

VARIACIÓN DEL CRITERIO DE LOGRO DE LA TAREA EN LAS HABILIDADES LECTOESCRITORAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

VARIATION IN TASK CRITERIA ACHIEVEMENT IN READING AND WRITING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Jamné Saraid Dávila Inda

Andrea Acosta Gómez

Desiderio Ramírez Romero

Miriam Yerith Jiménez

& Karla Fabiola Acuña Meléndrez

Universidad de Sonora

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación

Abstract

Recent research indicates that university students face some limitations related to reading and writing skills. To provide empirical evidence about the teaching-learning conditions that could facilitate the development of these skills, a study to evaluate the effect of varying the level of achievement of two types of tasks on reading and writing skills of university students was conducted. Thirty-six students enrolled in the bachelor's degree in psychology participated. A pretest-posttest design with a control group was used. In the pre-test and post-test, participants were asked to read an empirical article, complete 13 identification tasks, and write a conclusion. The experimental phase consisted of completing identification and elaboration tasks based on three criteria: 1) behavioral requirements linked to the article, 2) linked to hypothetical cases and unrelated to the article, and 3) unrelated to hypothetical cases and to the article. The results show a facilitating effect on reading performance based on criterion 1 and on writing performance based on criterion 2 tasks. These findings are discussed considering the relationship between task type, achievement criterion, and functional aptitude level.

Keywords: reading and writing skills, task type, achievement criterion, university students

1.- Se extiende un cordial agradecimiento a los doctores Jairo Ernesto Tamayo Tamayo, Mauricio Ortega González y Kenneth David Madrigal Alcaraz, por sus comentarios y sugerencias como miembros del comité de tesis doctoral, que actualmente se encuentra en desarrollo y a la cual se circunscribe el presente estudio. Se agradece también a Erika Mariana Macías Murrieta, Alondra Cherlin Hernández Lucero y María Fernanda Arias Arias, por su colaboración para el análisis de los datos aquí presentados. Este trabajo fue financiado a través de la beca 958886 otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Autor de correspondencia: Jamné S. Dávila Inda jamne.davila@unison.mx

Resumen

Recientes investigaciones indican que los estudiantes universitarios enfrentan limitaciones vinculadas con las habilidades de lectoescritura de textos científicos. Para aportar evidencia empírica acerca de las condiciones de enseñanza-aprendizaje que pudieran facilitar el desarrollo de estas habilidades, se llevó a cabo un estudio con el objetivo de variar el criterio de logro de dos tipos de tarea en las habilidades lectoescritoras de estudiantes universitarios. Participaron 36 estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Se empleó un diseño preprueba-posprueba con grupo control. En la preprueba y posprueba, se solicitó leer un artículo empírico, resolver 13 tareas de identificación y escribir una conclusión. La fase experimental consistió en resolver tareas de identificación y elaboración en función de tres criterios: 1) Requerimiento conductual ligado al artículo, 2) ligado a casos hipotéticos y desligado del artículo y, 3) desligado de casos hipotéticos y del artículo. Los resultados muestran un efecto facilitador del desempeño lector a partir del criterio 1 y del desempeño al escribir a partir de las tareas del criterio 2. Estos hallazgos se discuten considerando la relación entre el tipo de tarea, el criterio de logro y el nivel de aptitud funcional.

Palabras clave: habilidades lectoescritoras, tipo de tarea, criterio de logro, estudiantes universitarios

El lenguaje constituye un componente fundamental en la configuración social de la civilización. La evolución humana trascendió los límites de las posibilidades meramente biológicas en el momento en que el lenguaje se instituyó como medio para regular, estructurar y transformar las interacciones sociales. Con el desarrollo del lenguaje escrito, se establece un punto de inflexión que marca el inicio formal de la historia de la humanidad tal y como la conocemos (Duranti & Goodwin, 1992; Goody & Watt, 1963; Kalman, 2008; Llano, 2004; Saville-Troike, 1982).

En este sentido, el lenguaje ha sido objeto de análisis desde múltiples disciplinas, siendo la psicología una de las más prolíficas en este campo. Dentro de esta disciplina, diversas corrientes teóricas han desarrollado aproximaciones al estudio del fenómeno lingüístico, en particular de la escritura. Entre las más relevantes se encuentran la perspectiva cognitiva con los modelos de composición escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980), la del análisis experimental de la conducta a partir de la propuesta de la conducta verbal (Skinner, 1957) y la aproximación de campo interconductual como interacciones que ocurren dentro de un campo referencial (Kantor, 1929; 1959).

Desde perspectivas teóricas cognitivas, el proceso de escritura es concebido como una actividad cognitiva compleja de resolución de problemas a la cual subyacen procesos como planificar, traducir y

revisar (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bereiter et al., 1988; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980), y se ha enfatizado que la diferencia esencial entre los escritores novatos y expertos consiste en que los expertos transforman el conocimiento, mientras que los novatos se limitan a reproducirlo (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Desde el análisis experimental de la conducta, Skinner (1957) desarrolló una propuesta para el estudio de la conducta verbal siguiendo la lógica del modelo del condicionamiento operante. Desde dicha propuesta, se asume como supuesto general que gran parte del repertorio conductual humano es de tipo operante, es decir, que es controlado por las consecuencias ambientales que siguen a la conducta. Desde esta lógica, el análisis de las contingencias toma un papel central y el lenguaje es abordado como el responder ante condiciones de estímulo específicas (Ribes & López, 1985).

En su obra, Skinner (1957) cuestiona algunos supuestos implicados en el estudio del lenguaje, como son las ideas, los significados y la conducta lingüística entendida como transmisión de información, supuestos clave que sustentan a las aproximaciones teóricas cognoscitivas. Estas nociones, de acuerdo con el autor, refuerzan la creencia de que el habla y la conducta del hablante existen de forma independiente, la cual ha sido una noción fuertemente arraigada en la mayoría de las aproximaciones al análisis del fenómeno lingüístico, al tratar las palabras y los significados como entidades independientes.

Por otro lado, desde una propuesta interconductual, la psicología es la ciencia cuyo objetivo consiste en describir y explicar la relación de un individuo con su medio funcional, la cual se estructura con base en la historia ontogenética y se modula por factores de tipo históricos y situacionales específicos (Kantor, 1980; Kantor & Smith, 1975/2015). Desde este marco teórico, el estudio del comportamiento lingüístico enfatiza el análisis de la interacción funcional que un individuo establece al comportarse ante objetos, personas o situaciones. En otras palabras, lo que ocurre al escuchar, leer, hablar, escribir, entre otros, como interacciones en las que participan quien emite el mensaje (ya sea oral o escrito), quien lo recibe y el contenido sobre el cual se comunica (Kantor, 1984).

El metasistema desarrollado por J. R. Kantor (1959; 1980) constituye la base teórica a partir de la cual Ribes y López (1985) formulan una propuesta taxonómica para clasificar las maneras cualitativamente diferenciadas en que pueden establecerse las relaciones funcionales entre un individuo y su ambiente. Esta propuesta categoriza en cinco niveles funcionales las interacciones conductuales a partir del tipo de mediación (factores estructurantes del campo) y del grado de desligamiento funcional involucrado (posibilidades

conductuales de independencia respecto a las propiedades de los eventos con los cuales se interactúa).

Cada uno de estos niveles se caracteriza por un tipo específico de ajuste, los cuales se organizan con relación al entorno físico, biológico o social. Las características del ajuste definen las propiedades funcionales de la interacción en cada nivel: desde aquellas en las que se atienden y perciben relaciones espaciotemporales presentes, hasta aquellas en las cuales el contacto con objetos, eventos u otros individuos es mediado convencionalmente, permitiendo así una distancia en tiempo y espacio respecto a los eventos involucrados (Borja, 2009; Carpio et al., 2001).

Una derivación importante desde este sistema teórico, en lo particular dirigida al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido los Modelos de Interacción Didáctica (Carpio et al., 2005; Ibáñez & Ribes, 2001; Irigoyen et al., 2004, 2007). En estos modelos, la unidad de análisis de dicho proceso es la interacción didáctica, definida como un intercambio circunscrito a criterios delimitados por un ámbito funcional de desempeño y un dominio disciplinar en el cual participan el docente, el estudiante y los eventos o situaciones referentes (Irigoyen et al., 2004, 2007; Jiménez et al., 2011).

En este marco teórico, se recupera el concepto de competencia como una categoría técnica que vincula la teoría general de proceso psicológico (Ribes & López, 1985; Ribes, 2018) y los ámbitos de aplicación del conocimiento—educación, salud, convivencia social, entre otros (Díaz-González y Carpio, 1996). Una competencia se identifica como una disposición a actuar de forma variada y efectiva ante los requerimientos impuestos en una situación y se distingue de la habilidad, entendida como una disposición a satisfacer requerimientos mediante la implementación de uno o más procedimientos estándar (De la Sancha & Pérez-Almonacid, 2017; Ribes, 2023).

El interés del presente trabajo se centra en el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas al quehacer científico, donde si bien el desempeño ocurre ante eventos concretos, se espera que este trascienda la especificidad de estos a partir de la abstracción teórica característica del proceder científico. En este sentido, la habilitación competencial implica que un estudiante pueda comportarse lingüísticamente ante hechos disciplinares interpretados a la luz de teorías; es decir, consiste particularmente en un comportamiento de tipo sustitutivo.

Desde el Modelo de Interacción Didáctica adoptado (Irigoyen et al., 2004, 2007; Jiménez et al., 2011), las habilidades y competencias se identifican, en las situaciones de evaluación, a partir de variaciones en el modo lingüístico, en el tipo de tarea, que corresponde a la dimensión

de ocurrencia del desempeño del estudiante, definida a partir de las instancias que se emplean y las relaciones requeridas (identificar, completar, relacionar, elaborar, formular); y el nivel de logro, el cual se identifica a partir del criterio funcional determinado en la situación de interacción.

El nivel de logro, entendido aquí en el sentido propuesto por Ribes (2008), delimita el tipo de ajuste funcional requerido por una tarea: ligado al objeto, ligado a la operación, desligado de operación, desligado de situación, desligado de situación concreta. La variación en los criterios de logro conlleva la posibilidad de satisfacerlos en niveles de diferente complejidad funcional, que pueden incluir interacciones directas con los eventos o con propiedades de estos (interacciones intrasituacionales), o interacciones sustitutivas en las cuales el individuo requiere desligarse de relaciones espaciotemporales presentes de la situación (interacciones extra y transituacionales).

