individuos atribuyen como las razones de lo que hacen y lo que es causa de eso que hacen (Tomasini, 2016). En ese sentido, los individuos se experimentan como organismos que sienten, piensan y se comportan en tanto razones de lo que hacen, pero que difieren de las causas de lo que hacen en contexto (Hayes, Strosahl y Wilson, 2014). Lo anterior permite entender la relación, en materia del lenguaje, entre la autoformulación de reglas basadas en las normas socialmente convenidas como forma de regulación conductual y las funciones de poder y sanción que delimitan en la práctica el actuar de las personas.

La reducción de las conductas de robo y el incremento de las conductas alternativas de devolución se observaron con mayor claridad a partir de la tercera fase (ACyS+/-) en la que se utilizó de forma combinada consecuencias individuales y grupales y, adicionalmente, sanciones bajo parámetros de ANS por parte de la autoridad correspondiente. Estos cambios muestran una

relación inversamente proporcional entre ambas conductas, lo cual es un indicio de que las conductas de devolución funcionaron como una alternativa a situaciones no deseadas, es decir las conductas de robo y sus distintas implicaciones nocivas en distintas áreas como el desempeño escolar, la relación entre pares, la relación entre alumnos y docentes, el desgaste laboral por parte del personal educativo, entre otras. Para el presente trabajo, este resultado es una de las circunstancias que más llama la atención, puesto que la relación inicial entre el robo y conductas de devolución es lo que se pretendía cambiar, invirtiendo su sentido, de tal manera que fuesen las conductas alternativas aquellas que se observaran en mayor medida, con una frecuencia más alta, y las conductas de robo aquellas que tuvieran una frecuencia más baja.

El cambio observado en esta tercera fase se observó de manera inmediata, puesto que, se redujo el 100% de las conductas de robo en la primera sesión de simulación. Este cambio fue evidente al pasar de la fase donde el procedimiento se hizo con consecuencias individuales y privadas a la condición de consecuencias y sanción grupal bajo niveles de ANS. En correspondencia, Martin y Pear (2008), aseguran que los cambios inmediatos en la implementación de un proceso interventivo son uno de los puntos a tener en cuenta cuando se quiere valorar el programa como exitoso. De ese modo, a partir de lo anterior se podría concluir que el programa de intervención, usando ANS y consecuencias grupales, propició un mayor ajuste a las demandas que la institución educativa les hace a sus miembros. Y no solo eso, sino que permitió que se presenten conductas alternativas a aquellas que no siguen dichas reglas socialmente convenidas. Esto podría tomarse como un indicador de que los programas de intervención, usando esta lógica, generan mejores resultados que los que operan de forma tradicional (Zutta y Luna, 2019).

Adicionalmente, los resultados indican que, pese a que aún se encuentran conductas desajustadas en algunas de las fases posteriores a la implementación de la estrategia basada en ANS, el efecto positivo de esta fue mayor a largo plazo, pues se observa el incremento en las conductas alternativas de devolución por encima del nivel de conductas de robo. Esto permite en gran medida, concluir que hubo cumplimiento en los puntos sugeridos que debe tener un programa de intervención.

Los resultados indicados hasta aquí se suman a datos previos de trabajos realizados en situaciones en las que se implementaron estrategias de manipulación de las funciones de supervisión e investigaciones en las que se trabajó bajo circunstancias contextuales en un ambiente natural. De acuerdo con Alberto & Troutman (1999) la importancia de intervenir en ambientes donde la conducta se presenta de forma natural hace posible que situaciones de regulación entre diferentes individuos se facilite. Además, el uso de principios básicos, como hallazgos de laboratorio, aplicados dentro de ambientes naturales más o menos controlados y que guardan mayor correspondencia con la vida cotidiana puede incrementar la validez ecológica de los datos (Arnau, 1984).

Programas dirigidos bajo la lógica manipulativa de parámetros de autoridad no señalizada, han tenido éxito como prácticas tecnológicas a nivel social. Aunque estos trabajos no han sido explícitamente agrupados dentro de la línea de investigación sobre las dimensiones de poder y sanción, han demostrado ser efectivos para generar obediencia, seguimiento de reglas y ajuste a lo estipulado por una autoridad, manipulando parámetros de señalización. Tal es el caso de estrategias usadas por algunas empresas bajo el nombre de *cliente incógnito*, donde, como se comentó en anteriores apartados, se contrata a una persona que se hace pasar por un cliente, para supervisar el desempeño del personal laboral bajo el esquema de autoridad no señalizada, pues el

empleado nunca puede discriminar si la persona que atiende es un supervisor o un cliente real (Botero y Peña, 2006). Estos trabajos buscan generar ajuste a una prescripción laboral que una autoridad prescribe. De igual modo, existen reportes del uso de estrategias de este estilo y resultados similares a los encontrados en el presente trabajo. Contextos como elevadores, celdas (Bentham, 2017), supermercados y hoteles (CaracolTV, s.f), vigilancia por parte de miembros de la policía secreta (McIntire, 1978), normas de tránsito (Mockus, 1995-1997; Mohan, et al., 2006), aplicativos tecnológicos (Uber, 2018), uso adecuado de servicios públicos (Gutierrez, 2019), enseñanza de prácticas de intercambio y ventas (Gutierrez, 2019), normas de convivencia social (Cheong, 2013), normas de convivencia escolar (Luna, 2017) y muchos otros son algunos ejemplos en donde se hace la manipulación de parámetros de ANS en el ejercicio de supervisión, sanción y administración de consecuencias que una autoridad implementa en una situación social.

Ventajas adicionales fueron posibles a partir de la presente intervención en la problemática de robo dentro de la institución educativa. Primero, la adquisición de repertorios conductuales de devolución, como alternativas a las conductas de robo. En términos específicos, se observó que los individuos podían abstenerse de realizar cualquier conducta de robo aun teniendo la posibilidad de hacerlo y aun cuando todas las circunstancias contextuales faciliten dicho comportamiento. Esto ya ha sido reportado en otro tipo de estudios que tienen dentro de su rango de estudio a fenómenos de autocontrol y conducta gobernada por reglas, donde las personas se comportan en función de contingencias a largo plazo (Benavidez, Gómez y Muñoz, 2014). De ser este el caso, se podría plantear hipótesis acerca de la generación de conducta autorregulada a largo plazo conseguida a partir del establecimiento de consecuencias con un nivel de ANS (Zutta y Luna, 2019). Pese a lo anterior, se debe ser cautelosos con estas

conclusiones, dado que los trabajos acerca del comportamiento en función de contingencias a largo plazo no siguen el esquema conceptual adoptado aquí, el cual se centre en los roles sociales como una interacción interdependiente, inseparable y posibilitada únicamente a través del lenguaje en circunstancia, lo cual podría dar lugar a malentendidos o conclusiones erróneas. No obstante, la similitud de los hallazgos no deja de llamar la atención al punto de considerar este tema como algo que deba ser estudiado en un futuro.

Otra de las ventajas prácticas que llamaron la atención fue que el programa de intervención implementado aquí, permitió aminorar la carga de los trabajadores (profesores y administrativos) y con ello generar cierta sensación de bienestar laboral. Si bien, este punto no es uno de los principales objetivos del trabajo, representa un efecto indirecto relevante, puesto que la forma en como interactúa el personal de la institución en relación a su rol social como miembro de esta, y de la comunidad educativa en general, influye en el papel que desempeña como autoridad que ejerce sus funciones en correspondencia con normas socialmente convenidas (Luna, 2017).

Este hecho particular puede observarse de manera más clara cuando se tiene en cuenta que la supervisión ya no tiene lugar de manera constante, momento a momento, a lo largo del día, puesto que se hace uso de la ANS de forma intermitente y variable para cumplir con el rol social de autoridad y ejercer las funciones correspondientes, Es decir que, una vez establecida la relación funcional de ANS, ya no será necesaria su presencia constante para hacer que las personas sigan las reglas demandadas.

Frente a este punto, los estudios llevados a cabo por Luna et al. (2018) y Zutta y Luna (2019), afirman que la manipulación de estas propiedades de supervisión, a la par del uso de consecuencias permite: a) reducir el número de autoridades que se emplean para establecer el

seguimiento de reglas; b) incrementar el control del rango funcional que se tiene sobre el comportamiento de otras personas; c) incrementar las propiedades funcionales de la autoridad; y d) que se incremente el rango temporal en que las funciones de la autoridad tienen efecto en el comportamiento de los otros. Cada una de estas situaciones indica que los efectos de la manipulación en parámetros de supervisión bajo esquemas ANS, no solo tiene efectos en la conducta de los directamente implicados, sino que su influencia se extiende a todos los individuos que de alguna forma hacen parte de la interacción.

Esto último tiene sentido si se toma en cuenta que, como se ha venido mencionando a lo largo de todo el documento, el seguimiento de reglas socialmente convenidas por una comunidad, el ajuste comportamental de los estudiantes y, por lo tanto, los cambios cuantitativos y cualitativos en las conductas problema y alternativas que se generan, parten de las relaciones interindividuales como prácticas posibilitadas en el lenguaje. Relaciones, en las que la interacción entre los individuos forma un rol social que le da sentido a lo que los individuos hacen en contexto, de ahí que, si se alteran tales situaciones a partir de la modulación de ciertas variables como las relativas al ejercicio de supervisión y consecuencias al comportamiento, las relaciones interindividuales se ven afectadas (Luna et al., 2013). A grandes rasgos, la afectación conseguida mediante el cambio de las relaciones funcionales que determinan el comportamiento de los estudiantes participantes en este estudio, se juzga a partir de la sanción práctica que ejerce la misma comunidad, pues es mediante ella que se puede discernir si el comportamiento conseguido con base a dicha manipulación le es más o menos útil, en el sentido de si le es mejor o peor para los intereses de la convivencia de los individuos, dentro de dicha comunidad y bajo los parámetros sociales determinados por esta (Ribes et al., 2016).

Ahora bien, hasta aquí se han descrito las conclusiones observadas con base en orden cronológico de los resultados. No obstante, una de las situaciones que más llama la atención fue un hecho suscitado a partir de la implementación de consecuencias grupales bajo ANS, el cual desde ese momento siguió presentándose de forma transversal a la intervención.

Se habla aquí del cambio cualitativo en la conducta de los individuos que presentaban un comportamiento alternativo a las conductas de robo. Dicho cambio se dio en relación a los objetos que eran devueltos por los estudiantes, de los cuales se puede decir que tenían un valor aparente mínimo o casi nulo. Lo anterior apoya la conclusión de éxito que el programa sugiere, puesto que, devolver objetos no solo presentó variaciones cuantitativas, incrementando a medida que se manipulaban las funciones de supervisión, sanción y administración de consecuencias bajo el esquema de ANS (y decrementando la frecuencia para las conductas de robo), sino que fueron posibles modulaciones a nivel cualitativo. De tal manera que los estudiantes comenzaron a devolver objetos que, debido a su valor aparentemente bajo, podría suponerse que cualquier persona tomaría y la reclamaría como propia o ignoraría por su nulo valor económico o valor de uso, sin mayores repercusiones para sí y para otros.

Devolver un objeto, a pesar de que las consecuencias hacia otros no representen mayor impacto, es un claro ejemplo de lo que se conoce como *honestidad, tener valores* o, para el caso que nos ocupa, presentar una conducta honesta y/o altruista (Skinner, 2012) y, al igual que los resultados reportados en otros estudios, representa un claro ejemplo de los cambios cualitativos que son posibilitados al manipular ANS (v.g. Zutta y Luna, 2019), en conjunto con las demás dimensiones funcionales de la conducta social y los parámetros relativos a diferentes circunstancias situaciones de orden práctico, tales como la instigación en escenarios naturales

simulados, las funciones que establece una autoridad en tanto rol y la intermitencia, variabilidad y énfasis en las consecuencias positivas proporcionadas.

Los valores no son abstracciones hechas de lo que piensa la gente, sino que son comportamientos que tienen sentido como prácticas compartidas. Ser honesto, por ejemplo, implica comportarse de una cierta manera bajo ciertas circunstancias, en las que un individuo no toma objetos que no son de su pertenencia, se dirige a otros hablando en correspondencia con la verdad ante un cuestionamiento, se comporta de manera amable y altruista, es coherente con su trabajo y en la práctica de su vida cotidiana, por mencionar algunas (Landeros y Chavez, 2015).

Se dice de alguien que es honesto si aun cuando tiene la oportunidad de dejar de serlo, y comportarse de forma distinta o contraria a lo que se esperaría en función de unas normas socialmente convenidas, su comportamiento sigue siendo el mismo, o sea que aun ante la oportunidad de obtener un algo que no es de su propiedad, el individuo no lo hace. Al igual que como se conciben situaciones de *honestidad*, es decir a partir de prácticas como interacción posibilitadas en y a través del lenguaje, podrían entenderse otra serie de circunstancias valiosas para una comunidad y el desarrollo de una sana convivencia, conocidas como valores.