Bajo este supuesto, en diversos estudios experimentales se han evaluado los efectos del criterio de tarea (Irigoyen et al., 2006), de los criterios de lectoescritura (Meraz et al., 2020) y de la precisión o grado de explicitación del criterio y el tipo de tarea (Mateos & Flores, 2008). Con relación al criterio de tarea, Irigoyen et al. (2006) analizaron sus efectos en el aprendizaje de la ciencia psicológica con una muestra de 36 estudiantes de psicología. Para ello, se diseñó una prueba de lápiz y papel conformada por 13 textos y 49 reactivos de respuesta breve, de correspondencia y de opción múltiple. Los reactivos se diseñaron en función de criterios de tarea diferenciados. Los resultados mostraron que los mayores porcentajes de aciertos se presentaron en las tareas que requería enunciar o seleccionar un descriptor, mientras que las que presentaron los porcentajes más bajos fueron aquellas que requerían completar o elaborar un diagrama. Los autores señalan que esto puede deberse a naturaleza del criterio que demandan las primeras tareas en comparación con las segundas, en términos de implicar atender propiedades dimensionales o de establecer relaciones entre eventos que se significan a la luz de los juegos de lenguaje propios de un ámbito disciplinar.

Con respecto a la evaluación de desempeños ante tareas de identificación y elaboración, Mateos y Flores (2008) evaluaron la relación entre el grado de especificidad de los criterios de ajuste sobre el desempeño en tareas de identificación y elaboración de 24 estudiantes universitarios de la carrera de psicología, quienes fueron asignados a uno de tres grupos: grupo con criterios específicos, grupo con criterios no específicos y grupo sin criterios. Los resultados indican que el mayor porcentaje de respuestas correctas se presentó ante las tareas de identificación en comparación con las de elaboración, sobre

todo en los grupos con criterios no específico y sin criterio. Los desempeños ante la tarea de elaboración se facilitaron en el grupo con criterio específico. Los autores señalan que la explicitación del criterio parece jugar un papel relevante en la facilitación del desempeño, particularmente en el caso de las tareas de elaboración; esta facilitación en función de la especificación del criterio es menor en las tareas de identificación.

Sobre los criterios de logro, Meraz et al. (2020) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar el efecto de variar los criterios de logro sobre la promoción de interacciones lectoras y escritoras de mayor complejidad. Para ello, probaron tres condiciones experimentales diferenciadas por el nivel de abstracción de los ejercicios solicitados, a saber: identificar-ejemplificar (expuestos a ejercicios de nivel de complejidad 1 y 2), comparar (ejercicios de nivel 1, 2 y 3) y corregir-abstraer (ejercicios de todos los niveles, con énfasis en el nivel 4 y 5). Los resultados mostraron mejores ejecuciones en el Grupo comparar, así como similitudes en la ejecución en el Grupo identificar-ejemplificar y el Grupo corregir-abstraer.

Los resultados reportados por Irigoyen et al. (2006) señalan que, a partir de variaciones en el tipo de tarea, se pueden explorar posibilidades cualitativamente diferenciadas de desempeño ante un material de lectura. Del estudio de Mateos y Flores (2008) es importante destacar el hecho de que, si bien la explicitación del criterio a cumplir facilita el desempeño, los desempeños se han mostrado sensibles al requerimiento a cumplir en tareas diferenciadas. No obstante, los resultados reportados por Meraz et al. (2020) resultan contradictorios toda vez que en estos los grupos expuestos a ejercicios que requerían identificar-ejemplificar y corregir-abstraer mostraron desempeños similares. Esto pareciera indicar que las preguntas o ejercicios asociados a un tipo de tarea deben ser diseñados de manera cuidadosa para determinar el nivel de requerimiento que demandan.

Aunque vale la pena señalar que se han presentado algunas diferencias con respecto a los criterios para conceptualizar el tipo de tarea. En algunos de estos estudios, la diferenciación de la tarea de identificación con respecto a otras ha sido que esta ha requerido resolver preguntas de opción múltiple, mientras que las tareas de elaboración han consistido en preguntas de respuesta abierta (Mateos & Flores, 2008; Pacheco et al., 2005). Así, el tipo de tarea se ha caracterizado como modalidades de evaluación diferenciadas.

Otros autores han explorado la identificación, elaboración y formulación como procedimientos o "formas de proceder", enfatizando su caracterización a partir de la delimitación de la situación, el desempeño y el criterio (Silva, 2011). De manera similar a la

caracterización de Mateos y Flores (2008), en esta se recupera la diferenciación entre la identificación con respecto a la elaboración y a la formulación en el hecho de que la primera consiste en un desempeño de selección de la respuesta correcta a partir de comparar una serie de opciones, mientras que las últimas requieren escribir.

El tipo de tarea también se ha caracterizado, no en función del tipo de respuesta solicitado, sino por el tipo de relaciones que cada tipo de tarea solicita establecer (Acuña et al., 2013). De esta manera, el tipo de tarea se ha empleado como un elemento más descriptivo del desempeño a partir del cual se pueden evaluar posibilidades cualitativamente diferenciadas de establecer relaciones con respecto a los materiales de estudio u objetos referentes disciplinares.

Con respecto a las habilidades escritoras, estas se han evaluado en términos del empleo de la paráfrasis, la velocidad al escribir y las posibilidades de cumplir criterios de diferente complejidad funcional (Cepeda et al., 2013; Morales et al., 2017). Se ha reportado que las mayores dificultades se presentan ante aquellas situaciones cuyo criterio requiere elaborar relaciones más allá del contenido explícito en los textos a partir de los cuales se escribe. Ejemplo de esto ha sido la dificultad para articular un escrito de manera coherente, y para adoptar una postura propia y justificarla a partir de evidencias pertinentes. En este sentido, se ha discutido que el desempeño de los estudiantes se ha mostrado sensible al nivel de logro que requieren satisfacer al leer y al escribir.

Ello pone de manifiesto la necesidad de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje que auspicien el desarrollo de habilidades y competencias lectoescritoras dentro del ámbito de la ciencia, para lo cual es importante considerar las particularidades requeridas en la elaboración de textos académicos a nivel universitario, así como los diferentes requerimientos que se solicita cumplir a través de la lectoescritura.

Para ello, de acuerdo con Ribes (2023), la evaluación de las habilidades en términos de su pertinencia en situación requiere considerar el criterio de logro requerido para cumplir con un criterio de desempeño, dicha consideración enfatiza la manera en que las habilidades se estructuran para alcanzar el cumplimiento. En palabras del autor:

“La aptitud funcional especifica la organización del contacto con base en el desligamiento requerido para alcanzar un efecto o resultado requerido (...) Los criterios de aptitud funcional se pueden formular siempre considerando las características funcionales de las actividades involucradas en las habilidades componentes de la competencia (...) Son los criterios de logro especificados en las aptitudes funcionales los

que articulan a las distintas habilidades potenciales como componentes de un determinado tipo de competencia que, por lo demás, será siempre específica a una situación relativa a un objeto de aprendizaje o desempeño” (Ribes, 2023, p. 278-280)

Autores como De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017) subrayan que el análisis funcional del desempeño permite dar seguimiento al desarrollo de habilidades y competencias a partir del cumplimiento de requerimientos impuestos en una situación específica. Reconociendo la posibilidad de transitar entre niveles funcionales ante un mismo requerimiento, es necesario contar con estrategias analíticas que permitan dar cuenta del desarrollo funcional del comportamiento. Entre las estrategias que se proponen están describir los niveles funcionales transitados, delimitar el rango de variación observada, identificar el nivel máximo alcanzado y caracterizar el nivel predominante.

Recuperando la lógica del Modelo de Interacción Didáctica (Irigoyen et al., 2007; Jiménez et al., 2011), el desarrollo de una competencia puede abordarse metodológicamente a partir de evaluar las habilidades lingüísticas ante un mismo requerimiento (el tipo de tarea) que demanda criterios de logro diferenciados. Previamente se ha esbozado que un mismo tipo de tarea puede demandar el cumplimiento de criterios de logro distintos, ejemplo de ello es planteado por Irigoyen et al. (2004) al presentar tareas de identificación correspondientes a tres criterios de logro diferenciados, a saber: 1) identificar un concepto en un ejemplo, 2) identificar la pertinencia de la relación objetivo-diseño de investigación en una serie de casos, y 3) identificar similitudes o diferencias entre conceptos, como ejemplos correspondientes a los criterios de pertinencia, congruencia y coherencia, respectivamente.

Con el fin de aportar evidencia empírica en este sentido, el objetivo del presente estudio fue evaluar las variaciones en el criterio de logro (ligado a texto empírico; ligado a casos hipotéticos y desligado de texto empírico; y desligado de casos hipotéticos y de texto empírico) manteniendo constante el tipo de tarea—identificación y elaboración—en las habilidades de estudiantes universitarios al escribir una conclusión a partir de un artículo empírico.

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria 36 estudiantes inscritos en tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de una universidad pública.

Materiales

Se emplearon dos artículos de corte empírico pertenecientes al ámbito de la psicología y dirigidos a la implementación de programas de modificación de conducta en niños y padres. El Texto 1 se titula “Diseño, implementación y evaluación de un programa de manejo conductual para padres de niños con síndrome de asperger” (Corsi et al., 2007), el cual consiste en un artículo empírico con una extensión de 3,117 palabras y fue presentado como material de lectura en la preprueba y posprueba del estudio. El Texto 2 se titula “Intervención conductual en un caso de onicofagia” (Cortés & Oropeza, 2011), este artículo tiene una extensión de 2,705 palabras, y fue presentado como material de lectura durante la fase experimental. Los materiales fueron seleccionados considerando su extensión y su temática, ya que ambos planteaban una intervención de corte conductual.

De manera complementaria, se empleó la Tabla de Modelos en Evaluación Psicológica (Fernández-Ballesteros, 2007, p. 39) y se elaboraron tres materiales. El primero consistió en un caso problema hipotético en el cual se describió el comportamiento disruptivo de un niño de 9 años, descripción elaborada por sus padres y por la profesora del niño. La extensión del caso fue de 505 palabras. El segundo material fue una tabla de registro que presentaba la frecuencia de la conducta de berrinche de un niño de 6 años en cinco momentos distintos. Esta tabla presentó la fecha del episodio, hora de inicio y fin del episodio, situación, conducta del niño y conducta de madre o padre ante la conducta del niño. Tanto el caso problema como la tabla de registro fueron elaborados *ad hoc* para los fines del estudio.