De acuerdo con Ribes, et al. (2016), los valores se mantienen a partir de las contingencias de sanción (y poder) de una formación social particular y deben ser entendidos como una práctica social que se da en la interacción interindividual de los miembros de una comunidad. Debido a que las contingencias de sanción y poder dominan, delimitan, acotan y consienten lo que les es dado y permitido a los individuos, los valores toman sentido como prácticas autorreferidas del comportamiento. Las prácticas entre individuos que la comunidad permite y sanciona son valores en sí mismas, valores como prácticas articuladas en el lenguaje (Ribes, 2018). En ese orden de ideas, los valores, como una forma de comportarse en sociedad, tienen

sentido a partir de lo que el individuo en relación de otros y de sí mismo. Tanto es así, que se puede decir que todo lo que un individuo hace, siempre forma parte de las mismas prácticas que son permitidas, delegadas y sancionadas por la comunidad de la que forman parte.

En un contexto práctico como el de este trabajo, mostrar un comportamiento prosocial (devolver objetos que le pertenecen a otros) como alternativa a conductas de robo tiene sentido como práctica posibilitada en el lenguaje, la cual es juzgada, como más o menos adecuada, en correspondencia con las prácticas sociales de la comunidad en general, aquellas que permiten sancionar si el comportamiento de robo o el comportamiento alternativo tiene utilidad y se ajusta a lo que se espera de los individuos (Franco, 2006).

El que se juzgue como ajustado o no un comportamiento de un individuo o un grupo de individuos, parte de las contingencias de sanción que operan en la comunidad en donde se presentan tales situaciones. Estas contingencias son las que hacen posible acotar relaciones como comportamientos con intereses altruistas, esto es, de prácticas que tienen sentido siempre en relación de otros y para con otros, y que a grandes rasgos reflejan lo que le es valioso, siempre como prácticas sociales, a una comunidad. Así, para efectos prácticos del programa de intervención en la institución educativa, las funciones que una autoridad estaba en posibilidad de ejercer en relación al comportamiento de otros, que muestran conductas de robo o de devolución, tuvo como criterio propio de la práctica regulatoria y/o permisiva entre individuos, aquellas situaciones en las que los comportamientos denotaron altruismo entre sus miembros (Ribes et al, 2016). De esa manera, como lo expresan estos autores:

Se pueden diferenciar y acotar, mediante el ejemplo-emulación y los efectos-retroalimentación, el carácter justo/injusto, correcto/incorrecto, o apropiado-inapropiado de las interrelaciones que tienen lugar en episodios que implican

solidaridad, sacrificio, generosidad, explotación, venganza, mezquindad y tantas otras virtudes y defectos humanos. Su diferenciación surge como resultado de las contingencias de sanción en el contexto de las prácticas colectivas autorreferidas. (p. 289-290.)

Lo que precede permite entender situaciones posteriores a la intervención dentro de la institución, como por ejemplo los reportes proporcionados por el personal de esta, una vez culminada la intervención. Dentro los mencionados, las personas que habían fungido como autoridad expresaron identificar cambios en las conductas problema de los estudiantes. Incluso sus reportes indicaban que los mismos estudiantes mostraban razones *altruistas* por las cuales su conducta denotaba un seguimiento de reglas y no comportamientos juzgados como nocivos o desajustados, como es el caso del robo. Las razones, todas ellas, representan autoatribuciones que los individuos hacen acerca de su comportamiento, de tal manera que este hace parte siempre de la práctica autorreferida como relación que es posible en el lenguaje. Como ya lo han aclarado Ribes et al. (2016), las contingencias de sanción y poder pueden tener un doble papel al regular la conducta de otros. Por lo tanto, no solo se acota el comportamiento en relación a las funciones y roles sociales que cada miembro tiene dentro de la misma, sino que también delimita y moldea el sentir colectivo de todos y cada uno de los individuos. Esta es la razón por la cual la conducta ajustada siempre se reporta en función de una autopercepción que el individuo hace acerca de su comportamiento en sociedad. No obstante, dicho reporte concebido como un *sentir y actuar subjetivo*, es posibilitado no solo por las razones expuestas por los individuos, sino por las prácticas que son moduladas y mantenidas por su grupo social de referencia (Luna et al., 2018).

Ahora bien, esto último es mencionado por Ribes (2018) como una temática de vital importancia para la consolidación de una tecnología educativa, la cual funja como el instrumento

que permita la enseñanza, el mantenimiento y la reproducción de valores y prácticas culturales adecuadas, que permitan una sana convivencia y faciliten el desarrollo de cada uno de sus miembros. La sugerencia que trabajos como el presente señalan es que la educación, como un proceso formativo, es transversal a toda situación formal. La intervención social (con una dimensión psicológica incluida) en la cual se busca la modulación de las prácticas interindividuales de una comunidad hace parte de dicha formación. Sin embargo, tal proceso formativo aparecerá como truncado si se obvian prescripciones que le atañen a lo psicológico, de ahí que lo descriptivo y aún más, lo estatutario y formalmente establecido (como códigos, leyes y normas de convivencia) son insuficientes por sí mismos, si no se consideran procesos instrumentales de la formación en cuanto tal, puesto que la transformación, el desarrollo, y el mantenimiento de prácticas culturales, requiere del uso de herramientas que intervengan en lo que los individuos hacen con otros y para otros (Skinner, 2012).

Como se señaló líneas arriba, el programa de intervención propuesto en este trabajo permitió una disminución de las conductas de robo y el incremento, y luego modulación cualitativa, de las conductas alternativas de devolución. Esto indica, precisamente, el punto esencial de la discusión y que se ha venido desarrollando: la transformación de las prácticas interindividuales es posible a partir de la manipulación de una dimensión psicológica bajo un esquema multidisciplinar en lo social, todo esto con fines prácticos, de una problemática social que demanda una solución (Reyna et al., 2017).

En ese sentido, los resultados aportan evidencia, como lo han mencionado en otros espacios Ribes, et al. (2016), de que la sola estipulación formal no regula, en sentido estricto, el comportamiento de los individuos en sociedad. Es más, el ajuste comportamental a normas socialmente convenidas o a leyes estipuladas de manera formal, como situación práctica del

seguimiento de reglas, no depende únicamente de cuan precisa sea dicha norma, sino que se debe a las contingencias de sanción y poder que operan naturalmente, mediante las funciones que ejerce una o variadas autoridades de distinta índole, en las relaciones institucionales a partir de lo que hacen los individuos en la cotidianidad.