Por último, se elaboraron tres extractos de texto que presentaban a) la conceptualización teórica de la onicofagia y su intervención a partir de dos modelos (el médico y el conductual); b) la explicación de la onicofagia desde una lógica que enfatiza un componente de naturaleza hereditaria; y c) los factores explicativos de la onicofagia de acuerdo con tres autores distintos. La extensión promedio de los extractos de texto fue de 100 palabras.

Diseño experimental

Se empleó un diseño experimental preprueba-posprueba con grupo control (Campbell y Stanley, 1982; Kerlinger y Lee, 2002), el cual se presenta en la Tabla 1. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a uno de los cuatro grupos que conformaron el estudio.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en el Laboratorio Central de Informática de una universidad pública al noroeste del país, equipado con 42 compu-

Tabla 1*Diseño Experimental del Estudio*

Grupos (n = 9)	Fase 1 Preprueba		Fase Experimental Lectura Texto 2	Fase 2 Posprueba
Grupo 1	Lectura Texto 1	Identificar	Criterio 1: Requerimiento conductual ligado al Texto 2	Lectura Texto 1
Grupo 2	Responder tareas de identificación	Elaborar	Criterio 2: Requerimiento conductual ligado a casos hipotéticos y desligado del Texto 2	Responder tareas de identificación
Grupo 3			Criterio 3: Requerimiento conductual desligado de casos hipotéticos y del Texto 2	
Grupo 4	Escribir una conclusión			Escribir una conclusión

tadoras con acceso a internet dispuestas de manera horizontal en mesas. Una vez que los participantes eligieron la computadora en la que realizarían la sesión 1, se proporcionó de manera impresa un consentimiento informado en el que se describió el objetivo general del estudio. Luego de que los participantes firmaron el consentimiento, se brindó acceso para iniciar la sesión 1, la cual correspondió a la preprueba del estudio. Esta consistió en leer el Texto 1 y, para ello, se proporcionó la siguiente instrucción: “*Estimado(a) participante, la primera actividad que llevarás a cabo consiste en la lectura del Artículo Empírico 1. Debes realizar la lectura del artículo antes de continuar con la siguiente actividad. Cuando finalices la lectura, has clic en el botón ‘Siguiente’.*”.

Una vez que el participante concluyó la lectura del artículo, se le solicitó responder 13 tareas de identificación, las cuales fueron distribuidas en cinco segmentos². Las preguntas para la preprueba y posprueba fueron elaboradas ad hoc y solicitaban identificar conceptos, procedimientos, medidas y representaciones gráficas presentes en el Artículo Empírico 1 (Preguntas 1, 2, 3 y 4), identificar conceptos, procedimientos, medidas y representaciones gráficas pertinentes en función de casos problema hipotéticos (Preguntas 5, 6, 7, 8 y 9), e identificar categorías teóricas abstraídas de casos concretos (Preguntas 10, 11, 12 y 13). En la Tabla 2 se describe lo que las preguntas solicitaban identificar en preprueba y posprueba. Para esta actividad se proporcionó la siguiente instrucción: “*Estimado(a) participante, ahora que has concluido la lectura del Artículo Empírico 1, te solicitamos responder unas preguntas. Si bien el artículo permanecerá disponible*

2.- En el segmento 1 se presentaron las primeras cuatro preguntas; en el segmento 2 las preguntas cinco, seis y siete; en el segmento 3 las preguntas ocho y nueve; en el segmento 4 las preguntas 10 y 11; y, por último, en el segmento cinco las preguntas 12 y 13.

en la pestaña correspondiente y podrás consultarlo las veces que consideres necesario, a medida que respondas las preguntas notarás que algunas están más relacionadas con la situación específica que se aborda en el artículo y otras no tanto. Te solicitamos realizar tu mejor esfuerzo para responderlas de la manera más adecuada posible. Deberás responder todas las preguntas de cada segmento para poder continuar con el siguiente. Puedes iniciar cuando estés listo(a). ¡Éxito!”.

Tabla 2

Tareas de Identificación Empleadas para la Preprueba y Posprueba

Tareas de identificación
1. Identificar una categoría conductual en el estudio.
2. Identificar los procedimientos implementados en el estudio.
3. Identificar la medida conductual empleada en el estudio.
4. Identificar la relación entre el diseño de intervención y los resultados del estudio.
5. Identificar la función específica que cumple una conducta en un caso problema hipotético.
6. Identificar un objetivo y los procedimientos pertinentes para la intervención en un caso problema hipotético.
7. Identificar la relación entre la variable independiente y dependiente en el objetivo planteado para la intervención en un caso problema hipotético.
8. Identificar una medida conductual pertinente para un caso problema hipotético.
9. Identificar los procedimientos implementados a partir de una gráfica que representa el cambio conductual luego de una intervención en un caso problema hipotético.
10. Identificar una relación coherente entre la evaluación y la intervención a partir de un modelo teórico específico.
11. Identificar las semejanzas y diferencias entre dos vertientes teóricas para la explicación de un fenómeno conductual.
12. Identificar el modelo teórico que representa los factores y su relación que explican un fenómeno.
13. Identificar los aspectos teórico-procedimentales que permiten explicar la efectividad para el cambio conductual luego de la implementación de técnicas de intervención desde dos teorías distintas.

Una vez que los participantes concluyeron los segmentos de preguntas, como última actividad de la preprueba, se solicitó elaborar una conclusión escrita, para ello se proporcionó la siguiente instrucción: “*A continuación, te solicitamos elaborar una conclusión acerca del Síndrome de Asperger*”. Una vez elaborada la conclusión, se daba por finalizada la preprueba. La posprueba del estudio fue idéntica a la preprueba: se presentó el Texto 1 para su lectura, se presentaron por segmentos las mismas 13 tareas de identificación, y se solicitó elaborar una conclusión escrita².

En la fase experimental del estudio, los participantes leyeron el Texto 2 y resolvieron tareas de identificación y elaboración, las cuales

2.- Respecto al tiempo entre cada una de las fases (preprueba, fase experimental y posprueba), estas fueron realizadas de manera interdiaria. La preprueba y la posprueba tuvieron una diferencia de tres días. Si bien había un límite de dos horas, la duración de cada sesión la definió el desempeño del participante. En promedio la duración fue de 50 minutos.

se distinguieron por el criterio asociado (ver Tabla 3), a saber: identificar categorías presentadas en el artículo que fungió como material de lectura y elaborar ejemplos pertinentes en los cuales se ilustre el uso de esas categorías (Criterio 1); identificar categorías congruentes para casos problema hipotéticos y elaborar descripciones acerca de su empleo en escenarios naturales (Criterio 2); e identificar categorías en correspondencia con modelos teóricos distintos y elaborar los aspectos teórico-metodológicos que les otorgan coherencia (Criterio 3).

Los desempeños requeridos ante cada uno de estos criterios fueron: ante el Criterio 1, los participantes requerían desempeñarse a partir de Texto 2 (un artículo empírico), identificando aquellas categorías presentadas en el Texto 2 (definiciones, procedimientos, medida conductual y representación gráfica) y elaborando ejemplos hipotéticos pertinentes que permitan ilustrar el empleo de esas categorías. Ante el Criterio 2, los participantes leyeron el Texto 2 y casos problema hipotéticos, a partir de los cuales se les requirió identificar las categorías congruentes para la intervención en dichos casos problema (la función de una conducta problema, los procedimientos, la medida conductual y la representación gráfica de los resultados) y elaborar la descripción de su empleo en escenarios naturales. Ante el Criterio 3, los participantes leyeron el Texto 2 y algunos extractos teóricos complementarios, en los cuales se describían la definición de una problemática, el empleo de procedimientos para la intervención, la explicación de un problema y la representación teórica de una relación entre factores explicativos. El desempeño consistió en identificar categorías en correspondencia con estos modelos y su lógica teórica y elaborar los aspectos que les otorgan coherencia. En todos los grupos se solicitó identificar y elaborar una categoría taxonómica, procedimental, de medida y de representación.

Categorías para el análisis de los datos

El análisis del ajuste a la tarea en preprueba y posprueba, así como en la fase experimental, se evaluó en función de seis puntajes posibles, los cuales iban de cero a cinco puntos. La lógica de los puntajes implica que, a mayor puntaje, existía una mayor precisión o cercanía de la respuesta al cumplimiento del criterio³ (véase Anexo 1).

El análisis de las conclusiones escritas se llevó a cabo considerando el tipo de relaciones que los participantes establecieron, las cuales podían tener una mayor cercanía con el contenido del material de lectura o una mayor abstracción con respecto al mismo, integrando

3.- Para ilustrar la manera en que se emplearon estas categorías analíticas, en el Anexo 1 se ofrece como ejemplo algunas de las respuestas a la Pregunta 3 de la preprueba y posprueba.

referentes o relaciones que no se hallaban en el material de lectura. Las categorías empleadas fueron transcribir, parafrasear, relacionar, elaborar y formular (véase Anexo 2).

Para la obtención de la confiabilidad, se realizó el análisis entre cuatro observadores de manera independiente, posteriormente se discutieron los desacuerdos hasta obtener el 100% de acuerdo en todas las tareas.

Tabla 3

Tareas por Criterio Empleadas para la Fase Experimental del Estudio

Criterio	Preguntas
Criterio 1: Requerimiento conductual ligado al Texto 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar una categoría conductual en el estudio. 2. Elaborar un caso que no podría ser incluido en la categoría conductual identificada, explicitando las características que permiten excluirlo. 3. Identificar los procedimientos implementados en el estudio. 4. Elaborar un caso en el que tuvieran que implementarse los mismos procedimientos. 5. Identificar la medida conductual empleada en el estudio. 6. Elaborar un caso en el que tuviera que emplearse una medida conductual distinta. 7. Identificar el por qué se empleó una representación gráfica específica para dar cuenta de los cambios conductuales en el estudio. 8. Elaborar un caso en el que tuviera que emplearse una representación gráfica distinta.
Criterio 2: Requerimiento conductual ligado a casos hipotéticos y desligado del Texto 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la función específica que cumple una conducta en un caso problema. 2. Elaborar cómo debería explicarse y comunicarse dicha función a otros. 3. Identificar un objetivo y los procedimientos pertinentes para la intervención en un caso problema. 4. Elaborar situaciones en que estos procedimientos pudieran implementarse en contextos cotidianos. 5. Identificar la medida conductual pertinente para un caso problema. 6. Elaborar las características específicas de un caso problema que justifican el emplear la medida conductual identificada. 7. Identificar la representación gráfica pertinente en función de un diseño de intervención y los efectos conductuales. 8. Elaborar la descripción de los resultados de una intervención a partir del gráfico seleccionado.
Criterio 3: Requerimiento conductual desligado de casos hipotéticos y del Texto 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la relación entre un modelo teórico y la definición de una categoría conductual. 2. Elaborar los aspectos teóricos que otorgan coherencia a una intervención desde una teoría específica. 3. Identificar la relación entre la evaluación y la intervención coherente a partir de una teoría. 4. Elaborar los aspectos teóricos que otorgan coherencia al realizar una intervención a partir del modelo teórico seleccionado. 5. Identificar una explicación alternativa a un hecho desde un modelo teórico específico. 6. Elaborar las relaciones teóricas que sustentan la explicación elaborada. 7. Identificar la representación teórica pertinente de una relación entre factores en un modelo. 8. Elaborar las relaciones teóricas en términos de dirección (causalidad) en la representación seleccionada.