Los resultados encontrados en este estudio parecen indicar que la operación natural de las relaciones interindividuales de sanción y poder, además de modular el comportamiento en sociedad como práctica y como práctica autorreferida, también permiten establecer procedimientos más o menos efectivos en los objetivos pretendidos por una comunidad. Esto es así, puesto que parecen indicar que, en situaciones prácticas como el escenario en el que se trabajó, basta con unas cuantas de las funciones de poder y sanción que la autoridad pone ejecución para conseguir el seguimiento de reglas o normas y posibilitar comportamientos alternativos. De ser así, esta hipótesis podría contrastar con los estudios de laboratorio elaborados por Rangel (2008), en los que se indica que hay mayor ajuste (obediencia para el caso de dicho estudio) cuando una autoridad hace uso de todas las funciones de poder. Desde luego, esta situación tiene un carácter meramente hipotético y requerirá mayor profundidad en futuros estudios tanto a nivel básico, como en situaciones en las que se busque resolver un encargo social.

Finalmente se debe recalcar que lo reportado en este trabajo indica un camino prometedor hacia la resolución de problemáticas sociales. Como lo han señalado Luna et al. (2018), las posibilidades son transversales a cualquier forma de comportamiento que se relacione con el seguimiento de reglas. Situaciones en las que se puede intervenir usando el modelo y método aquí planteado y la posibilidad de desarrollos posteriores bajo esta línea, puede aportar conocimientos suficientes para establecer las condiciones necesarias y suficientes en la

construcción de ambientes sociales más honestos y equitativos. Permitir que ANS dirija el trabajo de supervisión en ambientes en los que se espera un ajuste comportamental de los individuos a lo que demanda la comunidad, puede ir desde contextos laborales, civiles, judiciales, educativos, pasando por sectores de salud y gobierno hasta la enseñanza de prácticas culturales (Skinner, 1974).

Limitaciones y recomendaciones

Los resultados encontrados constituyen una aproximación preliminar al funcionamiento de las variables y parámetros alusivos a las DFCS, en particular a las funciones de supervisión que pueden establecerse a partir de la autoridad como rol social, todos estos aplicados a una problemática específica alusiva al comportamiento de robo y el ajuste a normas de convivencia escolar. Debe resaltarse que al igual que en múltiples escenarios existen limitaciones tanto a nivel estructural como de aplicación, este no es la excepción.

Debido a lineamientos institucionales, el tiempo de intervención se vio reducido al que se había considerado en principio. Esto generó algunos limitantes en aspectos de aplicación y disponibilidad de recursos, tiempo y escenarios, puesto que diversas actividades que se presentaban en la institución educativa de manera simultánea, interrumpían su continuidad. Para futuras aplicaciones, se recomienda extender el número de sesiones que dure el programa, con el fin de conseguir una maximización de los efectos del mismo. De igual modo, el incremento en el número de sesiones implicaría un aumento en la cantidad de participantes que intervienen de manera directa, puesto que, como se recordará, los participantes se escogían de manera circunstancial dependiendo del tránsito por el espacio preparado previamente. Realizarlo de esta manera podría permitir observar un mayor contraste en los cambios conductuales a través de

cada etapa, puesto que la agrupación de resultados escogida para graficar las tendencias comportamentales, podría indicar mayor notoriedad y pronunciación en los datos.

La inexistencia de una estructura teórica que funcione como “puente” entre los conceptos y su implementación profesional dentro la realidad social, dificultó la categorización de variables, su modulación, manipulación paramétrica y ejecución directa de las estrategias previamente contempladas. No obstante, este estudio puede servir como una primera aproximación en ámbitos aplicados en los que se use un esquema conceptual molar. La sugerencia recae sobre una esquematización teórica intermedia para solventar la inexistencia de conceptos que evidencien una correspondencia entre fenómenos teóricos abstractos y situaciones profesionales que requieren intervención en la realidad social.

Por otra parte, para estudios posteriores se recomienda incluir un método de medición para las distintas modulaciones cualitativas de los comportamientos en cuestión. Los resultados indicaron que estos cambios se daban a partir de la implementación de las sanciones grupales bajo la propuesta de ANS en los objetos que eran devueltos por los participantes. Teniendo en cuenta lo anterior es posible prever que en futuras ocasiones pueden derivarse resultados similares, en ese sentido, la medición sistematizada de estos cambios es un elemento importante a considerar en la explicación de los resultados obtenidos. Un aspecto a resaltar con respecto a este último punto es el incremento en la validez, tanto ecológica como social, que podría permitir la inclusión de un método sistemático de medición en la variabilidad cualitativa de los comportamientos.

Al igual que en el punto anterior, se considera importante prestarles mayor atención a las diferentes dimensiones de las conductas de interés. La frecuencia, como principal dimensión a ser tomada en cuenta para el contraste del programa en función del efecto obtenido, presenta

limitaciones de tipo estructural. Estas, a su vez, se corresponden con la limitación constante de una medición de los fenómenos bajo esquemas teóricos molares, los cuales suelen considerar un mayor número de dimensiones para dar cuenta de su esquema ontológico. Una sugerencia hacia este punto es que se haga una sistematización paramétrica, de manera detallada, en la dimensión temporal y una sistematización de mediciones cualitativas de las conductas alternativas, tal como se ha comentado anteriormente. De igual modo, el tratamiento de los datos únicamente a partir de la frecuencia, puede interferir con este último punto. En ese sentido, se cree pertinente tener un número mayor de dimensiones con las cuales contrastar los datos obtenidos.

En cuanto a las dificultades de aplicación, se encontró dificultades en las tareas asignadas tanto de confederados como de colaboradores. Esta situación puede ser resuelta con un mayor tiempo de entrenamiento tanto para unos como para otros, donde se intensifiquen los roles a desarrollar a lo largo del programa y posterior a este.

Referencias

- Álvarez, A. (2007). *Violencia cotidiana: Segmentos interconductuales conceptualizados como violentos y observados en la plaza de Nariño de la ciudad de San Juan de Pasto* (tesis de pregrado inédita). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Álvarez, R. y Robinson, R. (2016). Estrategia de intervención educativa para mejorar la conducta en adolescentes. *Medisan*, 20(3), 329-335. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000300008
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Angüera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Aldaz, P. (08 de marzo de 2017). Mancera defiende sistema de fotomultas. *Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2017/03/8/mancera-defiende-sistema-de-fotomultas?fbclid=IwAR06kEgJ4JxzXQoI3NeylpjWheLIEEJAAC5BrU75cS7TQJZYBBwcdNeiWkY>
- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación* (Vol. 2). Ciudad de México, México: Trillas.
- Avilés, K. (14 de diciembre de 2011). Endurece la SEP reglas y sanciones para alumnos de educación básica. *La jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/12/14/sociedad/044n1soc>
- Azrin, N. H., & Armstrong, P. M. (1973). The “Mini-Meal”. A Method for Teaching Eating Skills to the Profoundly Retarded. *Mental Retardation*, 11(1), 9–13.