Resultados

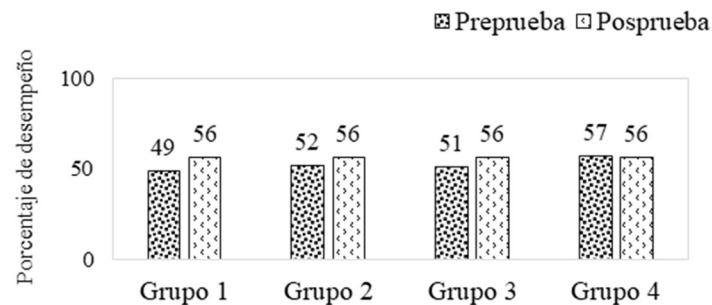
Para facilitar la presentación de los resultados, inicialmente se presentan los análisis del desempeño grupal en preprueba y posprueba

en las tareas de identificación y por criterio de logro, así como en la fase experimental en las tareas de identificación y elaboración; y, posteriormente, se describen los resultados vinculados con los desempeños individuales en las tareas de identificación en preprueba y posprueba, y en las tareas de identificación y elaboración en la fase experimental. Por último, se presentan los desempeños individuales vinculados en la elaboración de una conclusión escrita en preprueba y posprueba.

En este sentido, la Figura 1 muestra el porcentaje promedio de desempeño grupal en las tareas de identificación en preprueba y posprueba. En el Grupo 1, el porcentaje de desempeño grupal en la preprueba fue de 49% y en la posprueba este porcentaje fue de 56%, mostrando un incremento de siete puntos porcentuales. En el Grupo 2, el porcentaje en preprueba fue de 52%, mientras que en la posprueba fue de 56%, con un incremento de cuatro puntos porcentuales. En el Grupo 3, el porcentaje de desempeño en preprueba fue de 51% y en posprueba fue de 56%, incrementando cinco puntos porcentuales. En el Grupo 4, el porcentaje de desempeño en preprueba fue de 57%, mientras que en posprueba fue de 56%, mostrando un decremento de un punto porcentual.

Figura 1

Porcentaje de Desempeño Grupal en las Tareas de Identificación en Preprueba y Posprueba

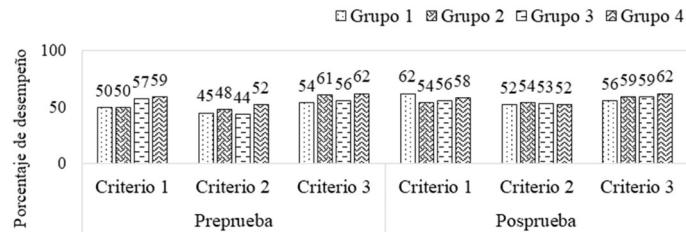


En la Figura 2 se presenta el porcentaje de desempeño grupal en las tareas de identificación por criterio de logro en preprueba y posprueba. En el Grupo 1 se apreció un incremento ante los tres criterios evaluados, de 12, siete y dos puntos porcentuales ante el Criterio 1, 2 y 3, respectivamente. En el Grupo 2, ocurrió un incremento de seis y cuatro puntos porcentuales ante el Criterio 2 y 1, respectivamente, mientras

que ocurrió un decremento de dos puntos porcentuales en el Criterio 3. En el Grupo 3, se apreció un incremento de nueve y tres puntos porcentuales ante el Criterio 2 y 3, respectivamente, y un decremento de un punto porcentual en el Criterio 1. En el Grupo 4 ocurrió un decremento de un punto porcentual ante el Criterio 1, y el porcentaje grupal de desempeño se mantuvo ante el Criterio 2 y 3.

Figura 2

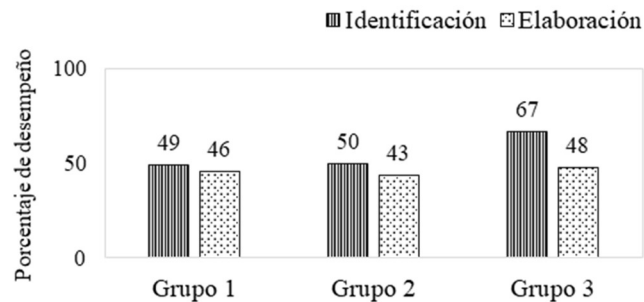
Porcentaje de Desempeño Grupal en las Tareas de Identificación por Criterio de Logro en Preprueba y Posprueba



En la Figura 3 se presenta el porcentaje de desempeño grupal ante las tareas de identificación y elaboración durante la fase experimental. El porcentaje de desempeño grupal ante las tareas de identificación en el Grupo 1, 2, 3 y 4 fue de 49%, 50% y 67%, respectivamente. Mientras que, ante las tareas de elaboración, el porcentaje de desempeño fue de 46%, 43% y 48%.

Figura 3

Porcentaje de Desempeño Grupal en las Tareas de Identificación y de Elaboración en la Fase Experimental



La Figura 4 muestra el desempeño individual ante las tareas de identificación en la preprueba y la posprueba. Este porcentaje se obtuvo a partir de convertir los puntajes obtenidos en cada una de las preguntas (de 0 a 5 puntos) a porcentajes y luego promediando el porcentaje obtenido en todas las preguntas en preprueba y posprueba. En el Grupo 1, los desempeños individuales en este grupo mostraron que el mayor incremento se presentó en el P3, P1 y P6, con 19, 14 y 14 puntos porcentuales de incremento, respectivamente. Seguidos por el P8, P7, P9, P4 y P5, con seis, cinco, tres, dos y dos puntos porcentuales. Sólo en el P2 se presentó un decremento de preprueba a posprueba de un punto porcentual.

En el Grupo 2, los desempeños individuales en este grupo mostraron que el mayor incremento se presentó en el P15, P10 y P11, con 17, 11 y nueve puntos porcentuales, respectivamente. Seguidos por el P14 y P16, con siete y dos puntos porcentuales. En este grupo el porcentaje de desempeño en preprueba y posprueba se mantuvo en el caso del P17, y ocurrió un decremento en el P18, P12 y P13, de seis, cuatro y tres puntos porcentuales, respectivamente.

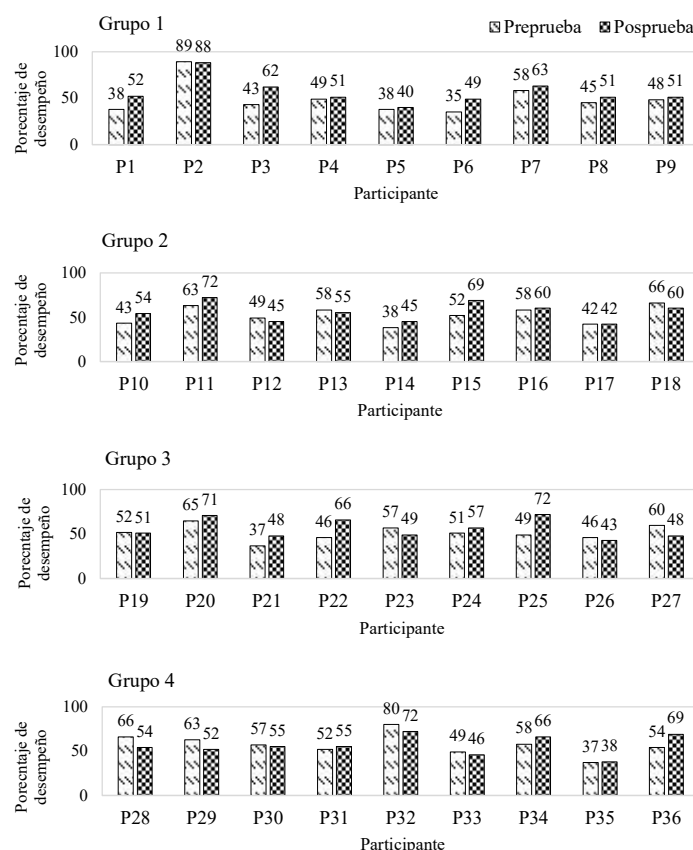
En el Grupo 3, los desempeños individuales en este grupo mostraron que el mayor incremento en el porcentaje de desempeño se presentó en el P25 y el P22, con 23 y 20 puntos porcentuales, respectivamente. Seguidos por el P21, P20 y P24, con 11, seis y seis puntos porcentuales. En este grupo ocurrió un decremento en el P27, P23, P26 y P19 de 12, ocho, tres y un punto porcentual, respectivamente.

En el Grupo 4, los desempeños individuales en este grupo mostraron que el mayor incremento se presentó en el P36, con 15 puntos porcentuales, seguido por el P34, P31 y P35 con ocho, tres y un punto porcentual. En este grupo ocurrió un decremento en el desempeño del P28, P29, P32, P33 y P30 de 12, 11, ocho, tres y dos puntos porcentuales, respectivamente.