- Azrin, N. & Wesolowski, D. (1974). Theft reversal: an over correction procedure for eliminating stealing by retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(4), 577-581.
Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311671/pdf/jaba00062-0081.pdf>
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>.
- Barton, E. S., Guess, D., Garcia, E., & Baer, D. M. (1970). Improvement of retardates' mealtime behaviors by timeout procedures using multiple baseline techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 77-84.
- Ballesteros, R. H. (2009). La auditoría del servicio al cliente a través de la observación participante: “El cliente incógnito.” *Revista Colombiana de Marketing*, 8(13), 35–41.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/109/10926778002.pdf>
- Bautista, O. (2011). *Construyendo un dique internacional para contener la corrupción*. Toluca, México: Universidad Autónoma Del Estado De México (UAEM).
- Benavides, J. C., Gómez, Y. A., y Muñoz, D. M. (2014). *Relaciones entre Autocontrol y Lenguaje* (tesis de licenciatura inédita). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Bentham, J. (2007). *El panóptico*. Madrid, España: Ediciones la Piqueta.
- Bolívar, C., Contreras, J., Jiménez, M. y Chaux, E. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Revista Criminalidad*, 52(1), 243-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v52n1/v52n1a04.pdf>

- Botero, M. y Peña, P. (2006). Calidad en el servicio: el cliente incógnito. *Suma Psicológica*, 13(2), 217–228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134216870007.pdf>
- Blass, T. (1999a). The Milgram Paradigm After 35 Years Some Things We Know about Obedience to Authority. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 955–978. Recovered from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00134.x>
- Blass, T. (1999b). Understanding behavior in the milgram obedience experiment - the role of personality, situations, and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 398–413. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/232599847_Understanding_Behavior_in_the_Milgram_Obedience_Experiment_The_Role_of_Personality_Situations_and_Their_Interactions
- CaracolTv. (s.f). *Qué buena onda*. Bogotá, Colombia: Caracol. Recuperado de <https://www.caracoltv.com/tags/qu%C3%A9-buena-onda>
- Castro, L. (1984). *Diseño experimental sin estadística. Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta*. Ciudad de México, México: Trillas
- Cepeda M, López M, Plancarte P, Moreno D, Alvarado I. (2002). *El proceso de investigación: medición y observación*. México: UNAM FES-IZTACALA.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid, España: Pirámide.
- Código penal federal mexicano. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 21 de junio de 2018.
- Código penal para el estado de Morelos. Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, Cuernavaca, México, 21 de marzo de 2018.

- Comisión Estatal de Seguridad Pública [CES]. (Fecha completa 2016). Escuela Segura [Mensaje en blog]. Recuperado de http://www.cesmorelos.gob.mx/?page_id=6827
- Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos. Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar (2014). Publicado en *Morelos Poder Ejecutivo*, del 23 de Julio de 2014. México.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67–76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79814903006.pdf>
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res21.2005.01>
- Cheong, K. (2013). Singapore: A City of Campaigns. *Artículo informal*. Recuperado de <http://library.ifla.org/137/1/161-seng-en.pdf>
- Dammert, L. (2005). Prevención comunitaria del delito en América Latina: Desafíos y oportunidades. *Desafíos*, 13, 124-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3596/359633158009.pdf>
- Díaz, A., Pérez, V y Castro, A. (2013). La dimensión socio-afectiva del aprendizaje en la praxis docente. En A. Bazán y C. Butto. (Coords.), *Psicología y contextos educativos* (pp. 285-312). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz-González, E. y Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En J.J. Sánchez-Sosa, C. Carpio y E. Díaz-González (Coords.), *Aplicaciones del*

conocimiento psicológico (pp. 39-49). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Domínguez, B. (1982). *Psicología Ecológica. Análisis y modificación de la conducta humana en instituciones de custodia*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Domínguez, J. (2006). *Principios fundamentales para el buen desarrollo de la investigación ministerial en el delito de robo* (tesis inédita de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Durkheim, E. (1985). *La división del trabajo social*. Barcelona, España: Ed. Planeta-Agostini.

Fajardo, K., Zutta, D., Caicedo, E. y Luna, E. (2018). *Variables asociadas al manejo efectivo de la autoridad en docentes*. Manuscrito presentado para su publicación

Franco, C. (2006). *Incompatibilidad jurídica en el delito de robo de las agravantes: "Cuando se cometa con violencia moral" y "por persona(s) armada(s) o portando instrumentos peligrosos* (tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

French, J.R., & Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Michigan: Ann Arbor.

Fixsen, D., Phillips, E. & Wolf, M. (1973). Achievement place: experiments in self-government with pre-delinquents. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6 (1), 31-47. Recovered from e <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310804/>

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.

- Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C. (1996). A Meta-Analysis of the Predictors of Adult Offender Recidivism: What Works? *Criminology*, 34(4), 575–607. Recovered from <https://www.gwern.net/docs/iq/1996-gendreau.pdf>
- Gil, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 25-31. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-18_0.pdf
- Gil-Iñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 61-67. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_07.pdf
- Gómez, G. (2015). *Sistema nacional de convivencia escolar. Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 del 2013)*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- González, A., Fernández, J. y Secades, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Guijón: Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.
- Grant, J., Potenza, M., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. & Desai, R. (2011). Stealing among High School Students: Prevalence and Clinical Correlates. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 39(1), 44–52. Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3671850/pdf/nihms475082.pdf>
- Gutiérrez, E. (5 de abril de 2019). En Medellín rueda el bus en el que la gente paga y toma sus vueltas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/en-medellin-ya-rueda-el-bus-de-la-confianza-345774>

Hamilton, G. (1978). Obedience and responsibility: A jury simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 126-146. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/buy/1979-05848-001>

Hayes, S., Strosahl, K. y Wilson, K. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso: proceso y práctica del cambio consciente (mindfulness)*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.

Herman, S. H. & Tramontana, J. (1971). Instructions and group versus individual reinforcement in modifying disruptive group behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 113-120. Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310678/pdf/jaba00072-0044.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016a). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/?option=com_content&view=article&layout=edit&id=2410

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016b). Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico. Documento Técnico

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016c). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/practicas-innovadoras-2016>

Jiménez, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*, 11(43), 215-261. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009

Kantor, J.R. (1990). *De la psicología a la psicología científica*. Ciudad de México, México: Trillas

- Kantor, J.R. y Smith, N.W. (2015). *La ciencia de la Psicología. Un estudio interconductual*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283–303. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003214.pdf>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE].
- Ley general de salud. Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos, Ciudad de México, México, 01 de junio de 2016.
- Luna, E. G. (2015, diciembre 10). *Comunicación personal*.
- Luna, E. (Noviembre de 2017). Autoridad NO Señalizada. En F. Villalobos (Presidencia), *Desafíos de la psicología 2017. Un compromiso con la salud y el bienestar*. Congreso llevado a cabo en San Juan de Pasto, Colombia.
- Luna, E., Zambrano, C., e Hidalgo, F. (2013). Efectos de variaciones en el nivel de discriminación de la autoridad, en la conducta de transgresión de normas. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 139–146. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552013000200013&script=sci_abstract&tlng=es
- Luna, E., Narváez, J., y Figueroa, J. (2018). Efectos diferenciales de variaciones en la señalización de la autoridad y tipo de sanción, sobre el ajuste a normas. *Interacciones*, 3(3), 141-150. Recuperado de <https://ojs.revistainteracciones.com/index.php/ojs/article/view/73/pdf>
- Llanos, R. (25 de agosto de 2010). Víctimas de robo en escuelas, cinco de cada 10 alumnos, revela encuesta. *La jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/25/capital/036n2cap>

- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Marholin, D. & Gray D. (1976). Effects of group response cost procedures on cash shortages in a small business. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(1), 25-30. Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311893/pdf/jaba00051-0027.pdf>
- México Unido Contra la Delincuencia A.C. (2013). *Delitos en México. Ciudad de México*. Recuperado de <http://mucd.org.mx>
- Milgram, S. (1963a). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychologist*1, 67(4), 371–378.
- Milgram, S. (1963b). Obey At Any Cost? *Journal of Abnormal and Social Psychologist*1, 67(1), 371–378.
- Milgram, S. (1965a). Liberating Effects of Group Pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(2), 127–134.
- Milgram, S. (1965b). Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority. *Human Relations*, 18(1), 57–79.
- Milgram, S. (1974a). Obedience to authority. An experimental view. Londres: Tavistock Publications.
- Milgram, S. (1974b). The dilemma of obedience. *The Phi Delta Kappan*, 55(9), 603–606.
- Milgram, S. (1977). Ethics. The Neglected Factor Experimentation. *The Hastings Center Report*, 7(5), 19–23.
- Mockus, A. (1995-1997). *Armonizar ley, moral y cultura. Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*.

- Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychopathology*, 13, 355-375. Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11393651>
- Mohan, D., Tiwari, G., Khayesi, M., & Muya, F. (2006). *Road traffic injury prevention training manual*. Recovered from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43271/1/9241546751_eng.pdf
- McIntire, R. (1978). Algunas cuestiones de la educación conductual. En R. Ulrich, T. Stachnik & J. Mabry. (Eds.), *Control de la conducta humana vol 3* (pp. 575-594). México: Trillas.
- Negrón, N., y Serrano, I. (2016). Prevención de delincuencia juvenil: ¿Qué deben tener los programas para que sean efectivos? *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 117-127. Recuperado de <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/43/pdf>
- Núñez, A., Tobón, S y Rodas, R. (2005). Análisis crítico del eclecticismo en la Terapia Cognitivo-Conductual. En A, Núñez y S, Tobón (Coords.). *Terapia Cognitivo Conductual. El Modelo Procesual de la Salud Mental como camino para la integración, la investigación y la clínica* (pp. 58-79). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Observatorio Ciudadano para la Seguridad la Justicia y la Prevención del Delito del Estado de Morelos. (2012). *Índice de delitos del fuero común en Morelos*. Recuperado de [http://upnmorelos.edu.mx/2012/documentos_descarga/noticias/Observaciones Ciudadanas No.1 .pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2012/documentos_descarga/noticias/Observaciones_Ciudadanas_No.1.pdf)
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2014). *Robo en México: ¿un delito cotidiano? Análisis sobre sus tendencias y desafíos*. Recuperado de <http://onc.org.mx/2014/12/23/robo-en-mexico-un-delito-cotidiano-analisis-sobre-sus-tendencias-y-desafios>

- Observatorio Nacional Ciudadano. (2016). *Reporte sobre delitos de alto impacto*. Recuperado de <http://onc.org.mx/2016/12/16/reporte-mensual-de-delitos-de-alto-impacto-octubre-2016/>
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2017). *Reporte sobre delitos de alto impacto: Junio 2017*. Recuperado de http://onc.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Junio2017-Reporte_VF.pdf
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2018). *Reporte sobre delitos de alto impacto: Mayo 2018*. Recuperado de <http://onc.org.mx/wp-content/uploads/2018/07/RMensual-mayo.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf
- O'Leary, K.D., Poulos, R. y Devine, V. (1972). Reforzadores tangibles: ¿Primas o sobornos? En R. Ulrich, T. Stachnik, y J. Mabry (Coords.). *Control de la conducta humana* (vol. 2). (pp. 587-594). Ciudad de México, México: Trillas.
- Pacheco, V., y Carpio, C. (2011). *Análisis del comportamiento. Observación y Métricas* (1a ed.). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Popper, K. (2017). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paidós.
- Poy, S. (28 de junio de 2007). Mayores índices de violencia en primaria que en secundaria: INEE. *La jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/28/index.php?section=politica&article=021n1pol>
- Quiroz, G. X. (2018, marzo 1). *Comunicación personal*.
- Rangel, N. E. (2003). *Un estudio experimental de la obediencia en niños* (tesis de maestría inédita). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Rangel, N. E. (2008). *Un análisis de las relaciones poder-autoridad y sus efectos. Los casos experimentales de la obediencia y el cumplimiento en niños escolares* (tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

- Rangel-Bernal, N. E., & Ribes-Iñesta, E. (2009). Level of authority and response cost in the obedience of schoolchildren. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 1*(2), 53–65.
- Rangel, N., Velázquez, R., Ribes, E., y Morales, O. (2012). Efectos de la advertencia y la administración de consecuencias sobre el cumplimiento en niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 38*(3), 63-80.
- Reglamento de la ley general de salud en materia de investigación para la salud. Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos, Ciudad de México, México, 02 de abril de 2014.
- Reyna, W., Sánchez, J., Reyes, R. y Hernández, M. (2017). Organización y caracterización de las distintas prácticas en Psicología: Matriz Científica Interconductual. En J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 17-42). Ciudad de México, México: Qartuppi.
- Ribes, E. (1988). Delimitación de la psicología y sociología: Ubicación de la psicología social. *Revista Sonorense de Psicología, 2*, 72-81.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la conducta 2. Avances y perspectivas*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Ciudad de México, México: Editorial El Manual Moderno.
- Ribes, E., y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. (1ª Ed.). Ciudad de México, México: Trillas.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N. y Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología. Instituciones y relaciones interindividuales*. Madrid, España: Catarata.