En la Figura 5 se presenta el desempeño individual ante las tareas de identificación y elaboración en la fase experimental. En el Grupo 1, el porcentaje de desempeño más alto en las tareas de identificación se presentó en el P9 con 65%, seguido por el P1 con 60%, y el P7 y P8 con 55%. El P6 presentó un 50%, seguido por el P2 y P3 con 45%, y el P5 y P4 con 35% y 30%, respectivamente. En las tareas de elaboración, el porcentaje de desempeño más alto se presentó en el P2 con 75%, seguido del P1 y P9 con 60%. El P4, P5 y P8 obtuvieron un porcentaje de 45%, seguidos por el P3 con 35%, el P6 con 25% y el P7 con 20%. En el Grupo 2, el porcentaje de desempeño más alto se presentó en el P14 con 75%, seguido del P18 con 55%. El P17 y P10 presentaron un 45%, seguido por el P11 y P16 con 40%, el P12 con 35%, el P15 con 30% y el P13 con 25%. En las tareas de elaboración, el porcentaje más

Figura 4

Porcentaje de Ejecución Individual en las Tareas de Identificación en Preprueba y Posprueba



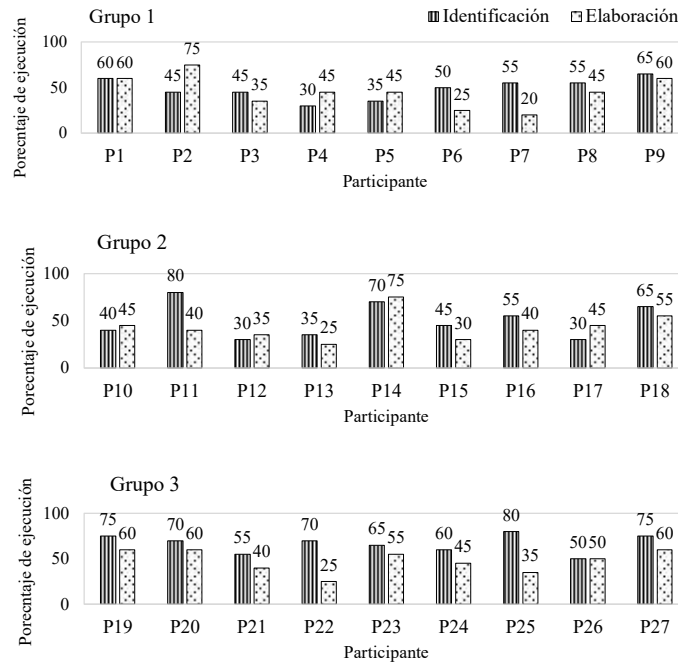
alto ocurrió en el P14 con 75%, seguido por el P18 con 55%, y el P10 y el P17 con 45%. El P11 y el P16 presentaron un 40%, seguido por el P12 con 35%, el P15 con 30% y el P13 con 25%.

En el Grupo 3, el porcentaje más alto de desempeño ante las tareas de identificación se presentó en el P19, P20 y P27 con 60%, seguido del P23 con 55% y el P26 con 50%. El P24 presentó un 45%, el P21 con 40%, el P25 con 35% y el P22 con 25%. En las tareas de elaboración, el porcentaje de desempeño más alto se observó en el P19, P20 y P27

con 60%, seguido por el P23 con 55%, el P26 con 50%, el P24 con 45%, el P21 con 40%, el P25 con 35 y el P22 con 25%.

Figura 5

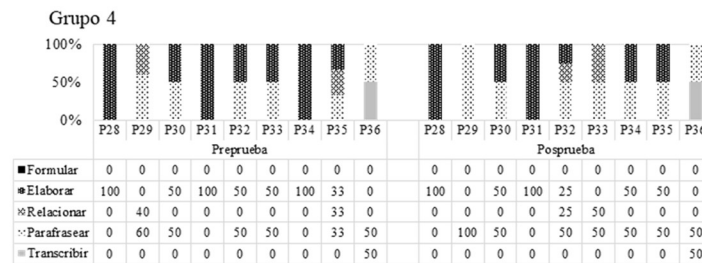
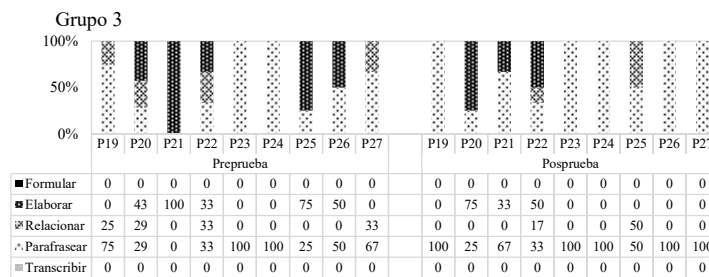
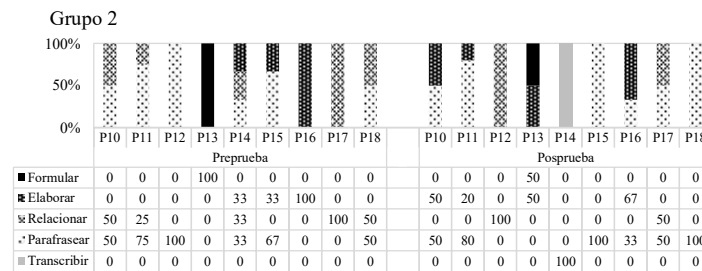
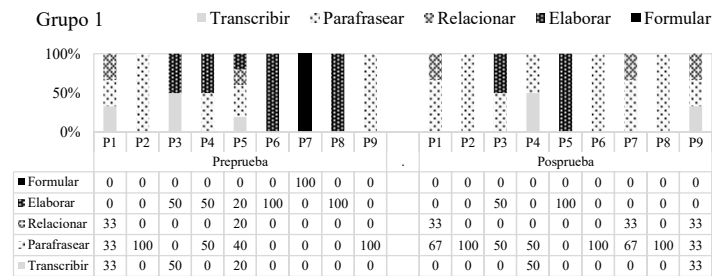
Porcentaje de Ejecución Individual ante las Tareas de Identificación y Elaboración en la Fase Experimental



A continuación, se describen los resultados vinculados con la elaboración de una conclusión escrita en preprueba y posprueba. Las categorías de análisis generales empleadas para evaluar estos desempeños fueron transcribir, parafrasear, relacionar, elaborar y formular, las cuales permiten dar cuenta de una posibilidad progresiva de establecer relaciones cada vez más abstractas con respecto al material de lectura a partir del cual se solicitó escribir: las primeras dos categorías (transcribir y parafrasear extractos) permiten dar cuenta de desempeños ligados al artículo que fungió como material de lectura (categorías intrasituacionales); mientras que las categorías de relacionar (conceptos, técnicas, procedimientos y/o características), elaborar opiniones, y formular enunciados generales dan cuenta de posibilidades

Figura 6

Porcentaje de Desempeño Individual en la Elaboración de la Conclusión Escrita en Preprueba y Posprueba por Grupo



mayores de incorporar a la conclusión aspectos que no están presentes de manera explícita en el material de lectura (categorías extrasituacionales).

En este sentido, en la Figura 6 se muestra el desempeño individual en la elaboración de la conclusión escrita en preprueba y posprueba. En el Grupo 1, ocurrió un incremento en las categorías vinculadas con desempeños de tipo intrasituacional en la categoría de parafrasear en el P6, P8, P7, P3 y P1 de 100, 100, 67, 50 y 33 puntos porcentuales, respectivamente; y en el P4 y P9 en la categoría de transcribir con 50 y 33 puntos. En este grupo ocurrió un decremento en las categorías intrasituacionales en el caso del P3, P1 y P5 con 50, 33 y 20 puntos porcentuales (transcribir), así como en el P9 y P5 con 67 y 40 puntos porcentuales (parafrasear). En relación con las categorías vinculadas con desempeños de tipo extrasituacional, se apreció un incremento en el P7 y P9 de 33 puntos porcentuales en la categoría de relacionar, y en el P5 en la categoría de elaborar se presentó un incremento de 80 puntos porcentuales. Se apreció además un decremento en el P6, P7 y P4 de 100, 100 y 50 puntos en la categoría de elaborar, en el P7 de 100 puntos en la categoría de formular y en el P5 de 20 puntos en la categoría de relacionar.

En el Grupo 2, se observó un incremento en las categorías vinculadas con desempeños intrasituacionales en el P17, P18, P15 y P16 de 50, 50, 33 y 33 puntos porcentuales en la categoría de parafrasear, respectivamente, y en el P14 de 100 puntos en la categoría de transcribir. En este grupo se observó un decremento en las categorías intrasituacionales en el caso del P12 y P14 de 100 y 33 puntos porcentuales (parafrasear). En relación con las categorías vinculadas con desempeños extrasituacionales, se apreció un incremento en el P10, P13 y P11 de 50, 50 y 20 puntos porcentuales en la categoría de elaborar, y en el P12 en la categoría de relacionar se presentó un incremento de 100 puntos porcentuales. En este grupo ocurrió un decremento en el P10, P17, P18, P14 y P11 de 50, 50, 50, 33 y 25 puntos en la categoría de relacionar, en el P14, P15 y P16 de 33 puntos en la categoría de elaborar y en el P13 en la categoría de formular de 50 puntos porcentuales.

En el Grupo 3, ocurrió un incremento en las categorías intrasituacionales sólo en la categoría de parafrasear, específicamente en el P21, P26, P27, P19 y P25 de 67, 50, 33, 25 y 25 puntos porcentuales, respectivamente. En este grupo se apreció un decremento en las categorías intrasituacionales en el caso del P20 de 4 puntos porcentuales (parafrasear). En relación con las categorías vinculadas con desempeños extrasituacionales, se apreció un incremento en el P20 y P22 de 32 y 17 puntos porcentuales en la categoría de elaborar, y en

el P25 en la categoría de relacionar se presentó un incremento de 50 puntos porcentuales. En este grupo se apreció un decremento en el P27, P20, P19 y P22 de 33, 29, 25 y 17 puntos en la categoría de relacionar, y en el P25, P21 y P26 en la categoría de elaborar de 75, 67 y 50 puntos porcentuales, respectivamente.

En el Grupo 4, ocurrió un incremento en las categorías intrasituacionales en el P34, P29 y P35 de 50, 40 y 17 puntos porcentuales, específicamente en la categoría de parafrasear. En este grupo no ocurrieron decrementos en el porcentaje de desempeño en las categorías intrasituacionales. En relación con las categorías vinculadas con desempeños extrasituacionales, se apreció un incremento en el P33 y P32 de 50 y 25 puntos porcentuales en la categoría de relacionar, y en el P35 en la categoría de elaborar se presentó un incremento de 17 puntos porcentuales, mientras que se presentó un decremento en el P33, P34 y P32 de 50, 50 y 25 puntos en la categoría de elaborar, y en el P29 en la categoría de relacionar de 40 puntos porcentuales.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo variar el criterio de logro de dos tipos de tarea—identificación y elaboración—en las habilidades lectoescritoras de estudiantes universitarios. La variación en el criterio de logro consistió en que algunas preguntas demandaron satisfacer un requerimiento conductual ligado a un artículo empírico (Criterio 1), ligado a casos problema hipotéticos y desligado de un artículo empírico (Criterio 2) y desligado tanto del artículo empírico como de casos problema hipotéticos (Criterio 3). Las tareas del Criterio 1 solicitaban la recuperación de información explícita en el artículo que fungió como material de lectura; las del Criterio 2 demandaban la selección de conceptos, procedimientos, medidas y representaciones gráficas pertinentes en correspondencia con las particularidades de un caso problema; y las preguntas del Criterio 3 solicitaron el establecimiento de relaciones de coherencia teórica.

Los desempeños en las tareas de identificación y de elaboración se evaluaron a partir de puntajes que permitieron dar cuenta de la precisión del desempeño con respecto al requerimiento conductual que se solicitaba cumplir, es decir, qué tanto se alejaba o acercaba de un desempeño considerado idóneo de acuerdo con criterios de tipo disciplinar. Esto se hizo con el fin de evitar limitar el análisis sólo en términos de aciertos y errores.

De manera similar, se elaboraron categorías funcionales para el análisis de la elaboración escrita de una conclusión, las cuales permitieron identificar la cercanía del desempeño con respecto a los referentes presentes en el material de lectura (transcribir, parafrasear),

así como la posibilidad de establecer relaciones con referentes no presentes en el texto (relacionar, elaborar y formular).

Para facilitar la presentación de las conclusiones y la discusión de los hallazgos, se sigue el orden que se presenta a continuación: a) desempeños en las tareas de identificación de preprueba a posprueba, b) los desempeños en la elaboración de la conclusión escrita en preprueba y posprueba, c) la relación entre el tipo de tarea y los criterios de logro, d) la vinculación entre los hallazgos y la evidencia empírica previa, e) las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos, y f) las limitaciones y consideraciones para estudios posteriores.

Con respecto a los desempeños en las preguntas de identificación en preprueba y posprueba, de manera general, los resultados grupales indican una facilitación del desempeño luego de resolver tareas de identificación y de elaboración con un requerimiento conductual ligado al Artículo Empírico (Criterio 1, Grupo 1), toda vez que en este grupo se presentó el mayor incremento en el promedio de desempeño de preprueba a posprueba. Es también el grupo en el cual la mayoría de los participantes presenta un incremento en el porcentaje de desempeño de preprueba a posprueba (en ocho de los nueve participantes).

Sin embargo, un dato a considerar luego del análisis de los desempeños individuales es el hecho de que, al promediar los puntos de incremento en el desempeño de los participantes, este es mayor en aquellos que resolvieron tareas con un requerimiento desligado de texto y de casos hipotéticos (Criterio 3, Grupo 3), aunque en este grupo el incremento en los casos individuales se observa en cinco de los nueve participantes.

En el Grupo 1 se presentan más casos individuales en los cuales el porcentaje de desempeño incrementa de preprueba a posprueba en comparación con la cantidad de participantes en los que esto ocurre en el Grupo 3, pero al promediar los puntos porcentuales de incremento de los participantes en que dicho incremento ocurrió, este promedio es mayor en los participantes del Grupo 3 en comparación con los del Grupo 1.

Para complementar este dato, es importante señalar que el promedio de desempeño tanto en la preprueba como en la fase experimental es más alto en los participantes cuyo desempeño incrementa de preprueba a posprueba en el Grupo 3 al compararlo con el de los participantes del Grupo 1. Esto parece indicar que aquellos casos individuales en los cuales se observa una facilitación del desempeño luego de resolver las tareas asociadas al Criterio 3 parecieran contar con un repertorio de habilidades más amplio o con mayores posibilidades de abstracción, es decir, desempeños de tipo extrasituacional. Este tipo de desempeño fue explorado particularmente a partir de la tarea de escritura.

Un desempeño de tipo extrasituacional conlleva la posibilidad de establecer relaciones con eventos no presentes o explícitos en la situación concreta ante la cual ocurre el desempeño. En el caso del presente estudio, esta situación experimental a la que fueron expuestos se delimitaba particularmente por el artículo empírico a partir del cual se solicitó escribir. En este sentido, los resultados vinculados con la elaboración de una conclusión escrita indican que, en el Grupo 2, cuyos participantes resolvieron tareas cuyo requerimiento estuvo desligado de artículo empírico y ligado a casos problema hipotéticos, se aprecia una facilitación del desempeño escritor de tipo extrasituacional en una mayor cantidad de participantes (tres de los nueve participantes), específicamente en la categoría vinculada con la elaboración de opiniones, en comparación con los casos en que esto ocurre en el Grupo 1 y 3 (un participante en cada grupo), y en el Grupo 4 (ninguno de los participantes). Esto puede deberse a que particularmente los participantes del Grupo 2 resolvieron, durante la fase experimental, preguntas que les demandaron atender características de los casos problema hipotéticos que no estaban presentes de manera explícita, es decir, tuvieron que identificar cuáles eran más apropiados considerando criterios de congruencia disciplinar teórica y metodológica.

En este sentido, en relación con el tipo de tarea y los criterios de logro, se considera que la exploración de desempeños dentro de un mismo tipo de tarea que demanda cumplir criterios cualitativamente diferenciados representa un aspecto importante para la evaluación de competencias. Especialmente cuando los desempeños evaluados se relacionan con habilidades del ámbito científico, ya que el desempeño al identificar, relacionar, elaborar, formular, etcétera, siempre implican cierto nivel de abstracción con respecto a los referentes concretos. El análisis de los desempeños individuales demuestra que la identificación de una categoría señalada en un artículo no es lo mismo que identificarla en un caso hipotético, o identificarla al margen de las características concretas de un caso, es decir, sólo en función de criterios teórico-metodológicos.

Toda vez que en la presente preparación experimental el tipo de tarea evaluado en preprueba y posprueba fue de identificación, este tipo de saber se relaciona particularmente con el saber decir teórico-conceptual, y no necesariamente con un saber hacer de tipo instrumental. En las tareas de identificación vinculadas con el Criterio 1, se considera que el tipo de saber evaluado fue el saber decir del hacer de otro, ya que las preguntas consistían en identificar categorías a partir del proceder teórico-metodológico de los autores del artículo empírico que fungió como material de lectura; en las tareas del Criterio 2, el saber evaluado consistió en saber decir del hacer propio en situaciones

hipotéticas, el cual demanda mantener una congruencia teórica al describir un hacer de tipo teórico-instrumental en situaciones hipotéticas pero plausibles; y, por último, en las tareas del Criterio 3, el saber evaluado fue el saber decir del decir de otros, el cual requirió identificar la coherencia teórica y los supuestos que subyacen al decir de diversos autores.

Se considera que las tareas asociadas a este último criterio pudieran haber sido poco sensibles a la evaluación de desempeños de tipo transituacional, particularmente cuando se considera que en la propuesta de Teoría de la Psicología (Ribes, 2018), este nivel de contacto funcional requiere la reflexión y transformación de la propia práctica teórica.

Es quizá por ello que, en la fase experimental, el mayor porcentaje de desempeño se presenta en el Grupo 3, ante el criterio considerado como el de mayor complejidad, lo cual no se corresponde con lo reportado en estudios previos (Pacheco et al., 2005; Ramírez et al., 2021). Aunque es importante señalar que, ante este criterio, ninguno de los participantes presentó un porcentaje más alto de desempeño en las tareas de elaboración en comparación con las tareas de identificación, lo cual podría indicar la sensibilidad de las preguntas con respecto a dos tipos de tarea diferenciados pero que implican satisfacer un mismo criterio de logro.

En cuanto a la relación entre los resultados y la evidencia empírica previa, es posible reconocer algunas coincidencias. Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar la sensibilidad del desempeño lectoescritor con respecto a variaciones en el criterio de logro dentro de un mismo tipo de tarea. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Ibáñez (1999) con respecto a los efectos de variar el criterio de logro en tareas de identificación, reportando una variabilidad en el promedio de respuestas correctas en función del criterio a cumplir. De manera similar, el presente estudio también comparte algunas similitudes con los hallazgos reportados por Meraz et al. (2020), ya que el Grupo comparar realizó los ejercicios correspondientes a los niveles de menor requerimiento, lo que facilitó el desempeño en un mayor número de individuos en comparación con aquellos ejercicios en niveles que requieren mayor abstracción.

Otra coincidencia con la evidencia empírica previa es la relación funcional entre el desempeño lector y escritor, ya que en los individuos en los que se aprecia un efecto facilitador a partir del contacto con criterios de mayor complejidad funcional ocurre sólo en aquellos participantes que ya mostraban mayores posibilidades de establecer relaciones de tipo extrasituacional al escribir (Pacheco et al., 2007).

Un aspecto que vale la pena señalar con respecto al estudio de Mateos y Flores (2008) y de Pacheco et al. (2005) es el hecho de que la caracterización de las tareas en estos implicó su diferenciación por el tipo de pregunta (opción múltiple para las tareas de identificación y respuesta abierta para las tareas de elaboración). Se considera que los resultados del presente estudio constituyen aportes con respecto a los efectos de variar el criterio de logro dentro de un mismo tipo de tarea aun cuando el tipo de respuesta se mantiene constante en ambas tareas (todas fueron de respuesta abierta). Esto parece indicar que el criterio de logro constituye el factor sustancial al que se pueden atribuir los efectos observados al variar el tipo de tarea en comparación con otros aspectos, como pueden ser las características morfológicas de la respuesta involucrada (señalar de una serie de opciones la respuesta correcta o elaborar de manera escrita la respuesta).

En relación con las habilidades escritoras, los resultados indican que los desempeños más frecuentes al escribir consisten en la recuperación textual de los extractos que conforman los materiales a partir de los cuales se escribe o en el parafraseo de dichos extractos (Cepeda et al., 2013), toda vez que las categorías de transcribir y parafrasear se presentaron de manera más frecuente en las conclusiones elaboradas en comparación con las categorías de relacionar, elaborar y formular. Aunado a esto, es poco frecuente que los estudiantes asuman una postura propia y que la justifiquen de manera pertinente (Morales & Flórez, 2022).

A manera de cierre, se plantean algunas reflexiones vinculadas con el carácter aplicado de los hallazgos. El tránsito de las categorías abstractas de la Teoría de la Conducta hacia condiciones que favorecen la habilitación de competencias científicas y profesionales requiere, en primer término, delimitar con precisión el tipo de saber decir y saber hacer que se evalúa (Ribes, 2004, 2023), el tipo de tarea involucrado (identificar, elaborar, entre otras) y el criterio de logro que se demanda cumplir. Los resultados respaldan la importancia de la organización de una secuencia didáctica como una progresión del criterio ligado a texto empírico, a mayores posibilidades de variación o de intercalar ejercicios vinculados con casos hipotéticos y desligados de casos y de textos, manteniendo constante el tipo de tarea. Esto permite además ajustar dicha progresión en función de las posibilidades de desempeño efectivo de un estudiante en los diferentes momentos de su formación. Con ello, es posible planear considerando una jerarquía de requerimientos cada vez más inclusivos que puede favorecer el tránsito de ajustes intrasituacionales a ajustes de tipo extra y transituacional.

En segundo término, para la práctica docente, resulta indispensable la claridad con respecto a si el desempeño que solicita a sus estudiantes

corresponde al decir o al hacer de otros, o al del propio hacer y decir del estudiante. En este sentido, las preguntas correspondientes al Criterio 1 requerían recuperar aspectos de un artículo empírico, en el cual se presenta una intervención -justificación, planteamiento de objetivos, descripción de procedimientos y su implementación- y los resultados derivados, es decir, un proceder teórico-metodológico ya culminado en términos de cubrir un objetivo de intervención; mientras que, en las preguntas del Criterio 2, los participantes describieron qué y cómo dirían y harían ante cada uno de los casos problema que se les presentaron.

Se considera que, aun cuando ambas de estas condiciones compartían la identificación de una categoría taxonómica, procedimental, de medida y de presentación, las características anteriormente descritas implican diferencias cualitativas importantes con respecto a las habilidades necesarias y suficientes para poder cumplir los criterios solicitados. Aunado a esto, otro aspecto relevante consiste en definir si el desempeño ocurre ante situaciones reales y presentes—que varían de momento a momento y demandan ajustes en el proceder—o meramente hipotéticas.

La delimitación clara de estos aspectos permite traducir los criterios a distintos tipos de tareas y consignas explícitas, orientar la selección de materiales pertinentes y definir los apoyos correspondientes y las formas en que se irán gradualmente reduciendo en correspondencia con el nivel de logro requerido. Asimismo, en el marco del comportamiento autodidacta, se requiere reconocer que ciertos criterios pueden ser prescritos por el propio estudiante, lo cual requiere la inclusión de actividades que le permitan imponerse condiciones didácticas acordes con los logros académicos previstos (Morales & Acuña, 2022).

Para el diseño instruccional y la evaluación, se sugiere: a) emplear rúbricas graduales con descriptores operacionales de precisión con respecto a la(s) categoría(s) teórica(s) más relevantes en un episodio de lectoescritura (e.g., categoría taxonómica, procedimental, medida y representación), b) precisar la relación entre el tipo de tarea y el criterio de logro solicitado, y c) variar, dentro del mismo tipo de tarea, el criterio de logro requerido, con el fin de comparar, en cada caso, el nivel de aptitud funcional requerido por la consigna con el nivel de aptitud funcional efectivamente alcanzado por el estudiante y registrar las transiciones de su desempeño (del ajuste intrasituacional al extra y transituacional), en lugar de limitar la calificación en términos de acierto/error (véase también Ribes, 2018; Hernández et al., 2020; Tamayo & Vásquez, 2024).

Finalmente, para la formación docente, todo lo anteriormente descrito conlleva la capacitación del profesorado para seleccionar,

planear, aplicar y retirar de manera progresiva los apoyos proporcionados para facilitar el desempeño del estudiante. Tales apoyos pueden incluir: ejemplos y contraejemplos anclados al texto y listas de verificación; guías para la selección y justificación de procedimientos en casos y matrices de decisión⁴; así como pautas para analizar la coherencia teórico-metodológica y preguntas de contraste entre modelos, además de explicitar en qué medida el desempeño se aproxima o aleja del criterio a cumplir, en la forma de supervisión, retroalimentación o evaluación.

En consecuencia, la formación docente requiere un entrenamiento sistemático para diseñar con precisión secuencias didácticas que contemplen criterios de logro diferenciados, caracterizar el desempeño en términos del nivel de aptitud funcional requerido y alcanzado por el estudiante, y seleccionar, secuenciar, aplicar y retirar oportunamente dichos apoyos en función del objetivo instruccional y del criterio solicitado. La claridad de estos elementos permite dar cuenta de las posibilidades de desempeño efectivo y variado de los estudiantes y favorece la evaluación de competencias científicas y profesionales.

Aunado a lo anteriormente señalado, se reconocen algunas limitaciones metodológicas con respecto al diseño de situaciones experimentales, toda vez que resulta imposible definir *a priori* la complejidad de un episodio de contacto con referentes de tipo disciplinar. La complejidad de dicho episodio desde una lógica interconductual conlleva factores como la historia de referencialidad (directa e indirecta), las características de los referentes ante los cuales ocurre el desempeño, las habilidades lingüísticas del estudiante, entre otros. En este sentido, se requiere evaluar de manera más precisa la relación entre el tipo de tarea, el criterio de logro y el nivel de aptitud funcional, y cómo estos pueden alterar la complejidad del tipo de episodio funcional.

Se considera que los hallazgos del presente estudio indican que, para investigaciones futuras, resultaría interesante explorar aspectos como el nivel de aptitud funcional en el cual un estudiante se desempeña ante situaciones en las que el nivel de logro varía, toda vez que la evidencia empírica indica que no se puede asumir que la complejidad de un episodio esté dada solamente en función de la explicitación del criterio de logro, sino que resulta fundamental dar cuenta de las maneras en que las habilidades se estructuran para cumplirlo.

Una matriz de decisión es un instrumento tabular que organiza alternativas (e.g., procedimientos de intervención, criterios de medida, tipo de gráfica) frente a criterios evaluativos derivados de las particularidades del caso, con descriptores operacionales y una escala gradual (0–5). La matriz orienta al estudiante a comparar, puntuar y justificar la opción que mejor satisface el criterio y se ajusta al caso.

Referencias

- Acuña, K., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Qartuppi.
- Acuña, K., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. (2017). Efectos de las variaciones en los materiales de estudio y la retroalimentación sobre el modo lingüístico escribir. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 181–204). Qartuppi.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261–278.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90054-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90054-X)
- Borja, J. (2009). Reflexiones sobre la taxonomía conductual de Ribes y López. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 363–377.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1982). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: Un análisis funcional. En C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 1–32). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2001). Teoría de la conducta: Reflexiones críticas. *Revista Sonorense de Psicología*, 15(1–2), 79–93.
- Cepeda, M., López, M., & Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 99–106.
- Corsi, E., Guerra, C., & Plaza, H. (2007). Diseño, implementación y evaluación de un programa de manejo conductual para padres de niños con síndrome de Asperger. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 15(2), 253–266.
- Cortés, E., y Oropeza, R. (2011). Intervención conductual en un caso de onicofagia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 103–113.
- De la Sancha, E., & Pérez-Almonacid, R. (2017). Competencias y habilidades: Implicaciones de su naturaleza disposicional. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 43–56). Qartuppi.
- Díaz-González, E., & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio & E. Díaz-González (Comps.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico* (39–49). Universidad Nacional Autónoma de México/Sociedad Mexicana de Psicología.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (2007). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos*. Pirámide.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–305.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Erlbaum.
- Hernández, V., Palacios, H., Tamayo, J., & Torres, C. (2020). Incorporación de la dimensión espacial en la descripción del comportamiento: Desarrollo de medidas molares de la conducta y su representación mediante sistemas dinámicos. En V. Alcaráz (Coord.), *Festschrift en honor a Emilio Ribes* (pp. 115–138). Universidad Veracruzana.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: El papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamental*, 7(1), 47–66.
- Ibáñez, C., & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 359–371.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 209–226.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: Efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, O. Zamora, P. Covarrubias & V. Orduña (Comps.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones. Volumen IV* (pp. 195–223). Universidad de Guadalajara.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2004). Evaluación competencial del aprendizaje. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.), *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 77–106). Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13–44). Universidad de Sonora.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J., & Acuña, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En J. J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Coords.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 155–168). Universidad de Sonora.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107–134.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Principia Press.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara / University Press of the South.

- Kantor, J. R. (1929). Language as behavior and as symbolism. *The Journal of Philosophy*, 26(6), 150–159. <https://doi.org/10.2307/2014240>
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral psychology*. Principia Press.
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. Trillas.
- Kantor, J. R. (1984). *Psychological comments and queries*. Principia Press.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Llano, O. (2004). La historia del lenguaje escrito: La evolución de la escritura hasta nuestros días. *Anfra*, 11(8), 125–144.
- Mateos, R., & Flores, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración. *Acta Comportamental*, 16(1), 73–88.
- Meraz, E., De la Sancha, E., Ferrant, E., Carmona, D., & García, C. (2020). Efecto de distintos criterios sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios. En E. Meraz y A. Gómez (Eds.), *Red nacional de psicología experimental humana: Generación y aplicación del conocimiento* (pp. 101–116). Sistema Mexicano de Investigación en Psicología/Universidad Veracruzana.
- Morales, G., & Acuña, K. (2022). Comportamiento autodidacta: Condiciones para su promoción en educación superior. En Z. Monroy, R. León, M. Montenegro y G. Díaz de León (Comps.), *Epistemologías intuitivas en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la filosofía* (pp. 281–294). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morales, G., Hernández, A., Peña, B., Chávez, E., & Carpio, C. (2017). Escribir rápido, escribir mejor: Interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 124–131.
- Morales, I., & Flórez, J. (2022). Evaluación del nivel de competencia comunicativa escritora en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 24(42), 106–125.
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C., & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en psicología. En C. Carpio & J. J. Irigoyen (Comps.), *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33–50). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Pacheco, V., Ramírez, L., Palestina, L., & Salazar, M. (2007). Una aproximación al análisis funcional de la relación entre las conductas de leer y escribir en estudiantes de psicología. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 247–275). Universidad de Sonora.
- Ramírez, D., Dávila, J., Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2021). Suplementación del material de estudio y su efecto en habilidades lectoras en estudiantes de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 298–382.
- Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En S. Castañeda (Comp.), *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica* (pp. 15–26). Manual Moderno.

- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193–207.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. (2023). *Teoría de la psicología: Reflexiones últimas*. Co-presencias.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Basil Blackwell.
- Silva, H. (2011). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Prentice-Hall.
- Tamayo, J., & Vásquez, S. (2024). Propuesta metodológica para el análisis de los contactos de acoplamiento y alteración. *Acta Comportamentalia*, 32(1), 165–182.

Received: July 17, 2025
Final acceptance: November 25, 2025

Anexo 1

Preguntas presentadas en la preprueba y posprueba, así como fase experimental por criterio de logro

Preprueba y posprueba

Pregunta 1. ¿Cómo definirías el trastorno de Asperger?

Pregunta 2. ¿Cuáles fueron los procedimientos implementados durante la intervención en el estudio?

Pregunta 3. ¿Cuál fue la medida conductual empleada en el estudio?

Pregunta 4. ¿Por qué los autores pueden atribuir los cambios conductuales observados a la intervención que realizaron?

Pregunta 5. Lee el caso problema que se te presenta a continuación y responde: ¿cuál es la función específica que tiene la presencia de otros niños(as) en situaciones de juego para Ángela?

Pregunta 6. Ante el caso problema que se te presentó anteriormente, plantea un objetivo de intervención y describe cuáles procedimientos emplearías.

Pregunta 7. En el objetivo de intervención que elaboraste anteriormente, ¿cuál sería la variable independiente y la variable dependiente?

Pregunta 8. Revisa el siguiente registro conductual de un niño que ha presentado comportamiento agresivo en la escuela. Si tú tuvieras que intervenir para resolver esta situación problema, ¿cuál criterio de medida conductual emplearías?

Pregunta 9. Revisa la siguiente gráfica elaborada por un profesional de la psicología luego de llevar a cabo una intervención. Considerando lo que observas en esta figura, ¿cuál procedimiento se empleó para la intervención?

Pregunta 10. Revisa la siguiente tabla la cual presenta diversos modelos, en el cual se presentan sus variables relevantes, métodos y técnicas para la intervención. Ante un caso de Asperger, ¿qué y cómo debería evaluarse a partir de alguno de estos modelos?

Pregunta 11. Lee el siguiente extracto de texto en el cual se describe la explicación del Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde dos vertientes teóricas. Luego, responde: ¿cuáles son las similitudes entre ambas vertientes? ¿en qué se diferencian de la postura teórica que asumen los autores en el estudio que leíste?

Pregunta 12. Lee el extracto de texto que se presenta a continuación. Luego, responde: ¿cuál de los siguientes cuatro modelos representa la relación entre los factores explicativos del autismo de acuerdo con todos los autores citados en el extracto, exceptuando a Boatman y Szvieck (1960) y a Bettelheim (1967)?

Pregunta 13. Lee el extracto de texto que se presenta a continuación. Luego, responde: ¿por qué las terapias conductuales han resultado más

efectivas para intervenir en casos severos de Asperger en comparación con las de corte cognitivo?

Fase experimental

Criterio 1.

Pregunta 1. ¿Cómo definirías el concepto de onicofagia?

Pregunta 2. Describe un caso hipotético que no considerarías como onicofagia y especifica por qué.

Pregunta 3. ¿Cuáles fueron los procedimientos implementados durante la intervención en el estudio?

Pregunta 4. Describe un caso hipotético en el cual sería pertinente implementar los mismos procedimientos de la intervención del estudio.

Pregunta 5. ¿Cuál fue el criterio de medida empleado como indicador conductual en el estudio?

Pregunta 6. Describe un caso de onicofagia en el cual sería pertinente emplear una medida conductual distinta.

Pregunta 7. ¿Por qué los autores emplearon una gráfica de líneas para representar los resultados de la intervención?

Pregunta 8. Describe un caso hipotético en el que tuviera que emplearse un gráfico distinto para representar los datos de una intervención.

Criterio 2.

Pregunta 1. Lee el caso problema de Mario y responde, ¿cuál es la función específica que tiene la atención de los padres y de la profesora para Mario?

Pregunta 2. Describe cómo le explicarías a los padres de Mario la función que está teniendo la atención que ellos le proporcionan.

Pregunta 3. A partir del caso problema de Mario que se presentó, plantea un objetivo de intervención y describe los procedimientos que emplearías.

Pregunta 4. Describe cómo le explicarías a los padres de Mario algunas maneras en que ellos podrían implementar los procedimientos que señalaste en tu intervención durante la convivencia cotidiana con su hijo.

Pregunta 5. A partir de la siguiente tabla de registro de la conducta de berrinche del hermanito pequeño de Mario, Eduardo, responde: ¿cuál criterio de medida conductual emplearías?

Pregunta 6. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior en términos de por qué el criterio de medida conductual que señalas sería el más pertinente para el caso de Eduardo.

Pregunta 7. Imaginemos el siguiente escenario. Ante la situación problema de Eduardo y su familia, tú llevaste a cabo una intervención conductual en la que empleaste un Diseño de Línea Base Múltiple. A

partir de los cambios conductuales que observaste luego de tu intervención, consideras que la intervención fue muy efectiva y, por ello, quieres mostrarles a los padres de Eduardo los resultados representados en una gráfica. Para ello, ¿cuál de los siguientes cuatro gráficos elegirías para ello?

Pregunta 8. Redacta cómo le describirías los resultados de tu intervención a los padres de Mario empleando el gráfico que seleccionaste en la pregunta anterior.

Criterio 3.

Pregunta 1. Lee el extracto de texto que se presenta a continuación, en el cual se describen las formas de intervención congruentes desde dos modelos teóricos diferentes, a saber, el médico y el conductual. Considerando que los tratamientos desde la lógica del modelo médico consisten en tratamientos de tipo farmacológico, ¿cómo se define la onicofagia desde el modelo médico?

Pregunta 2. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior en términos de las características de la intervención desde una lógica de modelo médico.

Pregunta 3. Revisa la siguiente tabla de Modelos de Evaluación Psicológica, y responde: ante un caso de Onicofagia, ¿qué y cómo debería evaluarse a partir de alguno de estos modelos? (Elige algún otro modelo que no sea el conductual).

Pregunta 4. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior en términos del modelo que seleccionaste y los aspectos que otorgan congruencia a la manera de proceder para la evaluación que describiste.

Pregunta 5. Lee el siguiente extracto de texto. Luego, responde: desde la lógica de un modelo conductual, ¿cuál consideras que pudiera ser una explicación para el hecho de que el hábito de morderse las uñas se presenta desde edades tempranas en niños(as) alternativa a aquella que destaca el componente hereditario?

Pregunta 6. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior en términos de la relación entre hechos concretos (“los niños con padres que se muerden las uñas suelen presentar este hábito desde una edad muy temprana”) y la explicación de estos hechos desde la lógica de un modelo conductual.

Pregunta 7. Lee el extracto de texto que se presenta a continuación. Luego, responde: ¿cuál de los modelos representa de manera adecuada la relación entre los factores explicativos de la onicofagia de acuerdo con García (2006)?

Pregunta 8. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior en términos de los factores representados y la manera en que estos interactúan (relaciones entre ellos).

Anexo 2

Ejemplos de las respuestas de los participantes a la Pregunta 2 de la preprueba y posprueba por puntaje obtenido (precisión de la respuesta)

Pregunta	Descripción	Respuesta del participante	Puntaje
¿Cuáles fueron los procedimientos implementados durante la intervención en el estudio?	Cualquier otra respuesta que no se pueda incluir en algún otro puntaje.	<i>"Utilizaron observación y un test DSM-IV."</i>	0
	Menciona aspectos vinculados con la metodología implementada en el artículo (evaluación conductual, definición de las conductas a modificar, diseño de programa de intervención, medición de línea base, implementación del programa y seguimiento). No se mencionan procedimientos.	<i>"Evaluación conductual, definición de las conductas a modificar, diseño del programa de intervención, medición de línea base e implementación del programa de tratamiento y seguimiento."</i>	1
	Menciona de uno a cuatro de los procedimientos implementados, sin señalar específicamente con quiénes se implementaron.	<i>"Modelado en vivo, moldeamiento y práctica positiva."</i>	2
	Menciona al menos cinco de los procedimientos implementados, sin señalar específicamente con quiénes se implementaron.	<i>"Para el presente artículo se tomaron en cuenta algunos principales procedimientos; a) Principio de Premack (para el seguimiento de un programa diario de actividades), b) Alabanza verbal de conducta específica como contingencias de refuerzo y castigo, c) Reforzamiento diferencial de otras conductas d) Guía manual para promover conductas, y e) Tiempo fuera de reforzamiento de 5 y 7 minutos dependiendo la edad."</i>	3
	Menciona los procedimientos para el entrenamiento a padres (modelado en vivo, moldeamiento y práctica positiva) o los procedimientos para la modificación de la conducta de los niños (principio de Premack, reforzamiento diferencial, alabanza verbal, guía manual y tiempo fuera), señalando de manera explícita con quién se implementaron.	<i>"El primero fue elaborar una evaluación conductual la observación del comportamiento de los pacientes y de sus padres con el objetivo de identificar y delimitar las conductas a modificar de los niños y también que habilidades debían desarrollar los padres; el segundo fue definir las conductas objetivo y diseñar el programa de tratamiento con el objetivo de capacitar a los padres para poder manejar esa situación; el tercero fue la etapa de línea base el cual fue un método de observación conductual con un intervalo de 5 minutos que permitió ver las conductas con alta tasa de emisión, el cuarto que fue llevar a cabo el tratamiento de cada uno de los pacientes en sus respectivos entornos (hogares) en donde se entrenó a los padres gracias al modelado, modelamiento en vivo y práctica positiva para que los padres aplicaran esas mismas herramientas en los niños, y finalmente el quinto paso fue el seguimiento en donde se realizaron evaluaciones hasta 90 días después de finalizado el tratamiento."</i>	4
	Menciona los procedimientos con los que se entrenó a los padres (modelado en vivo, moldeamiento y práctica positiva); y con los que se entrenó a los niños (principio de Premack, reforzamiento diferencial, alabanza verbal, guía manual, tiempo fuera y dar instrucciones concretas y claras), señalando de manera explícita con quiénes se implementó cada procedimiento.	<i>"Los padres fueron entrenados (mediante modelado en vivo, moldeamiento y práctica positiva) en el uso de cuatro procedimientos para modificar conductas disruptivas en sus hijos; principio de Premack, alabanza verbal de conducta específica, guía manual y tiempo fuera de refuerzo."</i>	5