- Ribes, E., & Rangel, N. (2002). A comparison of choice between individual and shared social contingencies in children and young adults. *European Journal of Behavior Analysis*, 3(2), 61–73. Recovered from <https://doi.org/10.1080/15021149.2002.11434205>.
- Ribes, E., Rangel, N., Carbajal, G., & Peña, E. (2003). Choice between individual and shared social contingencies in children: An experimental replication in a natural setting. *European Journal of Behavior Analysis*, 4, 105-114. Recovered from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.5644&rep=rep1&type=pdf>
- Ribes, E., y Rangel, N. (2009). Un análisis experimental del poder y la autoridad. En M. Padilla (Ed), *Avances en la investigación del comportamiento animal y humano* (pp. 141-153). Ciudad de México, México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E., Rangel, N. E., y López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Análisis de La Conducta*, 25(1), 45–57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016300003.pdf>
- Ribes, E., Rangel, N., Pulido, L., Valdez, U., Ramírez, E., Jiménez, C., & Hernández, M. (2010). Reciprocity of responding as a determinant of partial-altruistic behavior in humans. *European Journal of Behavior Analysis*, 11(2), 105-114
- Rogers, C., y Skinner, B. F. (1956). *Algunos temas respecto al control de la conducta humana (Un simposio)*. En R. Ulrich., T. Stachnik y J. Mabry (Ed), *Control de la Conducta Humana* (pp. 1–34). Ciudad de México, México: Trillas.
- Ruiz, MA R., Pino, MA J. y Herruzo, J. (2006). Revisión de la técnica "el juego del buen comportamiento". *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(114), 553-574. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60673196.pdf>

- Ruiz-Torres, A. J., Ayala-Cruz, J., Alomoto, N., y Acero-Chavez, J. L. (2015). Revisión de la literatura sobre gestión de la calidad: caso de las revistas publicadas en Hispanoamérica y España. *Estudios Gerenciales*, 31(136), 319–334. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592315000091>
- Russell, B. (1971). *Antología*. Ciudad de México, México: Siglo veintiuno editores.
- Russell, B. (2016). *Fundamentos de Filosofía*. Ciudad de México, México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ryle, G. (1976). *Apuntes para un seminario*. [Versión Adobe Reader PDF]. Recuperado de http://www.conductitlan.org.mx/03_seminariosporjaimevargas/Nueva%20carpeta/1.%20gilbert_ryle.pdf
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- Salazar-Estrada, J., Torres-López, T., Reynaldos-Quinteros, C., Figueroa-Villaseñor, N. y Araiza-González, A. (2011). Factores asociados a la delincuencia en adolescentes de Guadalajara, Jalisco. *Papeles de Población*, 68, 103–126. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000200005
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2016). *Documento marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación obligatoria del Estado de Puebla*. Recuperado de https://issuu.com/publicacion.catalogos/docs/documento_marco_para_la_convivencia
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del Psicólogo*. (4a. Ed.). Ciudad de México, México, México: Trillas.
- Solís, B. del C. (2008). *Taller para diseñar un proyecto de vida que permita contribuir con la disminución de la reincidencia en primodelincuentes sentenciados por el delito de robo*

simple (tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Smith, J. (2012). Single-Case experimental designs: A systematic review of published research and current standards. *Psychol Methods*, 17(4), 1-70. doi:10.1037/a0029312.

Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo15/sobre_el_conductismo.pdf

Skinner, B. F. (1982/2012). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Ciudad de México, México: Trillas.

Switzer, E., Deal, T. & Bailey, J. (1977). The reduction of stealing in second graders using a group contingency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 267-272. Recovered from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311177/pdf/jaba00113-0097.pdf>

Tapia, D. (2012). *La violencia escolar en las escuelas secundarias de México* (tesis de pregrado). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Tomasini, A. (2016). *Filosofía, conceptos psicológicos y psiquiatría*. Ciudad de México, México: Herder.

Uber. (21 de junio de 2018). Conoce la importancia de la calificación en tu perfil de Uber [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.uber.com/es-PE/blog/calificacion-uber-usuarios/>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2016). *Diplomado Estrategias de intervención para la prevención de adicciones y violencia escolar*. Recuperado de <http://www.uaem.mx/diplomado-estrategias-de-intervencion-para-la-prevencion-de-adicciones-y-violencia-escolar>

Valle-Barbosa, M., Vega-López, M., Flores-Villavicencio, M. y Muñoz-De La Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas

mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo* 28(1), 61- 68.

Recuperado de

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf

Zutta, D. y Luna, E. (2019). *Efectos de variaciones en la señalización de la autoridad sobre el comportamiento obediente*. Manuscrito presentado para su publicación.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado

 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS</p>	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA</p>	
---	--	---

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo _____ con CURP _____ expedido en _____ y haciendo uso de mis atribuciones legales como acudiente del menor _____ quien se encuentra bajo mi custodia, autorizo su participación en la investigación denominada **La autoridad no señalizada como estrategia de intervención sobre la conducta de robo en una institución educativa** relacionada con el análisis de los principios del comportamiento humano, realizada por el Psicólogo candidato a Magister Dorian Zutta Arellano y el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, en colaboración con la Institución Educativa **correspondiente**. Esta investigación cumple con los aspectos éticos planteados en capítulo III del reglamento de la ley general de salud en materias de investigación para la salud, donde se especifican los principios referentes a investigación con menores de edad e investigación en seres humanos.

Declaro que se me ha informado las características de las actividades en las que participara el menor bajo mi custodia al igual que las posibles molestias y los beneficios que implica esta investigación. Reconozco que existen aspectos de la investigación que solamente serán informados al final de la misma, sin embargo, dichos aspectos no presentan riesgos asociados para ninguno de los participantes. Los resultados del estudio y la información omitida se darán a conocer a través de correo electrónico al finalizar la fase de intervención.

Declaro que no he sido sometido a ningún tipo de presiones y que mi decisión de autorizar la participación del menor bajo mi custodia en esta investigación, es completamente voluntaria. Entiendo que su identidad como participante será protegida, que la información proporcionada será manejada de manera confidencial y que puede ser utilizada en la realización de productos de divulgación científica. Comprendo que, tanto yo como el menor bajo mi custodia, podemos hacer preguntas y ser informados de datos relevantes de la investigación, que puedo abstenerme de autorizar su participación y/o retirarnos del proceso en cualquier momento y que puedo solicitar copia del presente documento.

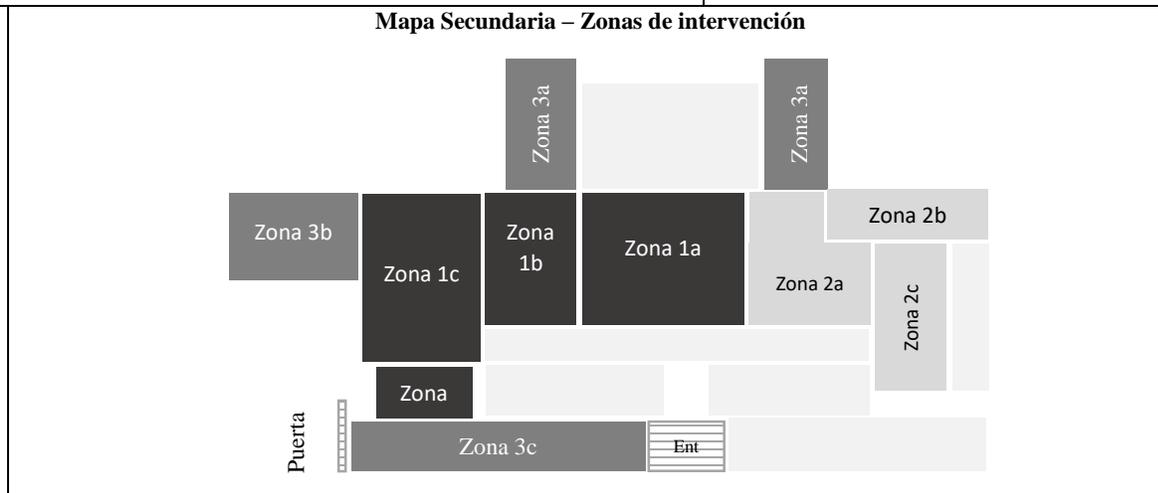
En constancia se firma en Cuernavaca (Morelos), a los _____ días, del mes de _____, del año _____.

	Nombre	IDE, IFE	Firma	Teléfono de contacto	Correo electrónico
Padre/Acudiente					
Testigo					
Investigador					

INFORMACIÓN IMPORTANTE: Los resultados obtenidos estarán a disposición de los interesados una vez concluya este estudio. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese al correo: dorianz270389@gmail.com

Anexo E. Formato de registro espacial

Responsable: _____	Fecha DD/MM/AA	Tiempo de registro sección: 70 seg
Tiempo de registro por intervalo: 2 intervalos de 30 seg c/u		Lugar: Escuela Secundaria Telpochcalli



No de Observaciones	Zona 1				Zona 2			Zona 3		
	a	b	c	D	a	b	c	a	b	c
1										
2										
Total										

Anexo F. Cuestionario para identificar Reforzadores

Este cuestionario está pensado para ayudarte a elegir varias actividades, objetos, sucesos o personas específicas que puedan ser de tu agrado y que la institución puede proporcionarte en correspondencia a alguna tarea que se te pida que hagas.

A. Artículos de consumo: Marca con una X. Puedes marcar una o varias respuestas

1. ¿Qué te gusta comer?
 - a. Alimentos corrientes _____
 - b. Frutas, nueces, cereales, etc. _____
 - c. Pizza, Palomitas, papas fritas, etc. _____
 - d. Golosinas – Gomas, helados, botanas, galletas _____
2. ¿Qué es lo que más te gusta beber?
 - a. Leche _____
 - b. Refrescos _____
 - c. Zumos o jugos _____
 - d. Otros, ¿Cuáles? _____

B. Actividades:

1. Actividades en casa. Escribe en el espacio en blanco qué te gusta hacer
 - a. Pasatiempos. ¿Cuáles? _____
 - b. Artesanías y manualidades. ¿Cuáles? _____
 - c. Decoración. ¿Cuáles? _____
 - d. Redes Sociales. ¿Cuáles? _____
 - e. Preparar comida o bebidas. ¿Cuáles? _____
 - f. Tareas domésticas. ¿Cuáles? _____
 - g. Otros. ¿Cuáles? _____
2. Actividades al aire libre
 - a. Deporte: _____
 - b. Juegos recreativos: _____

c. Trabajo Manual: _____
d. Otros _____

3. Actividades que te agradan y son gratuitas en la escuela (uso de herramientas informáticas, uso de implementos deportivos, etc.)

4. Actividades que te agradan y son gratuitas en casa

5. Actividades en las que pagas y son agradables para ti (Ir a cine, ir a parques de diversiones, etc.)

6. Actividades en redes sociales que disfrutas (chatear, estar en Facebook, estar en Instagram, etc.)

7. ¿Cuáles son las actividades en las que pasas la mayor parte de tu tiempo al día?
a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____

C. De manipulación:
¿Qué tipo de juegos o juguetes te interesan? (Escribe cuales juguetes o juegos te interesan)

1. Coches y camiones de juguetes: _____
2. Videjuegos: _____
3. Monos (as): _____
4. Globos: _____
5. Libros para colorear _____
6. Pinturas o plastilinas _____
7. Spinners _____
8. Implementos deportivos _____
9. Otros _____

D. De Posesión:
¿Qué tipo de cosas te gusta tener en la escuela? (Marca con una X)

a. Reconocimientos de la dirección por mi buen comportamiento o desempeño _____
b. Reconocimientos de maestros por mi buen comportamiento o desempeño _____
c. Aparatos electrónicos _____
d. Balones o implementos deportivos _____
e. Juegos de mesa _____

E. Sociales: ¿Qué tipos de halagos o alabanzas física o verbal te gusta recibir? (Escribe de parte de que personas te gusta recibir cada tipo de halago)

1. Verbal

a. “Bien hecho” _____
b. “Buen trabajo” _____
c. “Muy bien” _____
d. “Te felicito por hacerlo bien” _____
e. “Sigue así” _____
f. “Estoy orgulloso(a) de ti” _____
g. “Bien intentado” _____
h. Otros _____

2. Contacto Físico

a. Un abrazo _____
b. Cosquillas _____
c. Dar la mano en tono amistoso _____
d. Chocar los cinco _____
e. Palmadas en la espalda _____
f. Otros _____

Anexo H. Incentivo no consumible de consecuencia grupal: Diploma



Anexo I. Incentivos consumibles





"1919-2019, en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca Mor., a 28 de Agosto de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/623
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **"AUTORIDAD NO SEÑALIZADA COMO ESTRATEGIA REDUCTORA DEL ROBO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MORELOS"** trabajo que presenta el C. "Dorian Halvey Zutta Arellano", quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ			
DRA. DENI STINCER GÓMEZ			
DRA. NORA EDITH RANGEL BERNAL	Nora Rangel		
DRA. MA. DE LOS ÁNGELES VACIO MURO			
DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES			

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo