



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**AUTOGESTIÓN CONDUCTUAL EN LA ENSEÑANZA DE
HABILIDADES PROFESIONALES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

PATRICIA SARAI ESPINOZA BERNAL

DIRECTOR:

DR. CARLOS SANTOYO VELASCO

REVISORA :

LIC. LIGIA COLMENARES VÁZQUEZ

COMITÉ :

DRA. VIOLETA FÉLIX ROMERO

DR. LUIS FERNANDO GONZÁLEZ BELTRÁN

MTRA. ALEJANDRA CRUZ CRUZ



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La autora agradece el apoyo de la DGAPA-UNAM por medio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) con la beca otorgada dentro del proyecto IN306019: Habilidades metodológicas y conceptuales: hacia la formación en toma de decisiones y pensamiento crítico.

La autora agradece el apoyo de la DGAPA-UNAM por medio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) con la beca otorgada dentro del proyecto IN301922: Regulación de patrones estratégicos de decisión bajo transiciones contextuales: un enfoque traslacional.

Agradecimientos

A quienes han caminado conmigo, de una forma u otra, durante los años que me ha tomado llegar a este momento.

- ♥ A mi mamá: Por absolutamente todo. Nuestra fusión es irrompible.
- ♥ A mi papá: Por acompañarme tantas veces a tantos lados. Por darme varias de las enseñanzas más importantes de mi vida.
- ♥ K y M: Por todo lo que he aprendido gracias a ellas.

Gracias por todo lo que su amor ha generado en mí.

- ♥ Al Dr. Carlos Santoyo: Porque desde quinto semestre cambió mi manera de involucrarme en la Psicología.
- ♥ A la Dra. Alicia Roca: Por ser la mejor mentora para entender y aplicar el Análisis Conductual.
- ♥ A Ligia, Yami y Liz: Por su orientación y apoyo.
- ♥ A la UNAM: Por todo lo que he podido vivir desde que soy parte de ella.
- ♥ A mis familias: Porque son mi red de apoyo más perdurable.
- ♥ A mis amigas y amigos: Por tantos momentos enriquecedores.

- ♥ A mis compañeras y compañeros del laboratorio: Por los aprendizajes al desarrollar nuestros proyectos.
- ♥ Al Colibrí: Por hacer nuestras tesis juntos a la distancia.
- ♥ A mí: Por no dejar de caminar estos últimos años, aprendiendo de las vivencias placenteras y caóticas.

Estas páginas dan uno de los mayores sentidos a este trabajo: Poder dedicarla a quienes aquí menciono. Esperando que, incluso en mis no específicas menciones de sus nombres, sepan que son ustedes y que les estoy profundamente agradecida.

Por toda la motivación que me brinda el deseo de honrarlas:

♥ Para mi abuelita Mary

♥ Para mi abuelita Celia que está en mis memorias

Resumen

En este trabajo, se describieron algunas habilidades y características relacionadas con el lugar, condiciones y organización de las tareas universitarias mediante el Cuestionario LCO; así como los resultados de aprovechamiento del entrenamiento en el Modelo de Análisis Estratégico de Textos (MAEtxt) de un grupo de treinta y siete estudiantes de licenciatura. Doce de las estudiantes participaron en un taller diseñado para mejorar las habilidades de Autogestión Conductual del tiempo destinado a las tareas universitarias. En el Estudio 1 se presenta un estudio colectivo de casos, que comprende las trayectorias de participantes del taller en los ejercicios del MAEtxt, así como el pre y post test del LCO. En el Estudio 2 se presentan seguimientos sobre el impacto auto reportado del taller en la vida diaria de las participantes. Al integrar los resultados, se detectó que generalmente se exhibieron tres tipos de trayectorias, cada una con características distintivas. Todas las participantes reportaron beneficios al aplicar los procedimientos de Autogestión Conductual en su vida diaria. Se propone el análisis individual de trayectorias, como medio para detectar algunas características individuales que se podrían desarrollar o mejorar mediante estrategias más personalizadas de enseñanza. Lo anterior también nos acerca a comprender diferencias individuales en los grupos de estudiantes, para construir experiencias de aprendizaje que las consideren; y aumentando la probabilidad de que los alumnos desarrollen habilidades flexibles y generalizables que les permitan responder de manera eficiente en escenarios académicos y laborales, satisfaciendo diversas expectativas en cuanto a las características que deben exhibir los profesionales de la Psicología.

Palabras clave: Habilidades Profesionales, Autogestión Conductual, MAEtxt.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Consideraciones sobre las habilidades profesionales	5
1.1 Desarrollo de las habilidades profesionales	7
Capítulo 2: El Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos (MEIAP)	11
2.1 Las Habilidades Metodológico Conceptuales	15
2.2 El Modelo de Análisis Estratégico de Textos (MAEtxt).....	17
2.3 Experiencias formativas con el MAEtxt y las diferencias individuales	21
Capítulo 3: Autogestión Conductual	27
3.1 Principios y técnicas de Autogestión Conductual	27
3.2 Procedimientos base.....	28
3.3 Procedimientos basados en modificación de antecedentes	33
3.4 Procedimientos basados en modificación de consecuencias	35
3.5 Efectos a largo plazo de la autogestión conductual.....	38
3.6 Importancia de la formación en habilidades de autogestión conductual	40
Método	48
Contexto de los estudios.....	48
Estudio 1: Comparación longitudinal de las habilidades de análisis estratégico de textos (MAEtxt) y de Autogestión Conductual en las participantes del taller.....	48
Resultados Estudio 1	55
Discusión Estudio 1.....	75
Estudio 2: “Impactos auto reportados a partir del Taller sobre Autogestión Conductual”	83
Resultados del Estudio 2	89
Discusión Estudio 2.....	100
Discusión General	108
Referencias.....	120
ANEXO 1. Cuestionario basado en el Modelo de Análisis de las Habilidades Metodológicas y Conceptuales (elaborado por Torres, Y., y Ortega, E., 2019)	130
ANEXO 2. Planificador (ejemplo).....	131
ANEXO 3. Mi proyecto de Autogestión Conductual.....	132
ANEXO 4. Formulario de inscripción	133
ANEXO 5. Consentimiento Informado.....	135
ANEXO 6. Formulario de seguimiento semanal.....	136

ANEXO 7. Formulario de seguimiento mensual	138
ANEXO 8. Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas “LCO”	142
ANEXO 9. El condicionamiento operante de un organismo humano vegetativo (Fuller, 1949)....	150
ANEXO 10. Citas representativas de cada código tomadas de las respuestas de las participantes en el formulario de inscripción, seguimiento semanal y seguimiento mensual.	152
APÉNDICE 1. Observación directa de conductas implicadas en la elaboración del MAetxt	2
APÉNDICE 2. Relación de correcciones y mejora en el MAetxt	6

Introducción

El Diagnóstico del Mercado Laboral para la Ciudad de México (2020) reportó una estadística poco favorable para los profesionales que contaban con licenciatura, ya que representan el porcentaje por nivel de escolaridad más alto (35.1%) de habitantes desempleados buscando entrar al mercado laboral. Por otro lado, la Encuesta Nacional de Egresados (2020), establece que entre los egresados se ha incrementado a 47% el porcentaje de quienes consideran que emplearse fue difícil o muy difícil.

Particularmente, la inserción laboral de los recién egresados de la Licenciatura en Psicología al mercado laboral es obstaculizada por la falta de pertinencia del diseño curricular en los planes de estudio (García-Reyes & Amador-Velázquez, 2016), de manera que las problemáticas que enfrentan los psicólogos en el mercado laboral, se originan por la discrepancia entre los perfiles de egreso y aquello que los empleadores requieren (Vásquez, Vidal & Magaña, 2014). La tendencia curricular en su mayoría se dirige a la formación teórica, y se pretende que esto permita a los egresados enfrentar satisfactoriamente las demandas sociales de su profesión (García-Reyes & Amador-Velázquez, 2016). En muchos casos, lo que se requiere a lo largo de la licenciatura implica la identificación o conocimiento (memorizar), un buen ejemplo de ello son los exámenes de opción múltiple. Pero como afirma Appleby *et al.* (2019), la adquisición de conocimientos académicos es importante, pero no es suficiente, ya que el ejercicio de la profesión requiere de los perfiles de aquellos aspirantes que también poseen habilidades relacionadas con las necesidades del puesto en cuestión.

De igual forma, la evaluación de habilidades profesionales durante su formación se limita a la expresión de conocimientos teóricos y metodológicos del tema en cuestión. Sin

embargo, la demostración de esos conocimientos no garantiza la capacidad de emitir un juicio crítico al respecto, menos aún, generar soluciones alternativas de los problemas en el ejercicio profesional, lo que puede limitar el desempeño de los egresados a una mera repetición de rutinas (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). Es por ello que se requiere evaluar la pertinencia de los planes de estudio, y adecuarlos, de ser necesario, para que los egresados cuenten con los conocimientos y las habilidades suficientes para ser profesionistas competitivos a nivel nacional e internacional.

Jiménez *et al.* (2016) realizaron un análisis del fenómeno de la enseñanza y el desarrollo de las habilidades científicas y profesionales, y mencionan que en este se involucran los antecedentes del aprendiz en cuanto a conocimientos y experiencias (su nivel de desarrollo), el contexto profesional particular, las demandas que exige la tarea que se aprende, así como el nivel de apoyo precisado para lograr aprenderla. De manera que, tal proceso es resultado de interacción de elementos que permiten o dificultan el logro de una tarea específica. Esto último es de suma importancia porque permite asumir lo siguiente: dada la naturaleza compleja del fenómeno de enseñanza y aprendizaje de las habilidades científicas y profesionales, es claro que no se puede entrenar a los estudiantes para realizar todas y cada una de las tareas que enfrentarán. Sin embargo, es posible dotarlos de habilidades flexibles y generalizables que les permitan responder de manera eficiente ante problemas tanto en su etapa académica, como en el ámbito laboral.

Desde hace más de 40 años, se han sumado esfuerzos tomando como base el modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos (MEIAP), para lograr que los estudiantes de Psicología puedan desarrollar habilidades, como las de pensamiento crítico y analítico,

creatividad, gestión de la información, juicio y toma de decisiones, y comunicación escrita que se desarrollan mediante el Modelo de Análisis Estratégico de Textos (Santoyo, 2021).

En las experiencias formativas en torno al MAEtxt, se han encontrado áreas de oportunidad. Algunos ejemplos son la heterogeneidad de desempeños y los porcentajes de alumnos que no superan el mínimo deseable (Santoyo, Ortega, Torres & Colmenares, 2017). Además, es aún una interrogante la detección de las habilidades precurrentes para un buen aprovechamiento. En este sentido, Ortega (2017) encontró que aquellos alumnos que entregaban sus análisis de textos con mayor cercanía al plazo límite, obtenían una menor calificación.

A partir de lo anterior, se planteó explorar la influencia de habilidades relacionadas con la Autogestión Conductual (Cooper, Heron & Heward, 2007) en el aprovechamiento de la experiencia formativa mediante el MAEtxt. Estas habilidades permiten modificar el comportamiento propio para el logro de objetivos específicos. De manera concreta, en este trabajo se describieron algunas habilidades y características relacionadas la Autogestión Conductual de las tareas universitarias, así como los resultados de aprovechamiento del entrenamiento en el MAEtxt mediante un estudio colectivo de casos de las participantes de un taller diseñado para mejorar tales habilidades. Asimismo, se analiza el impacto que el taller tuvo en la vida diaria de las participantes.

Se detectaron 3 tipos de trayectoria según los datos obtenidos. La primera se caracterizó por altos y crecientes puntajes en el Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas (LCO); así como un aumento notable del pretest al postest, que continuó incrementando para superar el mínimo deseable en el resto de entregas del MAEtxt.

La segunda trayectoria, se caracterizó por tener los puntajes más altos y crecientes en el LCO. En el MAEtxt se observó un aumento del pretest al posttest, pero posterior a ello hubo una tendencia a la disminución cercana al mínimo deseable. La tercera trayectoria se caracterizó por tener los puntajes más bajos en el LCO. En el MAEtxt se observó que los puntajes se mantuvieron debajo del mínimo deseable en todas las entregas. Se realizaron también comparaciones grupales entre participantes y no participantes del taller, las cuales resultaron no significativas y sin tendencias claras en cuanto a frecuencias relativas. Tampoco hay una tendencia evidente en cuanto a grupos de menor y mayor puntaje del LCO para las agrupaciones de categorías del MAEtxt.

Capítulo 1: Consideraciones sobre las habilidades profesionales

Como punto de partida, se torna necesario explicar lo que en este trabajo se considera como habilidades profesionales. Naufel et al. (2018, 2019) describen diecisiete habilidades que son valoradas por los empleadores, independientemente de la ocupación a la que se ingrese. Tales habilidades son divididas en los siguientes cinco dominios:

- **Cognitivo:** pensamiento analítico, pensamiento crítico, creatividad, gestión de la información, juicio y toma de decisiones.
- **Comunicación:** comunicación oral y comunicación escrita.
- **Personal:** adaptabilidad, integridad y autorregulación.
- **Social:** colaboración, inclusividad, liderazgo, administración y orientación al servicio.
- **Tecnológico:** flexibilidad/adaptabilidad a nuevos sistemas, familiaridad con hardware y software.

De manera más particular, la Asociación Americana de Psicología (2013b) describe una serie de expectativas óptimas que deberían exhibir los estudiantes de psicología en el pregrado o licenciatura. Estas expectativas se encuentran divididas en metas que, de manera general, son las siguientes:

- **Base de conocimientos:** Abarca la capacidad de describir conceptos clave, principios, aplicaciones y procedimientos en psicología.
- **Investigación científica y pensamiento crítico:** Refiere a las características que incluyen el uso del razonamiento científico para la interpretación de fenómenos psicológicos. Por otro lado, se requiere participación mediante pensamiento innovador e integrador para la resolución de problemas. También se incluye la

interpretación, diseño y conducción de investigación psicológica básica. Por último, se menciona la incorporación de factores socioculturales en la investigación.

- Responsabilidad social y ética en un mundo diverso: Se conforma por la aplicación de estándares éticos en la evaluación de la ciencia y práctica psicológicas. También se incluyen la construcción y mejoramiento de las relaciones interpersonales, así como la adopción de valores que construyan comunidad a nivel local, nacional y global.
- Comunicación: En esta meta se incluye la capacidad de escribir efectivamente para diversos propósitos. Asimismo, están las habilidades de presentación adecuadas para diversos propósitos, y la interacción eficaz con otras personas.
- Desarrollo profesional: Aquí se sitúan la aplicación de contenido y habilidades psicológicas en los objetivos profesionales, también la exhibición de autoeficacia y autorregulación. Por otra parte, está el refinamiento de las habilidades de gestión de proyectos y de trabajo en equipo. Por último, encontramos el desarrollo de una dirección profesional relevante posterior a la graduación.

Es importante continuar con una delimitación del contexto educativo en el que se desarrolló este trabajo, ya que, así como hay lineamientos internacionales como los que se revisaron previamente, cada institución, en este caso, la Facultad de Psicología de la UNAM, tiene sus objetivos particulares a seguir en cuanto a la formación de profesionales en Psicología.

Esta institución: “conforma el centro de enseñanza profesional y científica de la Psicología más importante de México, además de ser líder nacional en investigación en su campo” (Facultad de Psicología de la UNAM, 2017a). Además:

“Forma de manera integral y responsable a los profesionales de la Psicología, realiza investigación de vanguardia y difunde a la sociedad sus resultados con el más alto nivel de rigor científico y ético, bajo una actitud de compromiso y responsabilidad social para así contribuir al desarrollo humano, calidad de vida y bienestar social de los mexicanos” (Facultad de Psicología de la UNAM, 2017b).

De manera que, respecto al perfil profesional de los egresados, la Facultad resalta que: “el Licenciado en Psicología es el profesional que posee los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes” (Facultad de Psicología de la UNAM, 2017c).

1.1 Desarrollo de las habilidades profesionales

En su mayoría las expectativas de la APA (2013b), las características del perfil profesional de nuestra Facultad, y las habilidades de los cinco dominios que proponen Naufel et al. (2018, 2019) convergen en diversos puntos, lo que facilita el direccionamiento de los diseños de los cursos al alcance de objetivos que permitan a los estudiantes desarrollarlas de manera conjunta, para integrarse exitosamente al ambiente profesional y transitar de igual manera durante su etapa académica.

El desarrollo de las habilidades profesionales en cada estudiante depende de un trabajo en conjunto realizado por el mismo alumno, con la asistencia de sus profesores e impulsado por las autoridades administrativas, formuladores de políticas y público en general (APA, 2013a). En este sentido, la Asociación Americana de Psicología (2011) propone un conjunto

de recomendaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación de pregrado en Psicología (aunque pueden ser aplicados en cualquier disciplina) con el objetivo de construir un sistema educativo de clase mundial, por medio del cual, los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y valores que les permitan tener éxito en la vida laboral y personal. En general, son los principios uno y dos los que nos hablan de lo referente a los alumnos y profesores, mientras que, del tercero al quinto, incluyen a las autoridades administrativas, formuladores de políticas y público en general. Dado que en este trabajo se pretende enriquecer el proceso desarrollado particularmente entre alumnos y profesores, revisaremos una síntesis de los primeros dos principios.

Principio de calidad 1: Nos dice que los estudiantes tienen la responsabilidad de monitorear y mejorar su propio aprendizaje. De hecho, la variable más relevante para obtener resultados de aprendizaje óptimos es lo que hacen los mismos estudiantes para que tales productos sean efectivos, duraderos y transferibles (APA, 2011). Esto es congruente con lo que Fox (1962) señaló en uno de los primeros trabajos interesados en la modificación de hábitos de estudio: “el estudiante es el instrumento primario de la metodología educativa” (p. 158).

Principio de calidad 2: Se proporcionan recomendaciones con énfasis en el profesorado, quienes, de manera general, deberán conocer y aplicar los fundamentos de la ciencia del aprendizaje en la docencia, tales principios son relacionados con la forma en que aprenden las personas, incluyendo datos sobre el desarrollo cerebral, así como la manera en que se puede mejorar la comprensión, retención, transferencia y uso creativo de la información. De manera específica, las recomendaciones para el profesorado en este principio se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Proporcionar oportunidades para que los estudiantes analicen cuestiones éticas nuevas y emergentes, así como dilemas éticos antiguos.
- Comprender y aplicar los principios y modos de aprendizaje (p. ej. Práctica espaciada, participación activa de los estudiantes, ejercicios grupales, etc.) a los métodos de enseñanza, los cuales deben ir en acuerdo con los objetivos de aprendizaje.
- Incorporar los hallazgos científicos que surgen de la ciencia del aprendizaje en la enseñanza. Esto puede realizarse mediante la familiarización con literatura académica especializada sobre cómo aprenden las personas, así como la recolección de datos para determinar la eficacia de diversos modos de enseñanza.
- Participar en investigación continua sobre el éxito de su instrucción, y usar esa evidencia para refinar sus prácticas, de manera que se alcancen los objetivos de aprendizaje, pero que también se mejore el alcance de los futuros estudiantes. Esta adaptación continua da como resultado una instrucción exitosa.
- Fomentar el pensamiento crítico al promover habilidades como la identificación de la credibilidad de la información, proporcionar apoyo o contraargumentos de las conclusiones, identificación y resolución de problemas, utilizar evidencia para la toma de decisiones, etc.
- Promover el desarrollo de otras habilidades importantes como la escritura eficaz, hablar con fluidez, pensamiento numérico, así como trabajar en la diversidad de perspectivas, valores, habilidades, etc.
- Usar las tecnologías como medios para la promoción del aprendizaje, alentando a los estudiantes a realizarlo del mismo modo. También se hace necesario identificar y apoyar a los estudiantes que no cuentan con las habilidades tecnológicas necesarias.

Resaltemos que, a pesar de contar con lineamientos de apoyo, uno de los retos más importantes para aquellos que buscamos contribuir a la formación de profesionales desde el punto de vista de la docencia, es diseñar cursos que induzcan el desarrollo de las características meta en cada estudiante. En este sentido, existe un modelo de gran utilidad para guiarnos en la comprensión de la formación en habilidades científicas y profesionales, cuyas generalidades serán explicadas en el siguiente apartado.

Capítulo 2: El Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos (MEIAP)

El contexto histórico en el cual surge el modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos (MEIAP), fue uno donde se requería que los docentes pudieran proveer a los estudiantes una explicación adecuada de las herramientas para evaluación, intervención, demostración y/o medición de los fenómenos bajo estudio (Santoyo, 2021). Santoyo y Cedeño (1986) propusieron entonces el MEIAP como perspectiva instruccional, que aportaría metodológica y socialmente al preparar profesionales para la solución de problemáticas en Psicología.

Otro principio fundamental del modelo fue su respaldo mediante las convenciones disciplinarias establecidas por las principales instituciones educativas (nacionales e internacionales) sobre el perfil profesional del psicólogo. Dado que la investigación era una habilidad profesional estipulada por aquellas instituciones, se incorporó un componente de análisis de procesos, para la instrucción en habilidades de búsqueda de nuevas explicaciones a los fenómenos.

El MEIAP propone la formación de profesionales partiendo de tres niveles de ejecución: evaluación, intervención y análisis de procesos. Estos son interdependientes de un marco contextual compuesto por la estructura (conceptual y metodológica), las convenciones a nivel científico y profesional de la disciplina. La finalidad principal del MEIAP es proporcionar un marco de apoyo conceptual cuando el objetivo sea lograr que el profesional en Psicología pueda evaluar el estado de las cosas en su disciplina y resolver los problemas relacionados mediante intervenciones, que pueda analizar los procesos realizados, y que evalúe la congruencia lograda en cuanto a la triada problema-método-teoría (Santoyo & Cedeño, 1986).

Algunos componentes y conceptos del MEIAP según sus proponentes son:

Evaluación: El repertorio para este nivel de ejecución está constituido por las habilidades involucradas en el proceso de planificar diferentes cursos de acción para resolver un problema basándose en la información recolectada (evaluación para la planeación) o las involucradas en desarrollar, descartar o comparar las explicaciones alternativas y/o conclusiones en relación con un fenómeno con base en la información recolectada o los resultados obtenidos (evaluación global del proceso).

Intervención: El repertorio de esta categoría se compone de habilidades relacionadas con el manejo de variables, presentación o construcción de materiales, control experimental, y todas las vinculadas con actividades de instrumentación para facilitar la solución de problemas. En general, se refieren a la ejecución de planes de acción establecidos previamente. Varían en forma, ya que son determinadas por la formación o enfoque teórico del profesional.

Análisis de procesos: mediante esta habilidad se establecen los puntos de relación e interacción entre la evaluación y la intervención, estableciendo la lógica a seguir para alcanzar el objetivo propuesto mediante la selección de la unidad de análisis, el establecimiento de condiciones relevantes y la creación de planes de acción.

Nivel de análisis: Se relaciona con la estructura disciplinaria, de donde se derivan los elementos o parámetros requeridos para el análisis de procesos del fenómeno de interés. A partir de ello, se puede determinar si los niveles de ejecución alcanzados por el alumno son coherentes con el trinomio: problema-método-teoría.

Nivel de apoyo: Son las actividades que realiza el instructor para ayudar a que el alumno alcance un nivel de ejecución particular. Para establecerlo, es necesario identificar el repertorio de entrada del alumno, que son habilidades, creencias o sesgos disciplinarios con las

que cuenta al iniciar el proceso de instrucción (Villarreal, 2003). También se debe considerar el punto del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se encuentra el alumno. Considerando lo anterior, se puede elegir la manera de presentar el nivel de apoyo:

- Programando un desvanecimiento del nivel de apoyo: Se proporciona mayor nivel de apoyo al inicio de la instrucción, hasta llegar al nivel de apoyo mínimo o nulo al final del proceso. Implica que el estudiante tome mayores decisiones al final del proceso.
- Programando la enseñanza de lo simple a lo complejo: tomando en cuenta el repertorio con el que cuenta el alumno, y ubicándolo en el análisis de tareas, se plantea la enseñanza de contenidos simples al inicio del curso, hasta llegar a los complejos. En este sentido, el instructor proporcionaría menor apoyo al inicio y mayor apoyo al final.

Conductas básicas: Se consideran habilidades simples, aquellas que constituyen a las habilidades complejas como la evaluación, intervención y análisis de procesos del modelo. Las conductas básicas se detectan mediante un análisis de tareas en función de la habilidad compleja, y se deben ordenar de menor a mayor grado de dificultad. Como ejemplo, se podrían mencionar habilidades como el conocimiento de hechos relacionados con el área de estudio, el análisis de datos cualitativos y/o cuantitativos, y la interpretación de resultados, como algunas conductas básicas necesarias para realizar la evaluación de un proyecto. Fuera del modelo, la clave para diferenciar las habilidades complejas de las conductas básicas sería la medida en que unas sean antecedentes y necesarias para las otras, se podría decir que aquellas como la comprensión lectora y el parafraseo son precurrentes para elaborar el resumen de un texto. Desde otro punto de vista, el desarrollo de las conductas básicas o de las habilidades complejas depende del individuo, ya que se pueden ejecutar en un continuo de

niveles bajos/novatos/iniciales o niveles altos/expertos/avanzados. Por ello es importante tomar en cuenta la habilidad compleja que se quiere alcanzar como punto de partida para definir las que serían las conductas básicas a focalizar. Cuando un docente implementa conductas básicas dentro de una estrategia de enseñanza, permite el alcance de las habilidades complejas.

Elementos complementarios de producto (ECP): Son el resultado de actividades desarrolladas por el alumno, que manifiestan cierto nivel de ejecución debidamente establecido por el instructor. La elaboración de ECP puede involucrar actividades de reconocimiento (en una prueba de opción múltiple) o de un proceso de toma de decisiones (elaborar un anteproyecto de investigación).

Transferencia: Este concepto enfatiza un cambio en las condiciones de estímulo (situaciones nuevas) para garantizar la generalización del aprendizaje. Los métodos de instrucción deben estructurarse con el fin de promover en el aprendiz habilidades que puedan ser aplicadas y extendidas a diferentes escenarios, problemas, etc., pero lo más importante es que estas habilidades se integren de manera interdependiente (Santoyo & Martínez, 1999).

De manera práctica, para lograr establecer las habilidades correspondientes en los tres niveles de ejecución, es necesario:

- Identificar y describir las habilidades para precisar el repertorio con el que entra el alumno y el nivel de análisis requerido para establecerlas.
- Realizar un análisis de tareas de las habilidades de interés para detectar las conductas básicas que permitirán su desarrollo. Esto también permitirá establecer el nivel de apoyo, es decir, qué recursos y contexto pedagógico serán necesarios en el proceso instruccional.

- Al aclarar los puntos anteriores, será posible determinar si los productos o las actividades solicitadas al estudiante para su evaluación reflejan el nivel de ejecución desarrollado.

Para realizar evaluación, intervención y/o análisis de procesos, es necesario exhibir un repertorio de habilidades que dentro de la literatura que toma como base el MEIAP, podemos encontrarlas como Habilidades Metodológicas y Conceptuales (HMC).

2.1 Las Habilidades Metodológico Conceptuales

Como definición de HMC, considerando para el desarrollo posterior las investigaciones en torno a ellas, se pueden entender como todas las acciones o patrones conductuales que, mediante su ordenamiento y relación entre sí, hacen posible la solución de problemas científicos y profesionales, y que son enseñadas en instituciones educativas (Santoyo, 1992, 2001; Santoyo & Cedeño, 1986, Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). Están constituidas por componentes que implican el manejo de procedimientos, herramientas, rutinas, técnicas, heurística, algoritmos, y elementos teóricos de deducción, verificación de hipótesis, estrategias, razonamiento analógico y las asociadas con la explicación de los fenómenos bajo estudio (Santoyo & Cedeño, 1986).

Aunque el propósito del MEIAP es el establecimiento de habilidades complejas, sigue sin descartarse la importancia de las habilidades simples (conductas básicas), que de manera concreta son: conductas de repetición, seguimiento de rutinas, parafraseo, entre otras (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). Según Santoyo (2021) las habilidades complejas, a diferencia de las habilidades simples, implican aspectos como:

- El objetivo de solucionar problemas a nivel teórico/conceptual, metodológico y/o social en un contexto disciplinario o profesional.
- Contextualizar contenidos dentro de convenciones disciplinares.
- Evaluar explicaciones, relaciones funcionales, argumentos y planes de acción.
- Intervención y evaluación a partir de planes de acción previamente elaborados.
- Plantear diseños experimentales a partir de la detección de problemas de investigación.
- Analizar procesos (por ejemplo, dilucidar las acciones tomadas y los mecanismos implicados o establecer si la relación problema-método-teoría es coherente).”

A nivel ontológico, se asume una perspectiva de síntesis en el desarrollo de las HMC, por lo que su aprendizaje implica un proceso donde distintos tipos de habilidades se relacionan entre sí, lo cual permite a los estudiantes adaptarse a su contexto mediante la solución de problemas. Cabe añadir que tal desarrollo tiene una dinámica particular que se modifica según la novedad que representan para cada aprendiz. Para comprender esto, podemos considerar lo siguiente: Al realizar una tarea por primera vez, usamos una estrategia particular que implica analizar sus componentes para proceder a seguir los pasos que nos llevarán a completarla. Sin embargo, por medio de la repetición de tal tarea, las oportunidades posteriores pueden tornarse más simples, representando, por ejemplo, un seguimiento de rutinas (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016).

Hasta este momento, conociendo lo que entendemos por HMC, sería posible percatarse de que se engloban habilidades sumamente importantes para integrar en cualquier plan de estudios que contemple el desarrollo de competencias de solución de problemas en diversos

campos de aplicación donde el profesional deba exhibir flexibilidad, adaptabilidad y continua actualización, no solamente en la investigación (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). Desde 1992 se ha trabajado en el Modelo de Análisis Estratégico de Textos o MAEtxt (Santoyo, 1992, 2001), como una herramienta que permite el desarrollo de las HMC en los numerosos grupos de licenciatura. De hecho, desde su origen fue planteado como una aportación metodológica y social, ante la carencia de programas destinados a la enseñanza de las HMC y la demanda de estas últimas en los perfiles de egreso en Psicología.

2.2 El Modelo de Análisis Estratégico de Textos (MAEtxt)

El Modelo de Análisis Estratégico de Textos Científicos toma como base el MEIAP, que se ha explicado previamente, y el modelo contextualista de McGuire (1983, 1997, como se citó en Santoyo, 1992). Bajo estas perspectivas se pretende lograr que los estudiantes:

- Indaguen, cuestionen y replanteen sistemáticamente en su labor de evaluación intervención, análisis de la coherencia de los procesos, etc.
- Construyan proyectos propios a partir de comprender cómo se plantean los problemas, qué errores u omisiones se cometieron en el proceso de una investigación previa o qué áreas de oportunidad se desprenden de aquella, cómo se derivaron las conclusiones, etc.

En el contexto particular del MAEtxt, las HMC son aquellas habilidades y resultados de aprendizaje implicados en las tareas de análisis, evaluación y comprensión, que forman parte del proceso activo de revisión de la literatura especializada y de los textos que los estudiantes consultan como parte de su formación (Espinosa, Santoyo & Colmenares, 2010). Al

desarrollarlas, se pretende que el lector vaya más allá del texto, al salir del entrenamiento convencional en memorización y parafraseo de materiales (Villareal, 2003).

Las HMC (evaluación, intervención y análisis de procesos) resultan de su enseñanza y aprendizaje y son interdependientes, por lo que el desempeño en una, puede afectar el del resto (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). Debido a tal característica, se asume que, si los alumnos son capaces de evaluar la coherencia que guarda un texto y proponer alternativas para la solución de problemas detectados en este, podrían, bajo la preparación debida, implicarse en la práctica basada en evidencia (intervención) de manera congruente con los principios teóricos involucrados. De igual forma, dentro de esta inmersión en la práctica ya sea profesional o científica, las habilidades de evaluación y análisis de procesos se implican de nuevo, ya que el aprendiz podrá explicar la manera en que un programa o tratamiento funciona, al tiempo que analiza tal proceso para proponer modificaciones pertinentes que mejoren su efectividad con base en datos duros, no sólo en la intuición.

El MAEtxt es una herramienta que nos permite evaluar las HMC a lo largo de su proceso de desarrollo inicial, siendo sensible a variaciones pequeñas de estas habilidades y al contexto en que se aprenden. Contar con esta herramienta cobra gran relevancia, ya que las HMC involucran comportamientos discretos que no son evidentes a la observación directa. Tener la posibilidad de recabar estos datos no es útil sólo con fines descriptivos del fenómeno, sino también para retroalimentar individualmente a los alumnos con la finalidad de inducir el desarrollo de las HMC, que, en este contexto particular, implica la evaluación cada vez más experta de un texto especializado (Santoyo, 1992, 2001).

El MAEtxt se caracteriza por una serie de tareas específicas que los estudiantes deben completar al leer un texto, se utiliza la Guía de respuestas del MAEtxt (ANEXO 1) que solicita a los lectores ubicar y evaluar una serie de características esenciales de los textos

científicos, para elaborar con ellas juicios y propuestas que aporten elementos de crítica y cursos alternativos de acción al tema científico en cuestión (Espinosa, Santoyo & Colmenares, 2010). La guía consta de once reactivos con tareas de distintos niveles de ejecución. En síntesis, las categorías del MAEtxt son las siguientes: Justificaciones: Teórica, Metodológica y Social, Supuestos Básicos, Objetivo, Unidad de Análisis, Estrategia: Argumentativa y Metodológica, Resultados Principales, Coherencia Interna: entre Apartados y de Validez Experimental de las Variables; Coherencia Externa: de Generabilidad y con la Literatura, Evaluación de las Conclusiones del Autor, Conclusiones Propias, Cursos de Acción Alternativos. Los niveles de ejecución de estas tareas son: identificación, comprensión, deducción, evaluación y planteamiento de planes de acción (Jiménez, 2016). Una descripción más detallada se encuentra en Santoyo (2021).

La calificación de las respuestas se realiza con base en una escala elaborada por Torres (2019). En esta escala, el 0 indica ausencia de respuesta. El 1 se asigna cuando la respuesta no corresponde con lo esperado en la categoría. El 2 indica correspondencia parcial con la categoría, pero puede ser textual o sin estructura ordenada. Finalmente, el 3 se otorga a respuestas con correspondencia total con la categoría, donde además se incluyen interpretaciones poco literales.

Bajo el supuesto de que el proceso analítico es ordenado, por lo que podemos coadyuvar a su regulación sistemática; y que el uso de las estrategias analíticas está regulado por sus consecuencias (Santoyo, 2021), se ha utilizado el MAEtxt para la preparación de estudiantes de la licenciatura en Psicología bajo una estructura instruccional general donde se seleccionan textos a analizar de acuerdo a los contenidos del curso.

Primero se aplica un pretest, que consiste en analizar un texto y completar la guía de evaluación del MAEtxt. Posteriormente se realiza en el salón de clases la presentación

audiovisual del MAEtxt (Santoyo, 1992; 2001), que define las categorías, brinda ejemplos generales comunes en textos científicos en Psicología y modela la ejecución esperada en el texto diagnóstico. A partir de ello, se asignan uno a uno el resto de los textos seleccionados para realizar fuera de clase, estos constituyen el proceso evaluativo. Después de la entrega de cada ejercicio, se brinda retroalimentación acerca de la ejecución de los estudiantes.

Dado que las respuestas de las categorías emisibles por los estudiantes para un mismo texto son abundantes y variadas, su evaluación se realiza mediante una rúbrica cuya finalidad es dar objetividad a las mediciones sobre la calidad de estas, ya que cada nivel de ejecución se define operacionalmente. Cada puntaje se otorga según la correspondencia de la respuesta del alumno con la descripción de cada categoría del MAEtxt en una escala de 0 que señala ausencia de respuesta, a 3 puntos que indica correspondencia total de la respuesta con la categoría. Esta evaluación permite recabar datos sobre el desempeño grupal e individual, al tiempo que comunica al estudiante lo que debe mejorar o que ya está realizando correctamente en cada categoría, dando la oportunidad de automonitorear su ejecución.

En adición al puntaje, se proporciona retroalimentación, ya sea grupal (enfaticando la estructura y contenido esperado de las respuestas en cada una de las categorías) o individual. La retroalimentación constante y personalizada se ha reportado más efectiva en el proceso educativo de las HMC, aumentando del 20% en la línea base al 80% en el último análisis (Colmenares, Espinoza, Morales & Santoyo, 2010), mientras que la grupal o genérica aumentó sólo al 60% (Jiménez & Santoyo, 2011). Las calificaciones y retroalimentaciones personalizadas son proporcionadas por jueces que tienen un entrenamiento previo como usuarios en el MAEtxt, así como una preparación específica para ser evaluadores. Una desventaja de la retroalimentación personalizada en grupos numerosos (como son los de licenciatura en nuestra Facultad), es que implica una alta demanda de recursos humanos y de

tiempo, por lo que su viabilidad depende de la disponibilidad de evaluadores. Aunado a esto, a veces es necesario proporcionar apoyo adicional ante errores en conductas básicas que afectan el nivel de ejecución como fallas de redacción, errores ortográficos, etc., aunque no corresponden directamente a las HMC trabajadas con el MAEtxt (Jiménez & Santoyo, 2011).

2.3 Experiencias formativas con el MAEtxt y las diferencias individuales

En este punto del capítulo, podemos comprender que el MAEtxt es una herramienta que posibilita instruir las HMC de evaluación de la información. Estas HMC implican que el alumno pueda recopilar información de su disciplina, emitir juicios de esta, y a partir de ello, proponer estrategias para la resolución de problemáticas sociales y/o científicas. A pesar de los beneficios que implica la adquisición de las HMC para los alumnos, los datos de experiencias docentes indican deficiencias en habilidades de evaluación de la información tanto de estudiantes de licenciatura como de maestría (Colmenares *et al.*, 2010; Espinosa *et al.*, 2010; Jiménez & Santoyo, 2011; Jiménez, 2016). Esto es una razón más para destacar la relevancia de involucrar el MAEtxt en la formación profesional, ya que expertos en distintas áreas (Análisis Experimental del Comportamiento, Psicología Educativa y del Desarrollo, Psicología Social y Ambiental, Psicología de la salud y Neurociencias del Comportamiento) de la Facultad de Psicología y la FES Iztacala de la UNAM han identificado dichas habilidades como indispensables o deseables en aspirantes a ingresar al doctorado (Villarreal, 2003), asimismo, se han denominado como necesarias en el perfil de egreso de estudiantes de licenciatura con interés en dedicarse a la investigación (Bachá, Gutiérrez & Espinosa, 2005).

Si bien hemos abordado en los párrafos anteriores algunas de las ventajas de utilizar el MAEtxt en los cursos de licenciatura, también es necesario retomar las áreas de oportunidad

de este modelo, ya que aún existen interrogantes sobre las características específicas de los alumnos que influyen en su aprovechamiento de tal experiencia formativa.

A lo largo de las experiencias docentes mediante el MAEtxt (Cepeda, Santoyo, & López 2009; Cepeda, Santoyo, & López, 2013; Espinosa, Santoyo & Colmenares, 2010; Santoyo, & Colmenares, 2016; Santoyo, Ortega, Torres & Colmenares, 2017), se han propuesto diversos elementos de modificación al proceso instruccional que han garantizado una mejora gradual, y de alguna manera generalizada en el desempeño en análisis estratégico de textos (Santoyo, 2021). Sin embargo, aún existe la heterogeneidad de desempeños intragrupo en esta tarea, y con ello la necesidad de atender las diferencias individuales que influyen en la ejecución de los estudiantes (Santoyo, Ortega, Torres & Colmenares, 2017). Aunado a esto, en su conferencia *Medición funcional y evaluación del desempeño de estudiantes en el desarrollo de habilidades metodológicas y conceptuales*, Torres y Ortega (2019) señalan que a pesar de encontrar un avance en el desempeño en MAEtxt en dos grupos de alumnos, los puntajes promedio se han mantenido por debajo del mínimo deseable.

En uno de los trabajos más recientes, Santoyo (2021) afirma que las diferencias individuales en la aplicación del modelo dependen de la experiencia del lector con la temática (p. ej. su familiaridad con convenciones disciplinares, conocimientos y aproximación previa a tareas similares) o el nivel de dificultad que implica cada categoría. Sin embargo, este tipo de aspectos relacionados con la predictibilidad del modelo (Santoyo & Martínez, 1999) no se han indagado a mayor profundidad. En congruencia con la necesidad de identificar habilidades precurrentes para un mejor desempeño en MAEtxt, así como la de superar los puntajes generales que sólo satisfacen el mínimo deseable (Torres & Ortega, 2019).

Este esfuerzo cobra aún mayor relevancia considerando lo encontrado por Ortega (2017), quien utilizó los patrones de aplazamiento de entregas como indicadores de

procrastinación. En su investigación participaron estudiantes de un curso de licenciatura en Psicología de los primeros semestres. Mediante la Plataforma Moodle 5.1 tenían acceso y entregaban de manera digital tareas con diferentes características:

- Tareas de baja dificultad: (Cuatro) lecturas de baja dificultad cada una con un cuestionario con 5 preguntas de opción múltiple donde se indagaba en cuestiones metodológicas.
- Tareas de alta dificultad: (4) lecturas de entre tres y 5 cuartillas (la de mayor extensión se presentó en dos partes) y de cada una se debía completar el cuestionario de 14 preguntas abiertas del MAEtxt (ANEXO 1).
- Mediante un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2$ se exploró el ajuste del tiempo de entrega de las actividades en función de las siguientes variables:
- Tarea de dificultad alta-Tarea de dificultad baja
- Valor bajo (7.5 puntos)-Valor alto (17.5 puntos): Los puntajes para las actividades se presentaron en una escala de 0 a 10. En total, cada estudiante podría acumular 100 puntos que equivaldrían al 25% de la calificación final del curso.
- Experiencia inicial con la tarea-Experiencia posterior con la tarea.

La procrastinación se operacionalizó como la proporción de días del plazo establecido que tardaron los estudiantes en realizar la actividad (0 era el primer día del plazo y 1 el último día). Hubo dos grupos distintos que variaron en el orden de aplicación de cada cuestionario. Una vez recabados los datos, se formaron dos grupos: “Más procrastinadores (N=10)” y “Menos procrastinadores (N=11)” mediante un análisis de conglomerados. Los primeros entregaron la

actividad en una fecha muy cercana al plazo establecido. Mientras que los segundos la entregaron más tempranamente, poco después de la mitad del plazo de entrega.

Al analizar cada uno de los grupos, se observó que los “Menos procrastinadores” mantuvieron la tendencia a entregar antes de la mitad del plazo, del mismo modo que los “Más procrastinadores” lo hicieron para el final del plazo en ambas aplicaciones. Para cuatro de los que en la primera aplicación se agruparon con los “Más procrastinadores”, se pudo ver que, la simple experiencia con la tarea influyó en la reducción de la procrastinación, pasando al grupo de “Menos procrastinadores” en la segunda aplicación.

Una de las principales aportaciones de este trabajo fue describir la influencia de la experiencia con la tarea en los patrones de distribución de entrega. De manera general, hubo una mayor cantidad de entregas cercanas al plazo en la primera aplicación, mientras que hubo una mayor distribución para la segunda aplicación. Una de las posibles explicaciones para la modificación de los patrones de entrega debido a la experiencia con la tarea es que la primera aplicación permite al estudiante tener una perspectiva realista del tiempo que le toma completar el trabajo, por lo que es considerado para la elaboración de la segunda entrega (Blunt & Pychyl, 2000, como se citó en Ortega, 2017). Por lo que podría ser posible incrementar tal efecto al proporcionar herramientas para gestionar explícitamente su tiempo.

Prácticamente la mitad de los participantes exhibieron patrones conductuales de procrastinación, que se modificaron al tener experiencia previa con la tarea. Pero el resto de participantes “Más procrastinadores” podrían beneficiarse de recibir un mayor nivel de apoyo para gestionar su tiempo. Además, para el grupo de “Más procrastinadores” se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa ($r=-.19$, $p<.05$) entre el tiempo de entrega y

la calificación obtenida en cada uno de los ejercicios. Esto es, entre más cercana fue la entrega al plazo, menor era la calificación obtenida. Por lo que, de lograr efectos positivos en la gestión del tiempo, se podría contribuir a la homogeneización de rendimientos grupales.

Además de los argumentos desarrollados con anterioridad, cabe mencionar que, desde una perspectiva conductual, es importante comprender las condiciones fundamentales para la ocurrencia de la conducta verbal (Skinner, 1957), en este caso, resulta necesario comprender las condiciones y conductas relacionadas con la elaboración del análisis estratégico de textos MAEtxt. En un estudio piloto realizado en el Laboratorio de Evaluación y Enseñanza de Habilidades Metodológicas Conceptuales (APÉNDICE 1), se encontró que las conductas observables implicadas en la realización de un análisis estratégico de textos con el MAEtxt eran las siguientes: lectura del texto, lectura del material de apoyo, lectura de respuestas y escritura de respuestas. Partiendo del siguiente supuesto del Análisis Conductual: las causas del comportamiento (en este caso, leer y escribir) se encuentran en el medio ambiente y son modificables (Luiselli, 2010; Skinner, 1974), podemos relacionar múltiples trabajos que enfatizan en las modificaciones que podemos hacer en el ambiente para producir los comportamientos verbales de interés (Harrison, 2005; Cooper, Heron & Heward, 2007; Malott & Harrison, 2005; Silvia, 2007; Skinner, 1981). De manera general, los principios de modificación conductual aplicables que permiten a las personas modificar su propio comportamiento, han sido conceptualizados como procedimientos de Autogestión Conductual (Harrison, 2005).

Cabe recordar que, la ciencia del Análisis Conductual (AC) tiene cuatro dominios: el Conductismo (abarca teoría y filosofía), el Análisis Experimental del Comportamiento (enfocado en la investigación básica), el Análisis Conductual Aplicado (orientado a la

investigación aplicada), y la Práctica guiada por el Análisis Conductual. Esta última tiene como objetivos el diseñar, implementar y evaluar programas de cambio del comportamiento en entornos aplicados donde el control de la mayoría de variables puede ser difícil desde el punto de vista instrumental o ético, este es regularmente el caso de los procedimientos que abordaremos a continuación. La importancia de la Práctica guiada por el Análisis Conductual recae en que arroja preguntas para los otros dominios, al tiempo que genera beneficios para los usuarios mediante la traslación de los conocimientos conceptuales y metodológicos del AC (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Capítulo 3: Autogestión Conductual

Cooper *et al.* (2007) definen la autogestión conductual como la aplicación personal de procedimientos de cambio de comportamiento que producen una modificación en la(s) conducta(s) deseada(s). Estos procedimientos se operacionalizan en términos de dos comportamientos (Skinner, 1953):

- La respuesta controlada o conducta objetivo: es el comportamiento a cambiar.
- La respuesta controladora o conducta de autogestión: es la respuesta emitida para controlar el comportamiento objetivo.

Entre las aplicaciones más relevantes de estos procedimientos, se encuentra la realización de tareas difíciles. Malott (2005) argumentó que nuestro comportamiento está controlado por el resultado de cada respuesta individual, no por el efecto acumulativo de un gran número de respuestas. Las contingencias de autogestión proporcionan entonces consecuencias inmediatas o resultados a corto plazo para cada respuesta o un pequeño conjunto de respuestas. Estas consecuencias “artificiales” aumentan la frecuencia de las respuestas objetivo, que con el tiempo producen los efectos acumulativos necesarios para completar la tarea. Este proceso, ayuda a combatir las trampas de reforzamiento que describe Baum (2005) para explicar fenómenos como la procrastinación en tareas escolares, donde las consecuencias inmediatas, aunque menores como escapar de nuestras tareas de la universidad, tienen mayor influencia para mantener nuestro comportamiento, que la satisfacción de terminar nuestro proyecto de investigación, ya que concluir casi cualquier tarea de este tipo toma mucho más tiempo.

3.1 Principios y técnicas de Autogestión Conductual

Cuando se implementan programas de Autogestión Conductual, el participante puede involucrarse total o parcialmente en el diseño e implementación del proyecto (Cooper, Heron

& Heward, 2007). Sin embargo, se pretende que, en el largo plazo, se pueda modificar el comportamiento propio con la menor dependencia de otras personas (Harrison, 2005).

En la mayoría de las investigaciones que buscaban modificar comportamientos relacionados con el ámbito profesional o académico, los resultados se lograron mediante el uso de paquetes de tratamiento que implican combinaciones de múltiples técnicas de autogestión conductual (Burgio, Whitman & Reid, 1983; Godat & Brigham, 1999; Olympia, Sheridan, Jenson & Andrews, 1994; como se citó en Harrison, 2005).

A continuación, se describen varios principios y técnicas de autogestión conductual. El agrupamiento se realiza siguiendo la estructura que proponen Cooper *et al.* (2007), mencionando, por un lado, los *Procedimientos basados en la modificación de antecedentes*, y por el otro lado, los *Procedimientos basados en la modificación de consecuencias*. Sin embargo, antes de mencionarlas, se adiciona una categoría denominada *Procedimientos base*, la cual comprende herramientas que se deben utilizar como punto de partida de cualquier intervención de autogestión conductual.

3.2 Procedimientos base

- Selección de comportamientos objetivo y metas de desempeño (Harrison, 2005)

La delimitación de los comportamientos objetivo es el punto de partida en cualquier intervención del Análisis Conductual Aplicado (ACA), esta selección se puede realizar por medio de la detección de necesidades particulares del participante o cliente a partir de la evaluación indirecta (entrevistas y cuestionarios) o evaluación directa (observaciones mediante registros narrativos, formatos especializados como scatter plots, etc.) (Cooper, Heron & Heward, 2007). En el contexto del presente trabajo, las tareas de interés son del tipo académico (análisis estratégico de textos mediante MAEtxt, escritura de un proyecto de

investigación, etc.), involucran múltiples conductas observables, la definición operacional de algunas de estas, se encuentran en el APÉNDICE 1.

Por otro lado, el establecimiento de metas de desempeño respecto a los comportamientos objetivo es una poderosa técnica de mejora del rendimiento (Luiselli, 2010), ya que es crucial en la planificación, realización de acciones instrumentales, así como la recompensa implicada en su cumplimiento (Silvia, 2007). Es de igual importancia como en la definición de comportamientos objetivo, delimitar operacionalmente los objetivos de desempeño. En este contexto de tareas académicas, la dimensión registrable es comúnmente de productos permanentes, aunque también se puede considerar el tiempo invertido en las conductas de interés.

También es recomendable realizar una división de la tarea en subpartes, cuya finalización requiera menor tiempo que la de la tarea completa. El autor Paul Silvia (2007) proporciona varios ejemplos de objetivos diarios para la escritura:

- Escribir un mínimo de 200 palabras
- Hacer una nueva lista de objetivos del proyecto
- Escribir los primeros tres párrafos de cierto apartado
- Agregar las referencias y citas faltantes
- Releer el texto
- Finalizar la escritura de cierta sección de un trabajo

Existen también las medidas de beneficio como las calificaciones o las retroalimentaciones recibidas en trabajos, pero la demora para conocer este tipo de resultados es grande.

- Elaboración de un planificador (Silvia, 2007; Luiselli, 2010)

A partir de la división de las tareas, es importante disponer las prioridades en la realización de cada una, para así designar el tiempo que se dedicará a hacerlas. De hecho, el cumplimiento de los plazos es también una forma de evaluar resultados en una intervención (Luiselli, 2010).

Respecto a la planificación de tareas académicas, se recomienda:

- Comenzar con sesiones cortas de aproximadamente 15 minutos (sin buscar cantidad ni calidad instantánea) y aumentar el tiempo de manera gradual con el paso de los días (Skinner, 1981). La regularidad ha demostrado ser más efectiva para producir escritos de calidad que esperar a “sentir inspiración” (Boice, 1990, como se citó en Luiselli, 2010).
- Realizar una programación semanal en la que se establezcan los objetivos de rendimiento diario y por hora (Skinner, 1981; Silvia, 2007; Luiselli, 2010). Se ha encontrado que plantear un objetivo de rendimiento diario es mucho más útil que uno semanal o mensual, ya que estos últimos pueden dar lugar a la “escritura compulsiva” (Kellogg, 1994, como se citó en Silvia, 2007). En esta, el individuo posterga la escritura, lo cual genera emociones de culpa y ansiedad, cuando la fecha de entrega se acerca es cuando dedica un día completo a escribir y hay cierto alivio por completar la tarea, pero esto vuelve a suceder y se establece un patrón conductual. En suma, tal individuo pasa más tiempo sintiendo culpa y ansiedad por no escribir del que dedican a la conducta productiva en sí. Skinner (1981) escribió con relación a ello bajo la conceptualización de control aversivo, el cual se puede observar cuando se evita la tarea buscando cualquier otra actividad para hacer o simplemente dando por terminado el día. El autor reconoce que los resultados asociados a la escritura compulsiva pueden ser buenos, sin embargo, también da lugar a sensaciones desagradables al momento de realizar la tarea.

- Planificar la realización de tales tareas en las horas donde nos sentimos con mayor energía para propiciar la concentración y haya menos distracciones en el ambiente, incluyendo otras actividades que a veces toman mayor tiempo del esperado (Skinner, 1981; Silvia, 2007; Luiselli, 2010). Es por ello que autores como Malott y Harrison (2005) recomiendan hacer las cosas más difíciles temprano por la mañana.
- Respecto a la distribución del tiempo en otras actividades, invita a cumplir el resto de las demandas importantes, incluyendo el tiempo de ocio. Lo más importante es no involucrarse más en la conducta verbal en cuestión una vez cumplido el objetivo diario. En relación con esto, es fundamental procurar una buena condición física: considerando el descanso apropiado, el ejercicio, la dieta saludable y la evitación del consumo de sustancias de abuso (Skinner, 1981).
- Usar un formato gráfico de planificación, algunos ejemplos se pueden encontrar en (Silvia, 2007; Luiselli, 2010).
- Defender y apegarse a la planificación. Siempre habrá otras opciones de actividad disponibles, pero es importante recordar que se está asignando tiempo para escribir, no encontrando tiempo para escribir (Silvia, 2007).

➤ Automonitoreo y autoevaluación (Cooper, Heron & Heward, 2007; Harrison, 2005)

El automonitoreo (auto-registro o auto-observación) es un procedimiento en el cual una persona observa su comportamiento sistemáticamente y registra ocurrencias o no ocurrencias de las conductas objetivo. La investigación sobre la autorregulación muestra que no es suficiente establecer una meta y convertirla en una prioridad: las personas deben monitorear su progreso hacia la meta (Silvia, 2007).

Esta técnica se ha utilizado con el fin de que los estudiantes se involucren más en las tareas en el aula, mejorar su desempeño en distintas áreas académicas y completar las asignaciones escolares. Una ventaja es que produce un efecto de reactividad consistente en un cambio de comportamiento típicamente en la dirección deseada desde el punto de vista educativo (Hayes & Cavior, 1977, 1980; Kirby, Fowler & Baer, 1991; Malesky, 1974; como se citó en Cooper, Heron & Heward, 2007; Korotitsch & Nelson-Gray, 1999, como se citó en Silvia, 2007; McDougall, 2006, como se citó en Luiselli, 2010). Un señalamiento importante es que los efectos en el comportamiento objetivo pueden ser temporales y pequeños. Por ello, es necesario implementar contingencias adicionales para mantener los cambios conductuales deseados (Cooper, Heron & Heward, 2007). Otro beneficio del automonitoreo, es que permite vigilar los datos del comportamiento, para detectar cuando sea necesario modificar uno o más elementos de la intervención. De igual manera, ayuda a establecer mejores metas, ya que se obtienen datos sobre el comportamiento propio que permiten hacer estimaciones realistas del tiempo que tomará hacer cierta tarea (Silvia, 2007).

La autoevaluación es un componente que acompaña usualmente al automonitoreo, consiste en que el participante compare activamente su desempeño según la meta predeterminada (Cooper, Heron & Heward, 2007). Tales datos permiten observar el impacto de la intervención de autogestión conductual, por ello es importante que la autoevaluación siga principalmente la lógica de definiciones planteada en el establecimiento de objetivos de rendimiento, de manera que se pueda entrar en contacto con los resultados del comportamiento objetivo en menor tiempo (Malott & Harrison, 2005).

Cooper, Heron y Heward (2007) proporcionan algunas recomendaciones al implementar el automonitoreo y la autoevaluación:

- Utilizar materiales y dispositivos simples para hacer el automonitoreo tan fácil y eficiente como sea posible. Se pueden marcar ocurrencias del comportamiento objetivo en algún tipo de formulario de registro u hoja de verificación, realizar gráficas, calificar su nivel de desempeño en una escala Likert (Harrison, 2005; Fox, 1962), etc.
- Proporcionar señales que indiquen el momento de autorregistro, cuidando que sean discretas y luego se desvanecen gradualmente.
- Indicar que se hagan registros frecuentes y tan inmediatos como sea posible.
- Recompensar el automonitoreo preciso.

3.3 Procedimientos basados en modificación de antecedentes

Las propuestas del siguiente apartado se caracterizan por manipular estímulos, eventos o condiciones precedentes al comportamiento objetivo.

- Realizar el comportamiento objetivo en un mismo lugar

Este procedimiento está estrechamente relacionado con el control de estímulos. Se parte de la suposición de que un lugar puede tomar el control de un tipo particular de comportamiento, esto es, convertirse en un estímulo discriminativo (Cooper, Heron & Heward, 2007), por lo que es importante no hacer nada más ahí. El lugar además debe ser agradable, y tener todos los aditamentos necesarios. Incluso la ropa que usamos, debe ser cómoda (Skinner, 1981). Es una técnica útil para aumentar comportamientos objetivo que no se emiten en frecuencia aceptable debido a su competencia con otras conductas. Al establecer una rutina, diferentes señales y condiciones establecerán la ocasión para que ocurra la conducta verbal de interés (Luiselli, 2010).

Cooper, Heron y Heward (2007) afirman que es suficiente con crear un arreglo de estímulos especial que se puede configurar para realizar la conducta objetivo, los autores Watson y Tharp (2007) nos platican este ejemplo:

“Un hombre tenía en su habitación solo una mesa, que tenía que usar para varias actividades, digamos: estudiar y comer. Cuando quería concentrarse en estudiar siempre alejaba la mesa de la pared y se sentaba al otro lado. De esa manera, sentarse al otro lado de su mesa se convirtió en la señal asociada solo con el trabajo intelectual (p.150)”.

Este procedimiento fue utilizado en un estudio de Fox (1962), donde se implementó en conjunto con aproximaciones sucesivas a la tarea, o sea dividirla en partes pequeñas y aumentar día a día la cantidad de partes que hacían, así como empezar por la materia más fácil. Los resultados fueron prometedores, ya que sus participantes lograron dejar libres para otras actividades varias horas de la tarde y noche, así como los fines de semana.

➤ Proveer ayudas (Prompts)

Las ayudas son estímulos antecedentes suplementarios usados para ocasionar una respuesta correcta en presencia de un estímulo discriminativo. En otras palabras, es emplear estímulos que funcionan como recordatorios adicionales de los comportamientos deseados. Las ayudas pueden tomar muchas formas diferentes, como un recordatorio en un calendario que sea visible, una alarma o una nota sobre la pantalla de nuestra computadora que nos ayude a recordar alguna tarea a realizar más tarde (Cooper, Heron & Heward, 2007).

➤ Realizar los pasos iniciales de una cadena de comportamiento

Muchas tareas consisten en cadenas de respuestas, y cada conducta provoca un cambio ambiental que funciona como reforzador condicionado de la conducta precedente, pero también como estímulo discriminativo de la siguiente conducta. El procedimiento consiste en realizar las primeras respuestas de la cadena, de modo que se produzcan los primeros cambios

en el ambiente que darán paso a la realización del resto de la cadena hasta culminar la tarea (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Luiselli (2010) proporciona un ejemplo de esta técnica, bajo la conceptualización de impulso de comportamiento (behavioral momentum):

“En lugar de mirar una hoja de papel o la pantalla de la computadora y no escribir, cree el impulso tal como se ilustra: Estoy sentado aquí tratando de escribir este manuscrito sobre la intervención de alimentación que completamos. Es el que extendió los resultados de Smith y Jones en el que combinaron el desvanecimiento con la extinción de escape. Ese estudio tenía defectos que puedo enumerar y luego discutir cómo los abordamos en nuestro estudio. Además, hay otra investigación relevante sobre este tema. Por ejemplo...” (p. 467).

➤ Eliminar elementos necesarios para comportamientos no deseados

Dado que en ocasiones la fuente de reforzamiento es un objeto fácilmente localizable en el ambiente, el procedimiento consiste en alterar el ambiente de manera que el comportamiento sea menos probable o imposible de emitir (Cooper, Heron & Heward, 2007). Por ejemplo, el participante podría esconder su smartphone en un cajón para evitar las distracciones con este aparato electrónico, que hoy en día parecen tener una naturaleza omnipresente (Flyverbom *et al.*, 2016).

3.4 Procedimientos basados en modificación de consecuencias

Estos procedimientos se caracterizan por manipular estímulos, eventos o condiciones posteriores al comportamiento objetivo. Se implementan dependiendo del objetivo de la intervención, ya sea de aumento o reducción de ocurrencias de conductas objetivo.

➤ Aumentar las ocurrencias de comportamientos objetivo

Como fue mencionado anteriormente, las recompensas por completar conductas verbales como las involucradas en realizar un análisis de textos mediante MAEtxt se retrasan de manera usual (p. ej. pueden pasar días o semanas para conocer las calificaciones), por ello, el auto-reforzamiento y el manejo de contingencias son formas tradicionales de aumentar o mantener comportamientos deseables (Luiselli, 2010).

Skinner (1981) menciona que hay consecuencias inmediatas que pueden resultar efectivas para producir y mantenerse realizando las conductas verbales a largo plazo, como conocer algo al leerlo por primera vez, aclarar algún punto confuso o disfrutar lo que hemos escrito mientras lo leemos. Este tipo de reforzamiento suele producir un "efecto de bola de nieve", en donde el acercamiento a alcanzar la finalización de la tarea resulta más fácil trabajar en esta (Skinner, 1981; Luiselli, 2010). También hay procedimientos relacionados con el automonitoreo de los comportamientos objetivo, como llevar algún tipo de registro acumulativo del número de palabras escritas, páginas leídas, tiempo dedicado a la tarea, etc., que pueden actuar como una consecuencia reforzadora (Skinner, 1981). Una opción de aplicación del reforzamiento negativo autoadministrado sería someterse a una condición desagradable, y que solo al cumplir la meta, se pueda "escapar" de esta (Cooper, Heron & Heward, 2007).

El participante puede también plantearse recibir una recompensa (análogo del reforzamiento autoadministrado) al alcanzar cierta meta de desempeño, por ejemplo, participando en eventos deseables como ir al cine, leer un libro comprado recientemente o comer en un restaurante favorito por completar tareas de escritura o lectura (Cooper, Heron & Heward, 2007). Este tipo de recompensas son consideradas más bien como análogas del reforzamiento positivo, ya que su entrega ocurre después de largo tiempo a partir de la

ocurrencia de la conducta de interés (Harrison, 2005). Silvia (2007) realiza un señalamiento importante al respecto, afirma que nunca se debe seleccionar "no escribir" (o no hacer el comportamiento objetivo) como una consecuencia reforzante.

➤ Reducir las ocurrencias de otros comportamientos

En ocasiones, puede ser útil disminuir ciertos comportamientos que compitan con las conductas verbales que nos interesa aumentar, para ello puede ser de utilidad aplicar análogos del castigo negativo autoadministrados. La lógica de tales procedimientos es que ante la ocurrencia del comportamiento que se desea reducir, se plantee perder algún estímulo, evento o condición reforzante (conocido como "costo de respuesta"), o perder acceso el acceso a este durante cierto tiempo ("tiempo fuera"). Por ejemplo, se puede plantear pagar \$15 pesos a un amigo cada vez que se pase más de hora y media en cierta actividad de ocio. También podría ser que, al rebasar ese límite, por la tarde se pueda pasar solamente un cuarto del tiempo usual en actividades de entretenimiento (Cooper, Heron & Heward, 2007).

➤ Recomendaciones para la autoadministración de consecuencias

- Seleccionar consecuencias pequeñas y fáciles de administrar con frecuencia, de lo contrario, es posible que no se pueda (en el caso de grandes recompensas) o que no haya disposición (en el caso de eventos aversivos graves) a entregarlas de manera inmediata y constante.
- Establecer un criterio de reforzamiento significativo, pero que sea fácil de cumplir. Hay dos claves para lograr la efectividad en la implementación de procedimientos análogos del reforzamiento. Por un lado, establecer un criterio inicial que asegure que el comportamiento entre en contacto con el reforzador fácilmente. Por otro lado, es necesario que se vaya modificando el criterio para recibir el reforzador conforme al avance en las sesiones, de manera que se observen mejoras sobre los niveles previos.

- Eliminar el "reforzamiento de contrabando": Acceder a la recompensa especificada sin cumplir con los requisitos de respuesta planteados es una forma de afectar negativamente un proyecto de autogestión conductual. Caer en ello es común al utilizar actividades diarias como recompensa. Es cierto que cumplen con el criterio de ser fáciles de cumplir, pero también puede ser difícil retener las cosas que se suelen disfrutar de forma regular. Un método para combatir esta situación es proporcionar actividades alternativas que estén muy por encima de lo habitual.
- Diseñar planes de autoadministración de consecuencias tan sencillos como sea posible y hacer refinamientos con base en los resultados obtenidos (Cooper, Heron & Heward, 2007).

3.5 Efectos a largo plazo de la autogestión conductual

Se ha encontrado que el entrenamiento de autogestión conductual tiene otros efectos potenciales a largo plazo (Brigham, 1989; Burgio, Whitman & Reid, 1983; Connell, Carta & Baer, 1993; Dean, Malott & Fulton, 1983; Kissel, Whitman & Reid, 1983; Koegel & Koegel, 1990; Pierce & Schreibman, 1994; Sowers, Verdi, Bourbeau & Sheehan, 1985; Sanders & Glynn, 1981; Stahmer & Schreibman, 1992; como se citó en Harrison, 2005), estos se han denominado como mantenimiento, transferencia y costo (Harrison, 2005).

El mantenimiento se relaciona con el hecho de que el aprendizaje de habilidades de autogestión conductual ayuda al individuo a requerir menor control de agentes externos en la realización de tareas, por lo que se plantea que los efectos de una intervención pudieran mantenerse después de su conclusión. Por ejemplo, en el estudio de Fox (1962), se mantuvo contacto con los participantes en el semestre posterior, y se encontró que quienes reportaron

continuar aplicando los procedimientos de autogestión conductual aprendidos, observaron un aumento en sus calificaciones.

La transferencia refiere a la posibilidad de que las habilidades de autogestión conductual aprendidas puedan transferirse a otros escenarios donde el participante se desenvuelva, lo cual es paralelo al planteamiento de cómo el avance en uno de los componentes del MEIAP afecta e induce el avance en los otros dos. Una vez adquiridas las habilidades de autogestión, se pueden aplicar a muchas otras conductas y situaciones requiriendo poca o ninguna participación del terapeuta (Harrison, 2005).

En un estudio de Harrison (2005) se recabaron datos sobre la transferencia de las habilidades de autogestión conductual mediante un cuestionario anónimo donde se preguntó a los estudiantes universitarios sobre el uso de procedimientos de autogestión conductual fuera del curso durante el semestre, encontrando una tasa de transferencia del 18,69%. De igual manera, se aplicó un cuestionario de seguimiento por correo electrónico para explorar el mantenimiento de las habilidades de autogestión conductual una vez concluidos los cursos, y se encontró una tasa de mantenimiento del 33.33%.

Por último, otro beneficio consiste en que, una vez aprendidas las habilidades de autogestión conductual, la necesidad de participación de agentes de cambio externos (p. ej. profesionales que realicen intervenciones) se reduciría a largo plazo, ya que las personas tendrían herramientas para manejar su propio comportamiento.

Un señalamiento importante que hace Harrison (2005) sobre las demostraciones de beneficios colaterales es que no se realizaron comparaciones con la gestión del desempeño general, por lo que no es adecuado afirmar que las intervenciones de autogestión conductual fueron las causantes de tales efectos de transferencia, mantenimiento y la reducción de costos resultantes.

3.6 Importancia de la formación en habilidades de autogestión conductual

En el contexto particular del proceso de formación mediante el MAEtxt, podría ser necesario considerar las habilidades relacionadas con la autogestión conductual. En un estudio realizado en un curso reciente (ver APÉNDICE 2) se recopilaron los datos de una experiencia docente donde se proporcionó retroalimentación personalizada a los análisis de textos de cada estudiante. Esta retroalimentación la proveían evaluadores entrenados del MAEtxt, y a partir de los comentarios realizados, cada estudiante tenía la oportunidad de corregir sus análisis de textos con la finalidad de alcanzar el puntaje más alto en cada categoría. Los datos del estudio muestran que hubo una tendencia creciente en las puntuaciones en el ejercicio de aquellos alumnos que realizaron un mayor número de correcciones en sus lecturas.

Esto nos permite explorar nuevas posibilidades de explicación sobre el mejoramiento de las HMC mediante MAEtxt, si asumimos la entrega de correcciones como una medida de mayor tiempo dedicado a la tarea, podríamos hipotetizar que las diferencias individuales podrían también explicarse por habilidades relacionadas con la autogestión conductual en relación al tiempo, y no solo por la experiencia individual de cada estudiante con la temática o el nivel de dificultad de cada categoría (Santoyo, 2021).

Debido a que la dinámica general es asignar el análisis con MAEtxt como una tarea para realizar fuera de clases (Cepeda, Santoyo & López, 2009; Cepeda, Santoyo & López, 2013; Santoyo & Colmenares, 2016; Santoyo, Ortega, Torres, & Colmenares, 2017), sería difícil tener acceso a una observación directa de la organización del comportamiento cuando se elabora en el escenario natural (p. ej. la casa de los estudiantes), por ello no tenemos certeza del tiempo que realmente dedican al análisis de los textos. Lo que sí sabemos al respecto, es que el MAEtxt se puede categorizar como una tarea difícil (Ortega, 2017).

La relevancia de las habilidades de autogestión conductual en estudiantes universitarios ha sido señalada por Harrison (2005), quien aplicó un cuestionario sobre problemas de procrastinación a 337 estudiantes universitarios (310 estudiantes de pregrado y 25 de posgrado). Los resultados mostraron que muchos de los participantes tenían problemas para controlar diversos comportamientos, entre ellos, aquellos relacionados con su vida académica. Por ejemplo, 45% de los estudiantes de pregrado comenzaban a elaborar los trabajos finales poco antes de la fecha límite, “cuando no había tiempo suficiente para hacer un buen trabajo”, 56% pasaba menos horas de las deseadas estudiando fuera de clases, y 53% fallaba en completar al menos una cuarta parte de las lecturas asignadas en clases durante el semestre anterior.

En la mayoría de los estudios se abordan temáticas relacionadas con la autogestión conductual bajo el constructo *gestión del tiempo*, que a su vez se sitúa dentro del modelo de autorregulación del aprendizaje (Aharon, 2003; Zimmerman, 1996; como se citó en Umerenkova, 2018). De manera particular, la definición de gestión del tiempo señala *la finalización de tareas o actividades en un tiempo esperado, obteniendo resultados de calidad, mediante procedimientos (conductas) tales como la planificación, la organización o la priorización* (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe; 2007; Liu, Rijmen, MacCann & Roberts, 2009).

En un estudio de Umerenkova y Flores (2018), se realizaron grupos focales con alumnos de alto y bajo rendimiento (basados en sus calificaciones en cursos universitarios), los datos obtenidos se procesaron mediante técnicas de análisis de contenido, arrojando lo siguiente:

- Aquellos con mejores resultados académicos describen seguir patrones semanales que separan el trabajo escolar de otras actividades. Mientras que los de resultados

menos óptimos, no tienen una distinción clara, ya que suelen dejar la realización de tareas para horas antes de la entrega.

- Los dos grupos reportaban planificar sus tareas en función de los plazos de entrega y prioridad. Pero en el grupo de bajo rendimiento hay fallas en el cumplimiento de los planes, entonces experimentan una acumulación de tareas y con esto, una ejecución pobre en estas.
- Los alumnos con alto rendimiento usan diversos recursos para planificar y lograr sus objetivos semanales, los de bajo rendimiento también las usan, pero disponen de menor variedad de estas. Asimismo, los primeros las emplean como herramientas para regular tareas, cumplir plazos, realizar seguimiento y evaluación de su planificación. En los segundos representan más bien recordatorios inmediatos y no tanto un mecanismo de organización o control del tiempo.
- Ambos grupos reconocían la gestión del tiempo como importante para su éxito académico, pero los de alto rendimiento se percibían más eficientes al respecto, al tiempo que detectaban los beneficios que ello les traía. Por el contrario, en el grupo de bajo rendimiento asumieron su mala gestión del tiempo, relacionándola con la alta implicación de tiempo de las tareas.

En un sentido teórico más general, esto tiene relación con lo señalado por Baum (2016) sobre la necesidad de ver el comportamiento como un flujo, ya que esto implica que el tiempo es limitado, de manera que las actividades compiten por el que hay disponible. De modo que, en la dinámica de tarea fuera del aula, las actividades en que el alumno se puede involucrar se amplían y la elaboración del MAEtxt tiene que competir con otras opciones de actividad. Un ejemplo de estas otras opciones es el uso de tecnología, incluyendo los smartphones, que son

el aparato tecnológico más presente a nivel nacional, con 86.5 millones de usuarios en México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Un aspecto negativo de esta “omnipresencia”, la demuestran estudios donde se ha encontrado que es menos probable que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje o se desempeñen tan bien en exámenes mientras utilizan estos dispositivos. Por ejemplo, Kuznekoff y Titsworth (2013), examinaron el impacto del uso del teléfono móvil en el aprendizaje de los estudiantes durante una clase. Los participantes se dividieron en tres grupos de estudio diferentes:

- Control: se les pedía que mantuvieran su celular guardado durante la sesión
- Baja distracción: recibieron automáticamente un mensaje (p. ej. “¿Cuál es su restaurante favorito para cenar?” o comentar alguna foto aproximadamente cada 60 segundos, con un total de 12 distracciones durante la sesión.
- Alta distracción: recibieron automáticamente un mensaje como en el grupo anterior, pero aproximadamente cada 30 segundos, 24 distracciones durante la sesión.

Los estudiantes observaron una videoconferencia y tomaron notas. Aquellos que no usaban sus teléfonos móviles escribieron 62% más información en sus notas, y estas fueron más detalladas, pudieron recordar información más específica de la conferencia y obtuvieron una calificación mayor en una prueba de opción múltiple que aquellos estudiantes que usaban activamente sus teléfonos móviles.

En las investigaciones realizadas alrededor del MAEtxt, fue Ortega (2017) quien, en su tesis de licenciatura, describió la procrastinación como una forma inversa de impulsividad, al

optar por un costo grande (realizar cierta tarea una noche antes de la entrega) sobre un costo menor pero inmediato (realizar avances pequeños días antes del plazo de entrega). La autora sostiene que diseñar intervenciones con el fin de modificar hábitos de estudio en grandes grupos de alumnos podría ser poco viable. Por ello, para prevenir este tipo de decisiones impulsivas, su propuesta es modificar las condiciones medioambientales, particularmente las relacionadas con las características de la tarea (Ortega, 2017).

No obstante, estudios como el de Harrison (2005) demuestran que es posible implementar intervenciones de autogestión conductual con grupos numerosos de alumnos universitarios (N=168). Su trabajo fue basado en el libro de Malott y Harrison (2005), donde se propone dotar a los participantes de habilidades que les permitan seleccionar un comportamiento objetivo, comprender las contingencias naturales que influyen en tal comportamiento, diseñar una intervención para modificar tales contingencias, implementar y evaluar la intervención, finalmente, revisar esta última hasta alcanzar su meta de desempeño. Se implementaron técnicas de autogestión como la selección de comportamientos objetivo y metas en cuanto al desempeño, el automonitoreo, la autoevaluación, la auto instrucción, y la ayuda de un “gerente” de desempeño para apoyar en la vigilancia de la intervención. El diseño de las intervenciones estuvo basado en el modelo de triple contingencia de la autogestión conductual (Malott & Harrison, 2005). De manera general, los objetivos planteados por los participantes eran la reducción o el incremento de comportamientos relevantes, no sólo en el ámbito académico sino también en la vida diaria. Cuando el interés era de reducir comportamientos, se usó con mayor frecuencia una contingencia análoga del castigo que implicaba la pérdida de dinero, aunque algunos usaron una contingencia de castigo, como golpearse con una banda elástica en la muñeca. De 25 estudiantes, 23 lograron sus metas, y de estos, 74% redujo a 0 las ocurrencias de la conducta objetivo. Respecto a los estudiantes que eligieron comportamientos

que deseaban aumentar, se determinó éxito en el 80% mediante el uso de una contingencia análoga de la evitación de la pérdida de dinero.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, uno de los intereses principales en el presente trabajo es explorar aquellas habilidades precurrentes que influyen en los desempeños individuales de los alumnos que aprenden el MAEtxt. Además, en un estudio de Bazán, García y Borbón (2005), identificaron una correlación positiva entre el alto desempeño académico y la ejecución en el MAEtxt en estudiantes de una Universidad de Bogotá. Esto, en adición a lo encontrado por Umerenkova y Flores (2018), nos permite apuntar a que la gestión del tiempo podría ser una variable que incide en el aprovechamiento del proceso formativo mediante el MAEtxt. La información que se obtenga permitirá mejorar nuestra comprensión de aquellas características individuales que se hipotetizan como incidentes en el aprendizaje del MAEtxt.

Previamente se mencionó que el hecho de ser una tarea para realizar fuera de clase supone un obstáculo para la observación directa de conductas relacionadas con la elaboración del análisis estratégico de textos, incluso hacerlo en un ambiente controlado sería poco práctico en grupos numerosos como los de licenciatura. Para ello podemos recurrir a formatos de autorregistro donde los datos sean recolectados tan inmediatamente como sea posible mediante preguntas salientes y claramente definidas, con la finalidad de obtener datos fiables y precisos de esos escenarios poco accesibles (Harrison, 2005). Considerando lo anterior es que se diseñaron los instrumentos empleados en la estrategia metodológica que se describirán posteriormente.

Recordando que los datos de ejecución en los grupos que trabajan con el MAEtxt se han mantenido por debajo del mínimo deseable (Torres & Ortega, 2019), y manteniendo la hipótesis de que estos bajos desempeños pueden tener su origen en habilidades de gestión del tiempo deficientes, se propone entrenar a los estudiantes en procedimientos de autogestión

conductual mediante un taller. Con ello, los alumnos podrían modificar su propio comportamiento requiriendo menor apoyo de agentes externos (p. ej. alguien que vigile el cumplimiento de la elaboración de nuestras tareas escolares en casa), así podrían realizar con mayor facilidad tareas difíciles, como el MAEtxt. La necesidad general de tales habilidades en estudiantes universitarios ha sido resaltada en diversos estudios (Harrison, 2005; Ortega, 2017). Tales carencias son preocupantes, ya que estas características no son deseables únicamente durante los estudios de licenciatura (APA, 2013b), sino también en posgrado (Villarreal, 2003) y a nivel profesional (Naufel *et al.*, 2018, 2019). De modo que este entrenamiento podría favorecer una mejora no sólo en la elaboración del análisis estratégico de textos sino también en el desempeño en otros cursos (Fox, 1962), dado que se ha comprobado que pueden exhibirse beneficios a largo plazo (Harrison, 2005).

Aunado a las problemáticas que, en general, enfrentan los estudiantes universitarios en relación con la gestión del tiempo, cabe mencionar que hay posibilidad de que se involucren en otras actividades al momento de hacer tareas escolares, algunas de las cuales pueden ser contraproducentes, como el uso de aplicaciones distractoras en dispositivos tan accesibles como los smartphones (Kuznekoff & Titsworth, 2013; Wood, 2012). Es en función de ello, que en el entrenamiento se incluyen recomendaciones para controlar la interferencia de distractores potenciales.

El trabajo de Harrison (2005) es un antecedente importante de la aplicación de procedimientos de autogestión conductual en poblaciones universitarias, sin embargo, no realiza comparaciones de medidas objetivas de desempeño en las tareas académicas para las que se aplicaba la autogestión conductual en grupos sin intervención, lo que será superado en este estudio mediante la comparación entre participantes y no participantes del taller, quienes recibieron el mismo entrenamiento en el MAEtxt y cuyas calificaciones se basan en la misma

rúbrica. En el taller se entrenará a los alumnos para conocer y aplicar procedimientos de Autogestión Conductual, es mediante esta propuesta que se pretende sumar en la atención de diferencias individuales que Santoyo, Ortega, Torres y Colmenares (2017) señalan como necesarias.

En concreto, el objetivo de este trabajo es comparar algunas habilidades y características relacionadas con el lugar, condiciones y organización de las tareas universitarias, así como los resultados de aprovechamiento del entrenamiento en el MAEtxt mediante estudios de caso de las participantes de un taller diseñado para mejorar las habilidades de Autogestión Conductual del tiempo destinado a las tareas universitarias (Estudio1). Asimismo, se analiza el impacto que el taller tuvo en la vida diaria de las participantes (Estudio 2). Con lo anterior se pretende sumar a la formación en Habilidades Profesionales, partiendo del entrenamiento en el MAEtxt que coadyuva en el desarrollo de pensamiento analítico, pensamiento crítico, gestión de la información, creatividad, juicio y toma de decisiones, y de comunicación escrita. Pero sumando específicamente, a la formación en habilidades de autogestión del conductual con relación al tiempo dedicado a las tareas universitarias. De manera que, el aporte más específico es el relacionado con el diseño, implementación y evaluación del impacto de un programa para el cambio de comportamiento sustentado en las bases teóricas y prácticas del Análisis Conductual, mediante tres diferentes indicadores que se describirán posteriormente (MAEtxt, LCO y Seguimientos del taller).

Para cumplir con lo anterior, se realizaron dos estudios fundamentados en el método mixto de triangulación, este tipo de métodos permiten integrar y discutir de manera conjunta datos de tipo cualitativo y cuantitativo, para así lograr una mejor comprensión del fenómeno en cuestión (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En el Estudio 1 se presenta un estudio

colectivo de casos, que comprende las trayectorias de participantes del taller en los ejercicios del MAEtxt, así como el pre y post test del LCO (Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas). En el Estudio 2 se presentan seguimientos sobre el impacto del taller en la vida diaria de las participantes.

Método

Contexto de los estudios

Los procedimientos se realizaron en un grupo de estudiantes inscritos en un curso regular del segundo semestre de la licenciatura en Psicología en el curso Introducción a la Metodología de Investigación Psicológica. En este curso se revisaron los contenidos estipulados en el programa de la materia: La Psicología como ciencia, etapas y proceso de la investigación, medición y análisis de datos, así como la elaboración del reporte de investigación (Facultad de Psicología, 2019). Además de que los estudiantes recibieron un entrenamiento en el MAEtxt como parte de esta formación curricular. Debido a la pandemia por COVID-19, las clases se realizaron en modalidad a distancia, mediante sesiones sincrónicas en la plataforma Zoom dos días a la semana durante una hora y media cada una. Asimismo, se mantuvo comunicación asincrónica mediante la plataforma Moodle, Gmail y WhatsApp.

Estudio 1: Comparación longitudinal de las habilidades de análisis estratégico de textos (MAEtxt) y de Autogestión Conductual en las participantes del taller

Con este estudio se evaluó el impacto de la implementación del Taller de Autogestión Conductual sobre las puntuaciones obtenidas en el MAEtxt y en las respuestas al Cuestionario

de Lugar, Condiciones y Organización de tareas “LCO”. Además de realizar un estudio colectivo de casos (Stake, 1999) de las participantes, se toman como referencia el mínimo deseable a obtener en los ejercicios del MAExt, así como los promedios obtenidos por los no participantes del taller también pertenecientes al grupo natural.

Participantes: La muestra estuvo conformada por 37 estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en Psicología, 31 mujeres y 5 hombres seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, cuya edad se encontraba entre los 18 y 21 años, el promedio fue de 18.6 años en el pretest, y 19 años en el postest. Se tomaron como criterios de inclusión haber completado tanto el pre como el postest del LCO, así como haber realizado las 5 entregas correspondientes al MAExt. De los 37 participantes, únicamente 4 reportaron tener un trabajo, todos cursaban entre 5 y 7 asignaturas durante el semestre. Sobre el nivel académico que deseaban alcanzar, 2.7% seleccionó licenciatura, 16.6% especialidad, 29.72% maestría, 35.13% doctorado y 25% postdoctorado. El 88.8% de los estudiantes deseaban mejorar sus hábitos de estudio en el semestre, y el resto respondió que tal vez lo deseaban. De todos ellos, 81.4% no tenían una estrategia para lograrlo. Del total, 12 se consideraron como participantes del taller y los 25 restantes como no participantes en los análisis de datos.

Dispositivos y materiales:

Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas “LCO” (ANEXO 8) digital, aplicado mediante Formularios de Google. El LCO es una herramienta de observación indirecta por medio del autorreporte (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), construida específicamente para el presente estudio, y está constituida por una serie de reactivos basados en la literatura que pretenden describir las características del contexto y de autogestión conductual relacionadas con la elaboración de tareas universitarias que implican lectura y

escritura. El puntaje máximo en este cuestionario es de 85 puntos y el mínimo 17, y entre mayor fuera significaba que el participante contaba con características del contexto y de autogestión conductual relacionadas con la elaboración de tareas universitarias que implican lectura y escritura más adecuadas.

El LCO se construyó de la siguiente forma, los primeros reactivos fueron de tipo sociodemográfico: Nombre, edad, sexo, semestre inscrito, número de asignaturas inscritas, si trabajaban actualmente y cuántas horas lo hacían, y el grado académico que querían alcanzar. En el conjunto posterior de reactivos, se pidió responder con referencia al semestre anteriormente concluido. Se formularon 14 ítems partiendo del cuestionario de Técnicas de Estudio (Gallardo y Herrera, 2006), realizando algunas modificaciones de redacción con la finalidad de delimitar el contexto y prácticas en que los estudiantes realizan sus tareas universitarias de escritura y lectura. Por ejemplo:

Original:

“13. En mi lugar de estudio hace una temperatura agradable”

Modificado:

“4. En mi lugar de lectura y escritura de tareas de la universidad hay una temperatura agradable”

Posteriormente se integraron 3 ítems del cuestionario Procrastinación (Malott y Harrison, 2005) que fueron traducidos, por ejemplo:

Original: 48. What percentage of your assigned readings did you complete last semester?

Traducido: 15. ¿Qué porcentaje de las lecturas asignadas completaste?

Para todas las respuestas de la sección anterior, se utilizó una escala de porcentaje que representa la frecuencia con la que sucedía lo descrito en el reactivo en la siguiente proporción:

1= 0% de las veces	2= 25%	3= 50%	4= 75%	5= 100% de las veces
--------------------	--------	--------	--------	----------------------

Por último, se añadieron dos reactivos destinados a conocer si los estudiantes deseaban mejorar sus hábitos de estudio en el semestre que se encontraban cursando: ¿Te gustaría mejorar tus hábitos de estudio este semestre? ¿Tienes alguna estrategia planeada para lograrlo? Si tu respuesta es sí, pláticanos un poco en la opción "Otro".

Una vez completado, el LCO se sometió a un jueceo donde participaron 3 egresados de la licenciatura en Psicología y un licenciado en Psicología que calificaron las instrucciones como claras (4 acuerdos). Respecto a los ítems, los calificaron como comprensibles fácilmente (3 acuerdos), relevantes y con relación lógica para lo que se busca conocer (4 acuerdos), redactados de manera que se eliminan variables distintas a las que se desea medir (3 acuerdos). Finalmente, calificaron la tarea como sencilla de realizar (4 acuerdos). En la versión final, se eliminó un reactivo que era repetitivo y se hicieron algunas modificaciones de redacción a partir de las retroalimentaciones recibidas.

Guía de respuestas del MAEtxt: Consta de 11 reactivos en donde se solicita a los estudiantes completar una serie de tareas específicas al leer un texto científico. Una descripción más detallada se encuentra en el ANEXO 1.

Procedimiento:

En la primera semana de clases, se pidió a los alumnos que contestaran el LCO a manera de pretest durante una sesión síncrona. El enlace del Formulario se compartió mediante el chat de la plataforma Zoom. En las clases posteriores, se revisaron los contenidos estipulados en el

plan de estudios, además de incluir una clase semanal para la formación en el MAEtxt. El entrenamiento del MAEtxt se realizó de la siguiente manera:

1. Al inicio del curso se asignó como tarea el análisis del artículo de Fuller (ANEXO 9), usando la Guía de respuestas del MAEtxt a manera de pretest, con plazo de una semana. La entrega de este ejercicio se realizó mediante la plataforma Moodle, donde también se asignaron las puntuaciones otorgadas por las tutoras. Las tutoras son evaluadoras que han recibido entrenamiento en el MAEtxt y su evaluación. Para asegurar la confiabilidad en las puntuaciones se añade un proceso de calibración donde las evaluadoras califican los mismos trabajos y se considera apropiada la concordancia si era igual o mayor a 80%.
2. Se procedió a la etapa de formación mediante el uso de 15 materiales auditivos, localizables en un Site de Google que explicaban el modelo, la forma en que sus respuestas eran calificadas mediante la rúbrica y las 16 categorías (descripción, forma de responderlas y ejemplos). Con base en estos audios, los estudiantes debían corregir sus respuestas previamente calificadas por las tutoras, de manera que esta corrección funcionó como un posttest de la etapa formativa. Los materiales auditivos y corrección de las categorías correspondientes se entregaron en 4 agrupamientos, de modo que se incluían 4 categorías en cada uno para enviarlas corregidas de manera semanal al correo de tutorías MAEtxt. A pesar de que la duración programada para esta etapa era de 5 semanas, después de la asignación del primer grupo de audios tuvo lugar un paro de actividades en la Universidad. Como resultado de ello, el entrenamiento se retomó 12 semanas después. Así, la duración total fue de 17 semanas. Las tutoras respondieron a las correcciones con la calificación y una breve retroalimentación escrita.

3. Una vez concluida la etapa de formación, continuó el proceso evaluativo mediante la asignación del análisis de 3 diferentes artículos clásicos de la Psicología (Ejercicio 1, Ejercicio 2 y Ejercicio 3), como se propone para el entrenamiento del MAEtxt en el trabajo de Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010). En cada entrega realizada mediante la plataforma Moodle, las tutoras puntuaron las respuestas y esta calificación era visible en la plataforma. El plazo para realizar cada ejercicio era de una semana, aunque debido a la interferencia del periodo vacacional, la etapa se concluyó en 6 semanas.

Para la aplicación del postest del LCO, se solicitó de manera asíncrona (WhatsApp) que los estudiantes respondieran de nuevo el cuestionario durante la última semana de clases, a diferencia del pretest, se omitieron los reactivos 18 y 19 porque eran para conocer si los estudiantes querían mejorar sus hábitos de estudio en el semestre que concluyó. Tanto en el pretest como en el postest se solicitó responder con base en el semestre concluido.

Análisis de datos: Con la finalidad de evaluar si la participación en el Taller de Autogestión Conductual tiene un impacto en las puntuaciones obtenidas en el MAEtxt y en las respuestas del Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas “LCO”, se realizaron los siguientes análisis de datos descriptivos y estadísticos:

Se obtuvo la media de puntuación para cada análisis del MAEtxt y del LCO de los no participantes, para tomarlo como punto de referencia. Se señaló además el mínimo deseable de 32 puntos en cada ejercicio del MAEtxt, tal puntaje se asume al calcular una calificación mínima de cada una de las 16 categorías con 2 puntos, que indican correspondencia parcial con la categoría en cuestión (Torres & Ortega, 2019). En el caso del LCO se sumaron las puntuaciones en 4 categorías: *Características del lugar*, *Distractores*, *Planificación* y

Cumplimiento de la planificación. Para el caso de *Distractores*, se hizo una transformación de los datos para conservar congruencia con el resto de las categorías, y que un mayor puntaje indicaría mejores condiciones. Por ejemplo, “6. Cuando leo y escribo mis tareas universitarias me distraigo viendo o escuchando la televisión” originalmente se encontraba en una escala donde un menor puntaje significaba menor distracción, al transformarlo, era un mayor puntaje el que indicaría menor distracción con la televisión y por lo tanto, unas condiciones más adecuadas para el estudio. De esta manera, una mayor suma total de puntajes en el instrumento completo, representaba mejores hábitos y condiciones de trabajo para quien respondía.

Todos los datos se presentaron en gráficas para facilitar la visualización y comparación de las posibles diferencias en los puntajes del pre y post test del LCO, así como de los ejercicios del MAEtxt de cada participante del taller. Se ordena a las participantes en función de similitudes en las trayectorias de desempeño en el pretest y el posttest del LCO, así como en todos los ejercicios del MAEtxt. Estas similitudes fueron determinadas por el análisis visual integrativo de las tendencias en las gráficas que arrojaron los resultados individuales de las participantes. De manera muy general, la Trayectoria A fue presentada por estudiantes que mostraron un aumento constante tanto en el LCO como en el MAEtxt. La Trayectoria B comprende a las alumnas que presentaron un alto aumento en el LCO, pero un desempeño irregular en los ejercicios del MAEtxt. Finalmente, en la Trayectoria B se clasificó a las alumnas con un bajo desempeño en ambos.

También se realizaron Pruebas t para muestras independientes, el tamaño del efecto fue estimado mediante el estadístico *d de Cohen* para calcular si había diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes en los ejercicios del MAEtxt. Se acompaña lo anterior con una gráfica de cajas y bigotes para un mejor análisis visual. Se

excluyó del cálculo de medias y análisis estadísticos el caso único de una participante que tomó el taller en un momento diferente (previo al ejercicio de Webster) para evitar alguna interferencia por la diferencia en su trayectoria. Se expone también el porcentaje de participantes y no participantes que alcanzó el mínimo deseable en cada ejercicio del MAEtxt.

Finalmente, para relacionar más directamente los datos del MAEtxt con los del LCO, se incluyen gráficas que representan los promedios de los puntajes en las entregas del MAEtxt para dos grupos, el de menor y el de mayor puntuación en el LCO, estos a su vez se dividen en cuatro gráficas que representan los grupos de categorías del MAEtxt (Santoyo, 2021). Lo anterior se realizó tanto para participantes, como para no participantes del taller.

Resultados Estudio 1

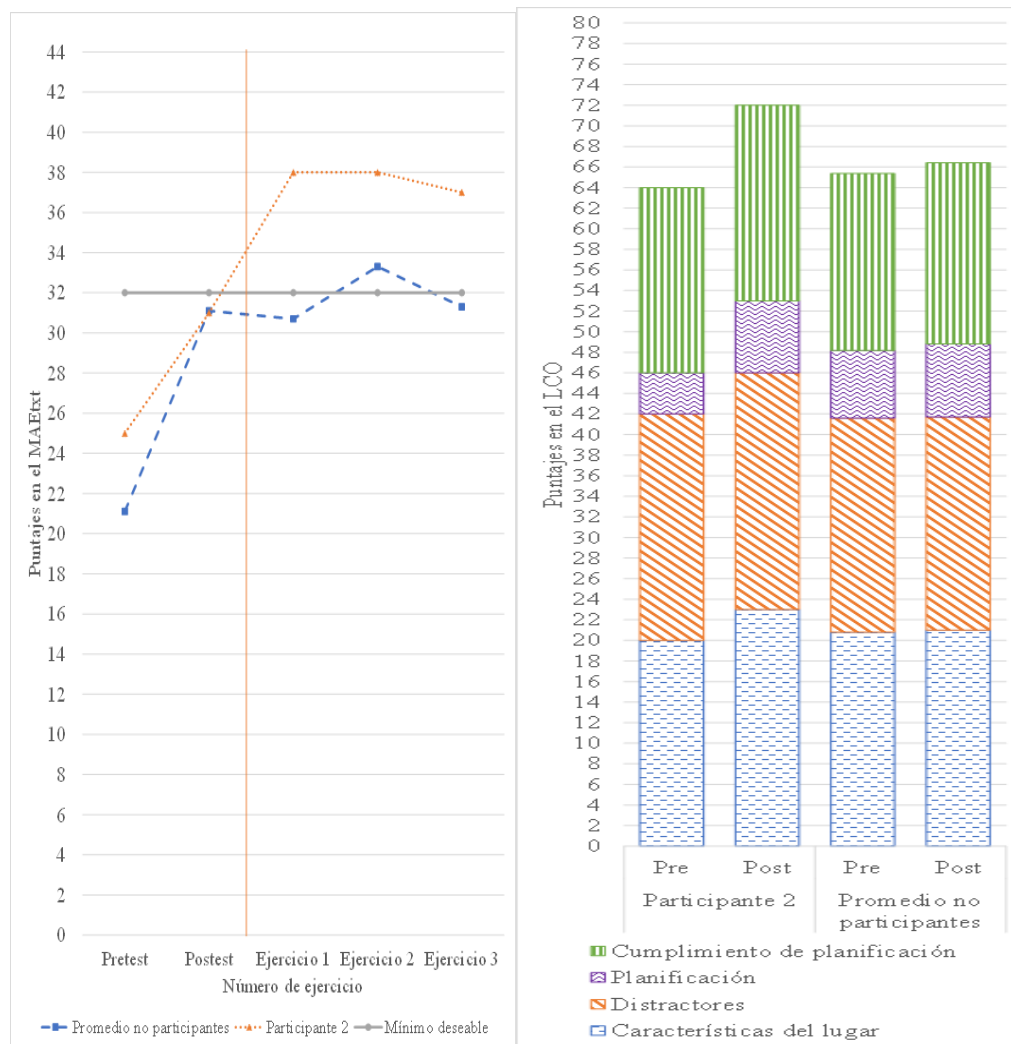
A continuación, se presentan las gráficas individuales de las participantes del taller. En todos los casos, las gráficas se encuentran organizadas de la siguiente manera: En la gráfica de la izquierda se observan en color naranja, con línea punteada y marcadores triangulares los puntajes de la participante en las entregas del MAEtxt. En color gris, con línea continua y marcadores circulares se trazó una línea horizontal que señala el mínimo deseable. Mientras que, en azul, con línea cortada y marcadores cuadrados se puede ver el puntaje promedio de los no participantes en cada una de las entregas. Las dos últimas tienen los mismos valores en todos los casos, pero se colocan en todas las figuras como puntos de referencia. Se encuentra también una línea vertical de color naranja que indica el momento en que la alumna participó en el taller. En la gráfica de la derecha se observan los puntajes del LCO en el pre y post test, a la izquierda de cada par se ubican los puntajes de la participante, y a la derecha el promedio de los no participantes. El código de colores para cada categoría del LCO es el siguiente:

Características del lugar en azul con franjas horizontales, *Distractores* en naranja con franjas

diagonales, *Planificación* en morado con franjas en zigzag, y *Cumplimiento de la planificación* en verde con franjas verticales.

Trayectoria A:

Figura 1 a-b
Puntajes de la participante TAI en ejercicios del MAEtxt y en el LCO



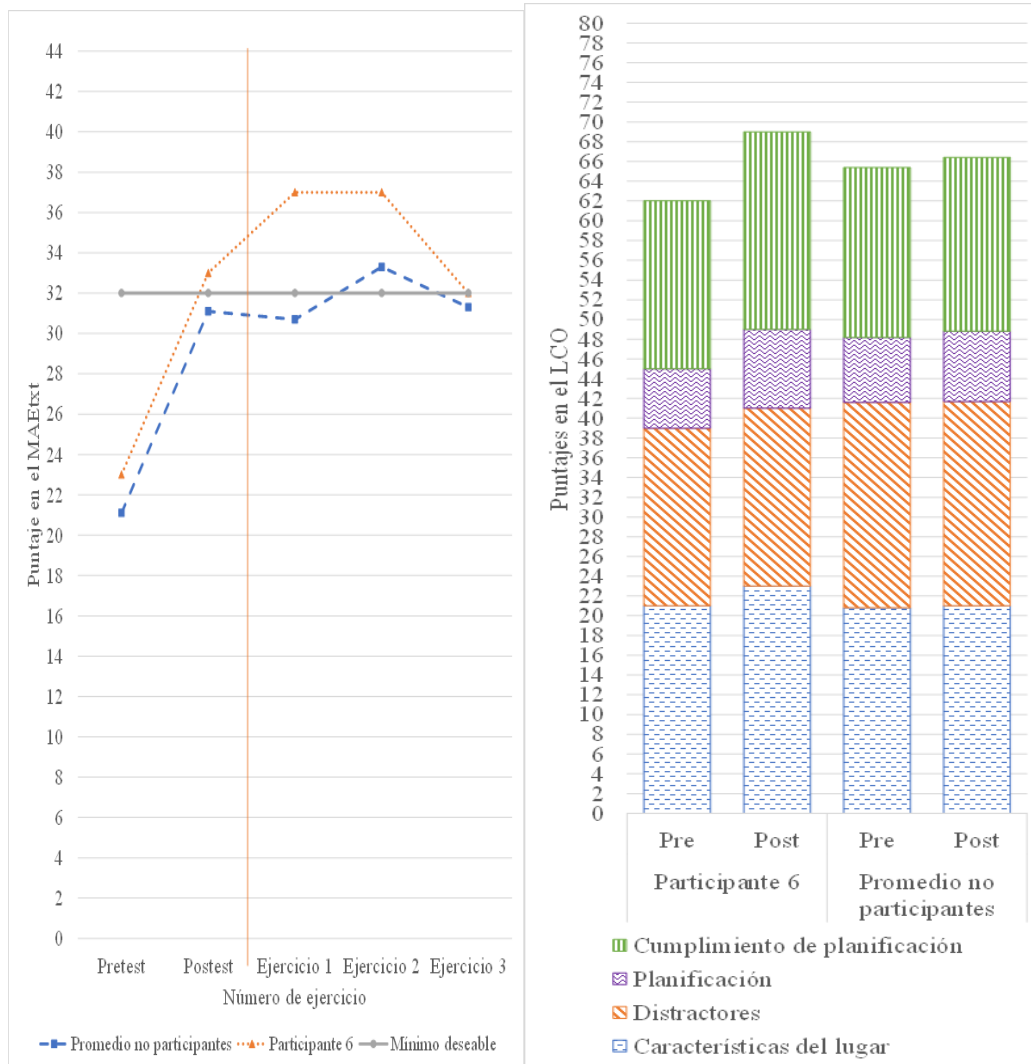
Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TAI superaron el mínimo deseable y el promedio de los no participantes a partir del Ejercicio 1. Para los análisis posteriores al Ejercicio 1 hubo una disminución del puntaje, pero fue realmente mínima. Los puntajes del LCO fueron ligeramente más bajos que el promedio grupal al inicio del semestre, pero para el

postest hubo un aumento en todas las categorías, dando como resultado la superación del promedio grupal en esta misma aplicación. En la categoría de *Planificación* es donde se puede observar un mayor incremento. La participante TA1 entregó ambos seguimientos del taller.

Figura 2 a-b

Puntajes de la participante TA2 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO



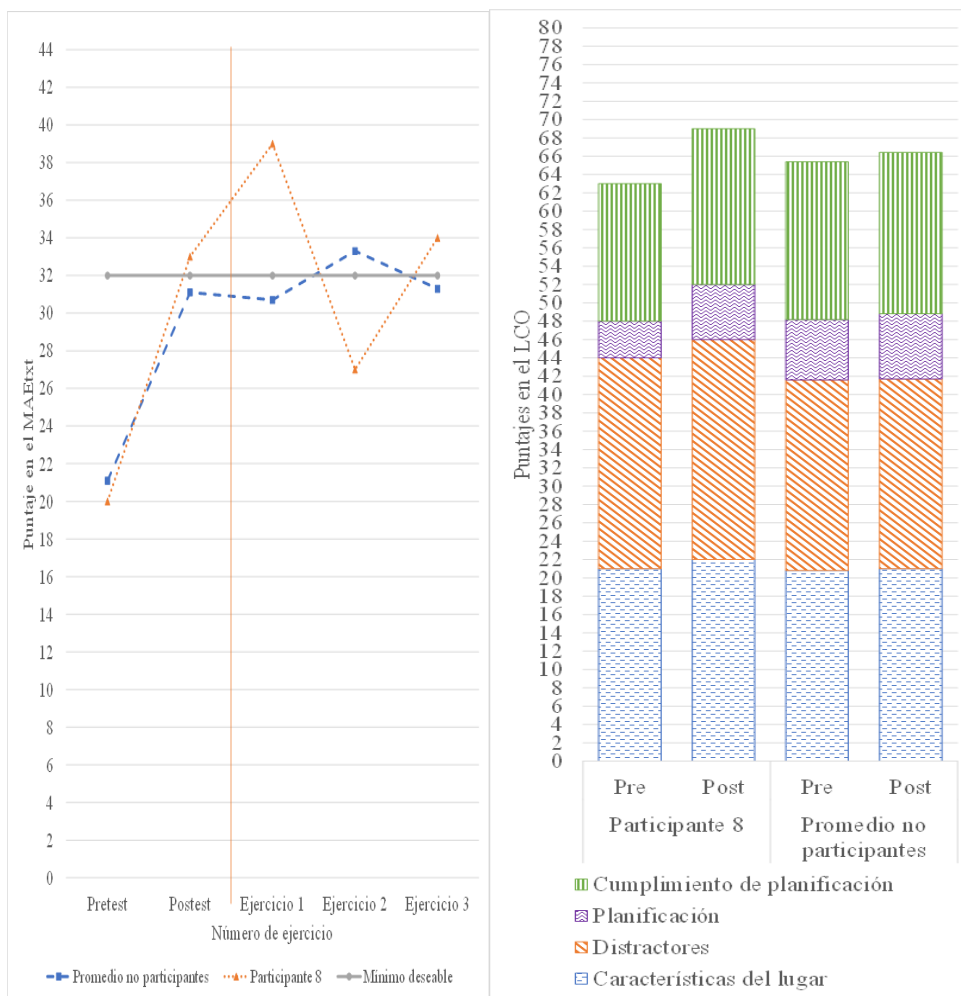
Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TA2 superaron el mínimo deseable y el promedio de los no participantes a partir del postest. Para los Ejercicios 2 y 3 continuó el incremento, fue en el último ejercicio donde hubo una disminución del puntaje, pero se

mantuvo superior al mínimo deseable y el promedio de los no participantes. Los puntajes del LCO fueron más bajos que el promedio grupal al inicio del semestre, pero para el postest hubo un aumento en la mayoría de las categorías, excepto *Distractores*, dando como resultado la superación del promedio grupal en esta última aplicación. La participante TA2 entregó ambos seguimientos del taller.

Figura 3 a-b

Puntajes de la participante TA3 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

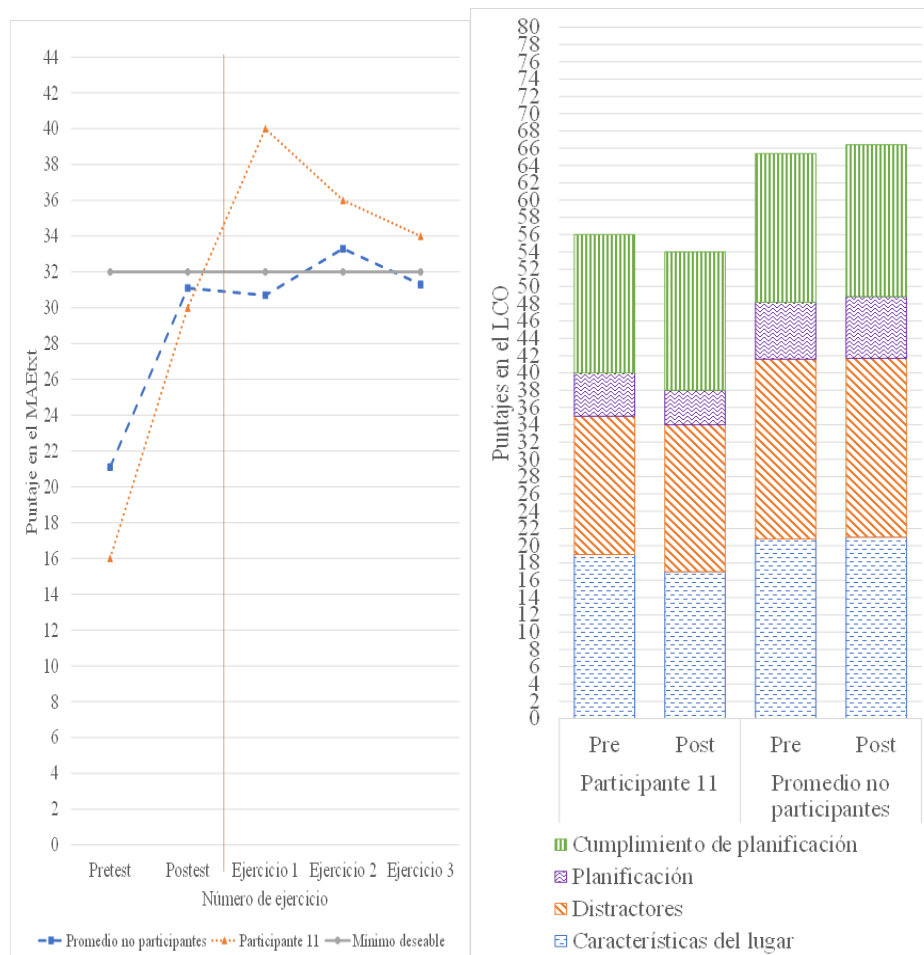


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

En las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TA3 se puede ver que en el Ejercicio 1 obtuvo el puntaje más alto. Sin embargo, para el Ejercicio 2 hubo una gran

disminución, situándose por debajo del mínimo deseable y del promedio grupal, pero volvió a superar esas cifras en el último ejercicio. Los puntajes del LCO tuvieron un aumento del pretest al postest, al inicio se ubicaban ligeramente debajo del promedio de los no participantes y en la segunda aplicación fueron superiores, esto como resultado de un aumento en el puntaje de todas las categorías. La participante TA3 entregó únicamente el seguimiento semanal del taller.

Figura 4 a-b
Puntajes de la participante TA4 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO



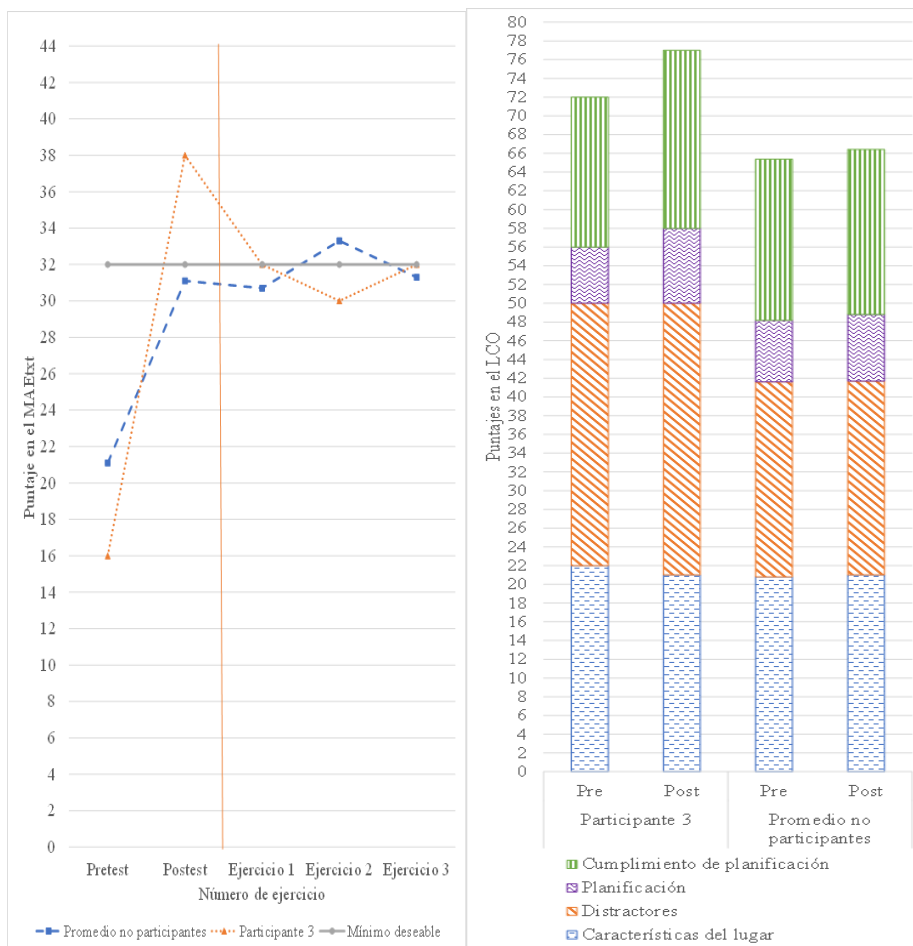
Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TA4 superaron el mínimo deseable y el promedio de los no participantes a partir del Ejercicio 1. Para los ejercicios 2 y 3 se observó un decremento continuo, pero se mantuvieron superiores al mínimo deseable y el promedio de los no participantes. Los puntajes del LCO para el caso del pretest fueron menores al promedio de los no participantes. Luego en el postest se observó una ligera reducción debido a que se redujo el puntaje principalmente en *Características del lugar*. La participante TA4 no entregó ninguno de los seguimientos del taller.

Trayectoria B:

Figura 5 a-b

Puntajes de la participante TBI en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

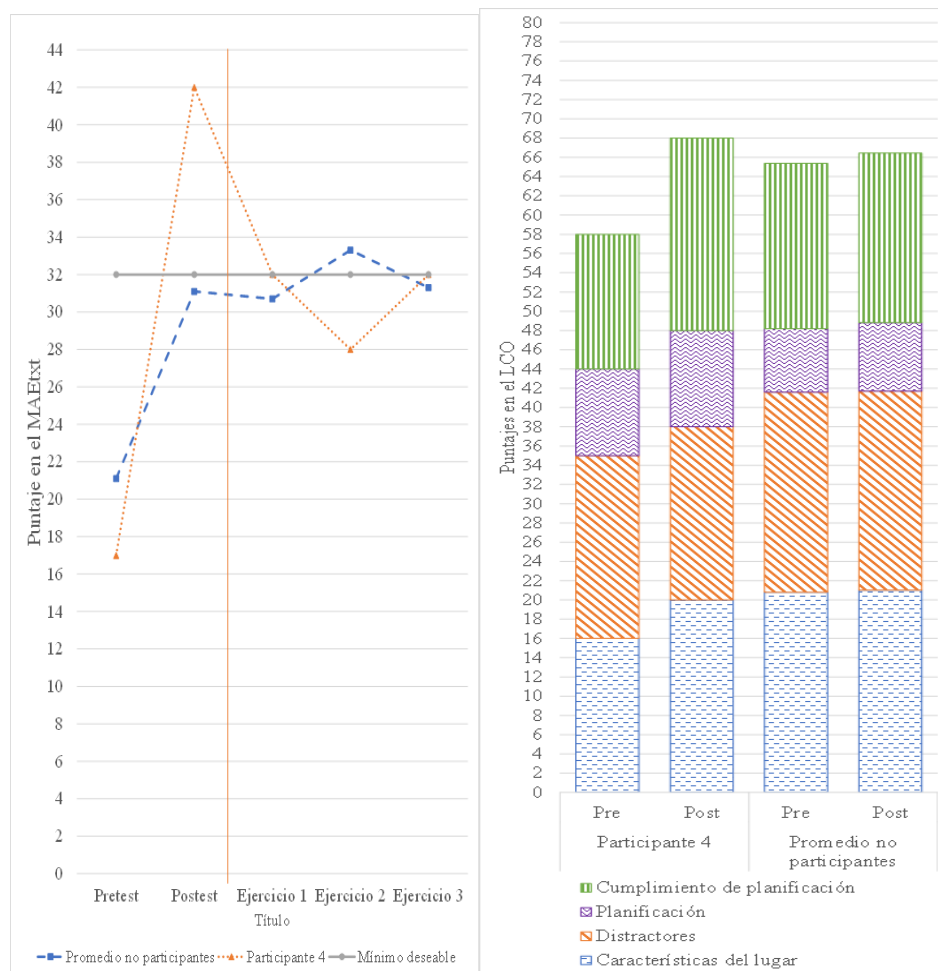


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

En las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TB1 se observa que en el Ejercicio 1 disminuyó la puntuación respecto del posttest, pero se mantuvo en el mínimo deseable, volvió a disminuir ligeramente en el Ejercicio 2 y luego regresó al mínimo deseable en el Ejercicio 3. Se mantuvo muy cercana al promedio grupal en la mayoría de sus entregas. Los puntajes del LCO fueron mayores al promedio grupal en ambas aplicaciones, y se observa un aumento para la segunda aplicación, principalmente relacionado con la *Planificación* y el *Cumplimiento de la planificación*. La participante TB1 entregó ambos seguimientos del taller.

Figura 6 a-b

Puntajes de la participante TB2 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

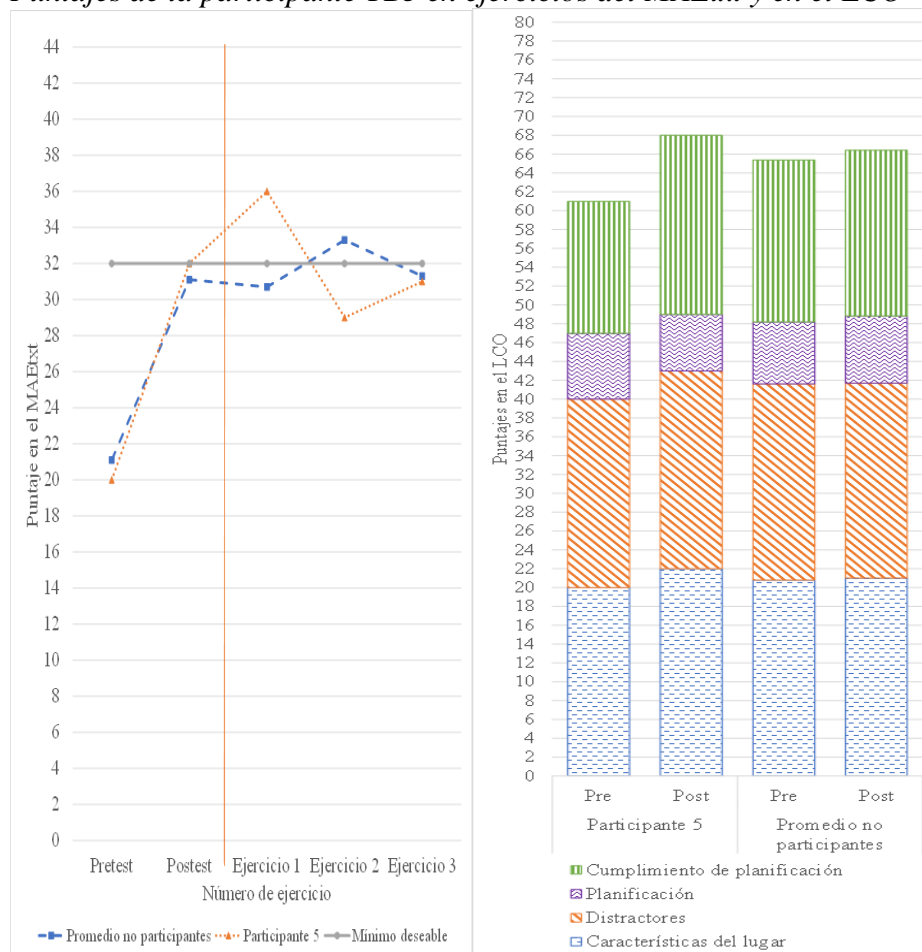


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

En las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TB2 se puede ver que en el Ejercicio 1 disminuyó la puntuación, aunque igual que en el caso anterior, se mantuvo en el mínimo deseable, luego disminuyó en el Ejercicio 2 y regresó al mínimo deseable en el Ejercicio 3. Únicamente en el Ejercicio 2 se ubicó debajo del promedio grupal después del taller. Los puntajes del LCO tuvieron un aumento del pretest al posttest, al inicio se ubicaron debajo del promedio de los no participantes y en la segunda aplicación fueron superiores. Las categorías que mostraron un mayor incremento fueron *Características del lugar* y *Cumplimiento de la planificación*. La participante TB2 entregó ambos seguimientos del taller.

Figura 7 a-b

Puntajes de la participante TB3 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

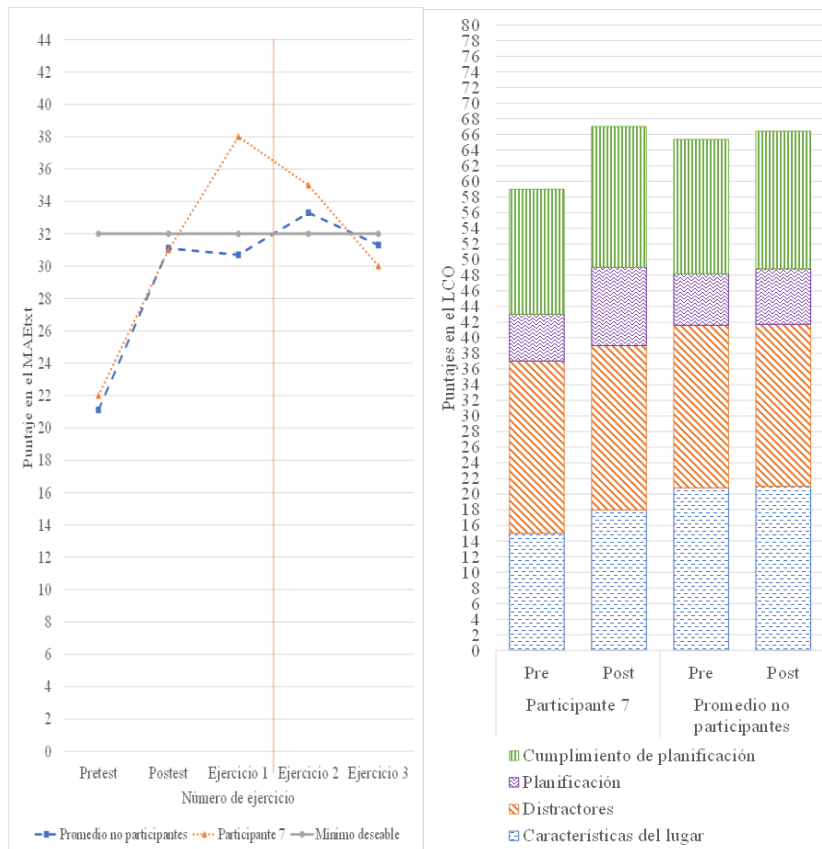


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

En las puntuaciones en el MAetxt de la participante TB3 se puede ver que en el Ejercicio 1 continuó incrementando después del postest, a diferencia de los casos anteriores. Sin embargo, para el Ejercicio 2 hubo una fuerte disminución, situándose por debajo del mínimo deseable y del promedio grupal. En el Ejercicio 3 hubo un incremento del puntaje, siendo muy cercano al mínimo deseable. Los puntajes del LCO tuvieron un aumento del pretest al postest, al inicio se ubicaban debajo del promedio de los no participantes y en la segunda aplicación fueron superiores. La categoría que mostró un mayor incremento fue *Cumplimiento de la planificación*. La participante TB3 entregó ambos seguimientos del taller.

Figura 8 a-b

Puntajes de la participante TB4 en ejercicios del MAetxt y en el LCO



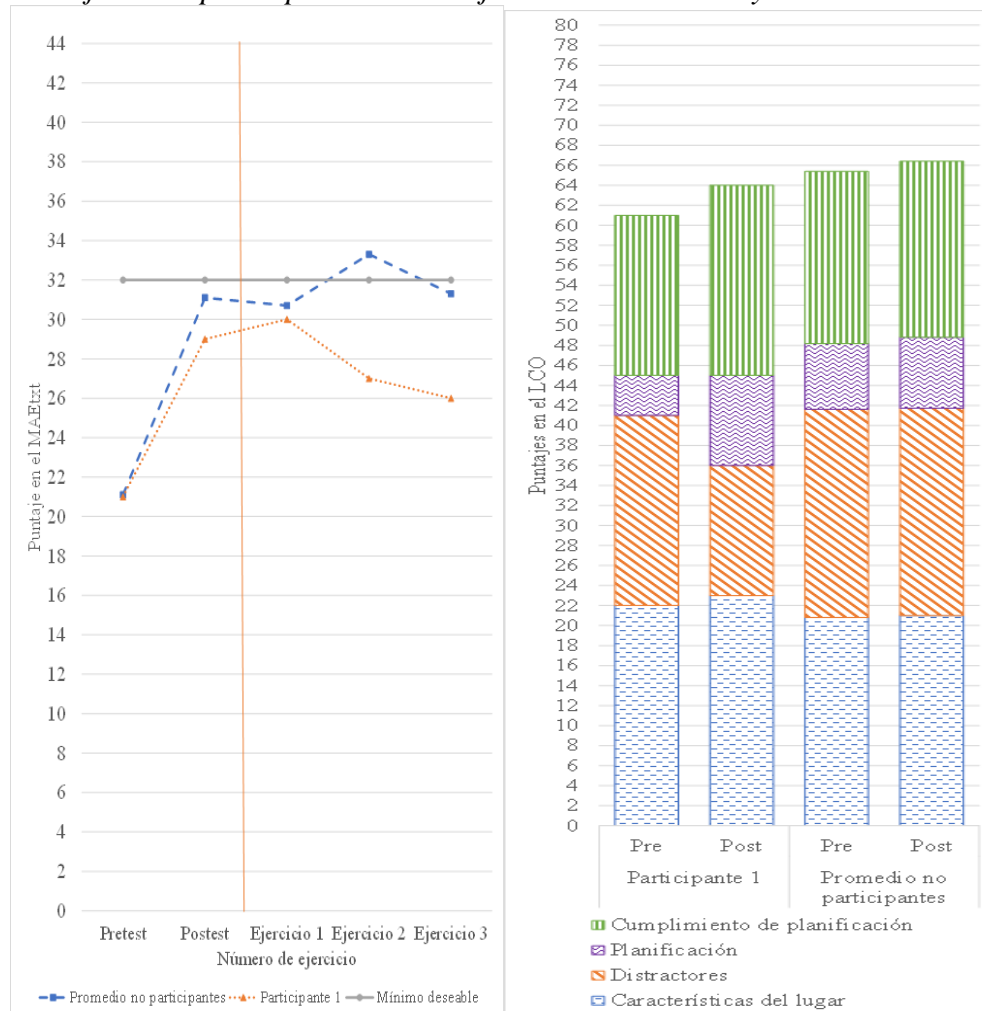
Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección. La Participante TB4 fue el único caso donde su participación en el taller tuvo lugar en un momento diferente, entre los ejercicios 1 y 2.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TB4 superaron el mínimo deseable y el promedio de los no participantes en los ejercicios 2 y 3, aunque hubo una ligera reducción en este último. Para el Ejercicio 3 hubo una disminución del puntaje por debajo del mínimo deseable y del promedio de los no participantes. Los puntajes del LCO fueron más bajos que el promedio grupal al inicio del semestre, pero para el postest hubo un aumento en todas las categorías y se superó ligeramente el promedio grupal en esta segunda aplicación. La participante TB4 entregó ambos seguimientos del taller.

Trayectoria C:

Figura 9 a-b

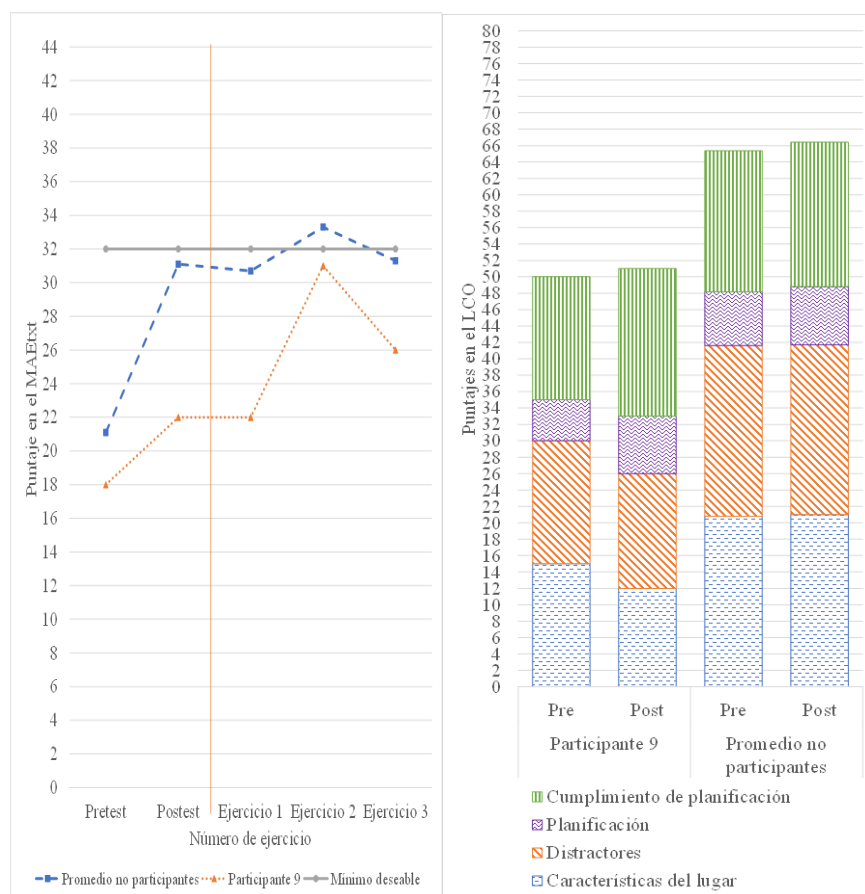
Puntajes de la participante TCI en ejercicios del MAEtxt y en el LCO



Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TC1 se mantuvieron por debajo del mínimo deseable y del promedio de los no participantes en todas las entregas. Como dato relevante, esta participante entregó tanto el seguimiento semanal como el mensual del taller, pero reportó no haber aplicado lo aprendido en el taller a la elaboración del MAEtxt. Respecto a los puntajes del LCO, en ambas aplicaciones se mantuvieron por debajo de los promedios de los no participantes. Se observó un mínimo aumento del pretest al postest. Dentro de cada categoría, hubo modificaciones destacables. Por un lado, en la categoría de los *Distractores* hubo un decremento notable, lo que indica que la participante reportó mayor interferencia de distractores para el final del semestre. En las categorías de *Planificación* y *Cumplimiento de la planificación* ocurrió lo contrario, se observó un aumento en el postest.

Figura 10 a-b
Puntajes de la participante TC2 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

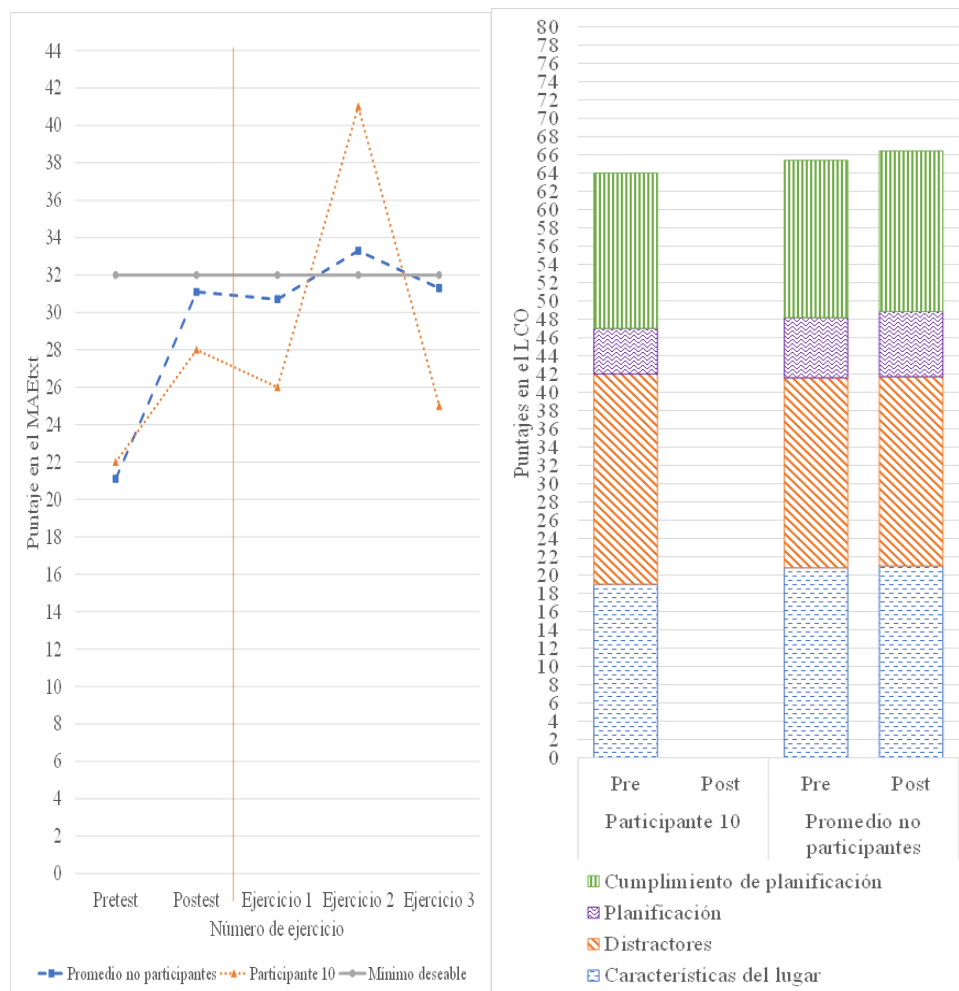


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TC2 se mantuvieron por debajo del mínimo deseable y del promedio de los no participantes en todas las entregas. Respecto a los puntajes del LCO, en ambas aplicaciones se mantuvieron también por debajo de los promedios de los no participantes. Por un lado, en las categorías de *Características del lugar* y *Distractores* hubo un decremento. En las categorías de *Planificación* y *Cumplimiento de la planificación* ocurrió lo contrario, se observó un aumento en el postest. Esto resultó en la obtención de puntajes muy similares en el pretest y el postest. La participante TC2 entregó únicamente el seguimiento semanal del taller.

Figura 11 a-b

Puntajes de la participante TC3 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO

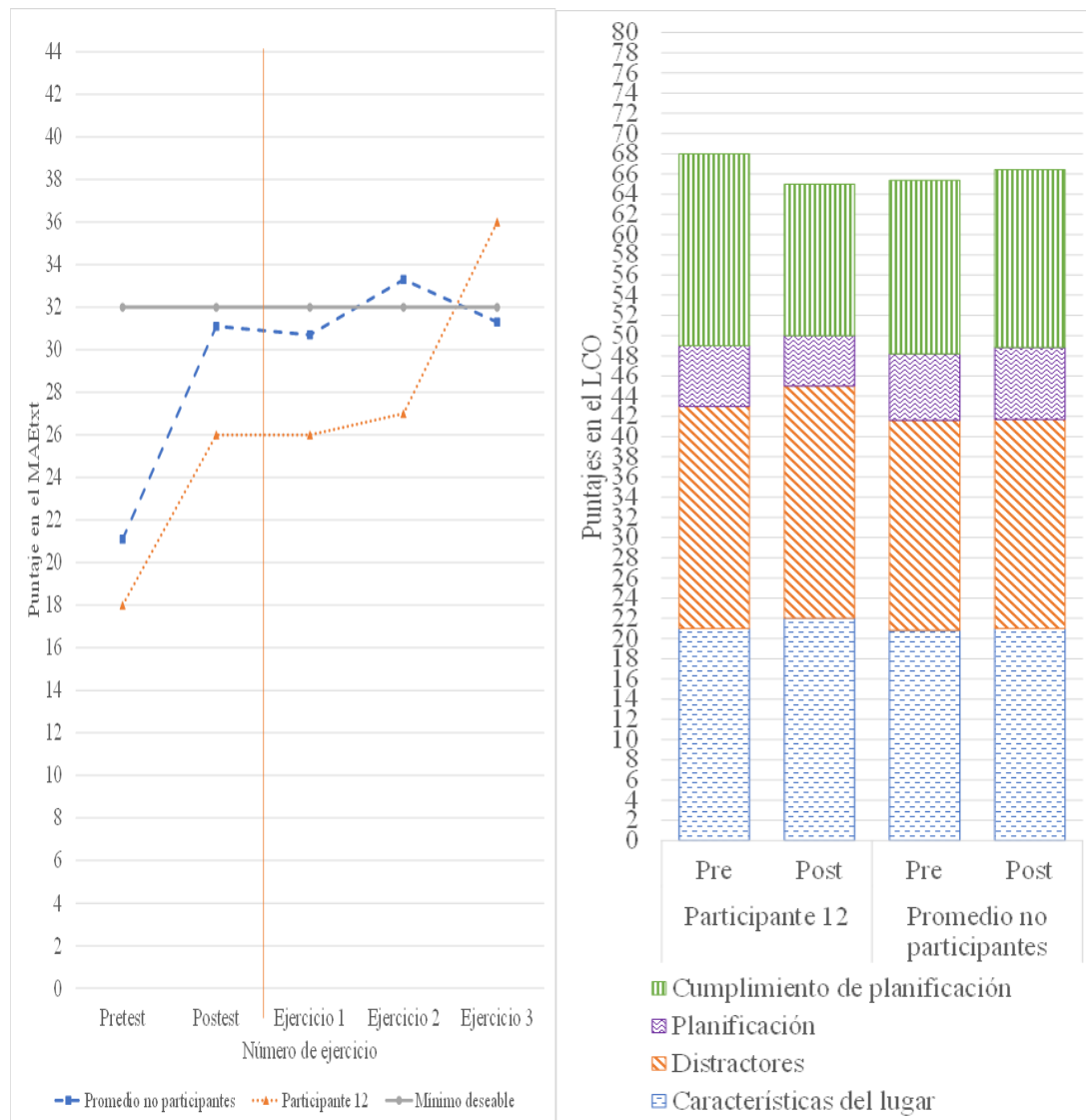


Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TC3 se mantuvieron por debajo del mínimo deseable y del promedio de los no participantes en todas las entregas con excepción del Ejercicio 2, donde aumentó considerablemente. Los puntajes del LCO para el caso del pretest fueron muy similares al promedio de los no participantes. Para el posttest no se obtuvieron datos, ya que la participante no realizó la entrega. De igual manera, la participante no entregó ninguno de los seguimientos del taller.

Figura 12 a-b

Puntajes de la participante TC4 en ejercicios del MAEtxt y en el LCO



Nota. El código de las figuras es el señalado en el texto al inicio de esta sección.

Las puntuaciones en el MAEtxt de la participante TC4 se mantuvieron por debajo del mínimo deseable y del promedio de los no participantes en todas las entregas con excepción del Ejercicio 3 donde aumentó considerablemente. Los puntajes del LCO para el caso del pretest fueron ligeramente superiores al promedio de los no participantes. Sin embargo, para el postest se observó una ligera reducción debido a que se redujo el puntaje principalmente en *Cumplimiento de la planificación*. La participante TC4 no entregó ninguno de los seguimientos del taller.

Tabla 1

Comparación estadística entre grupos (participantes y no participantes) en ejercicios del MAEtxt

	Participantes (N=11)	No participantes (N=26)	t	p	d
	M (DE)	M (DE)			
Pretest	19.6 (2.94)	21.1 (3.0)	-1.3970	.117	-0.4960
Postest	31.3 (5.46)	31.1 (6.33)	0.0718	0.943	0.0258
Ejercicio 1	32.5 (6.02)	30.7 (6.62)	0.8147	0.421	0.2930
Ejercicio 2	31.9 (5.13)	33.3 (6.47)	-0.6529	0.518	-0.2348
Ejercicio 3	31.4 (4.08)	31.3 (6.97)	0.0418	0.967	0.0150

Nota. De estos análisis se excluyó el caso único de la participante TB4 por tener una trayectoria diferente al resto de las participantes del taller, en cuanto a su momento de participación en este.

En los puntajes del pretest del MAEtxt no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes, aunque las puntuaciones de las participantes (M= 19.6; DE= 2.94) fueron menores que las de los no participantes (M= 21.2; DE= 3.0) $t(35) = -1.3970$, $p = .117$, $d = -0.4960$

En los puntajes del postest del MAEtxt no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes, aunque las puntuaciones de

las participantes ($M= 31.3$; $DE= 5.46$) fueron mayores que las de los no participantes ($M= 31.1$; $DE= 6.33$) $t(35)= 0.0718$, $p=.943$, $d=0.0258$

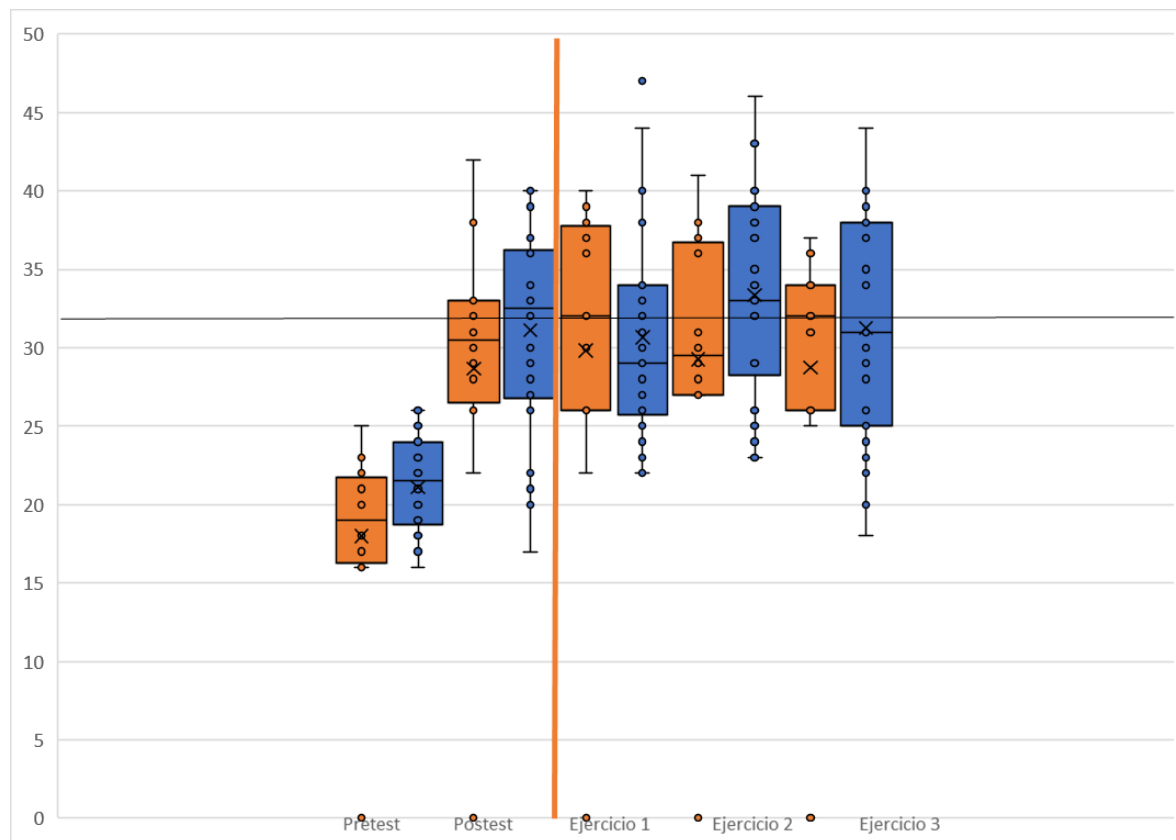
En los puntajes del Ejercicio 1 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes, aunque las puntuaciones de las participantes ($M= 32.5$; $DE= 6.02$) fueron mayores que las de los no participantes ($M= 30.7$; $DE= 6.62$) $t(35)= 0.8147$, $p=.421$, $d= 0.2930$

En los puntajes del Ejercicio 2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes, aunque las puntuaciones de las participantes ($M= 31.9$; $DE= 5.13$) fueron menores que las de los no participantes ($M= 33.3$; $DE= 6.47$) $t(35)= -0.6529$, $p=.518$, $d=-0.2348$

En los puntajes del Ejercicio 3 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de participantes y no participantes, aunque las puntuaciones de las participantes ($M= 31.4$; $DE= 4.08$) fueron mayores que las de los no participantes ($M= 31.3$; $DE= 6.97$) $t(35)= 0.0418$, $p=.967$, $d= 0.0150$. Estos puntajes por grupo y las comparaciones por ejercicio pueden observarse en la Figura 25.

Figura 13

Puntajes de grupos participantes y no participantes en ejercicios del MAEtxt



Nota. Puntajes en los ejercicios del MAEtxt para participantes del taller de izquierda a derecha la primera caja de color naranja (N=11), y no participantes del taller de izquierda a derecha la segunda caja de color amarillo (N=26). Se encuentra también una línea vertical de color naranja que indica el momento en que las participantes tomaron el taller. De estos análisis se excluyó el caso único de la participante TB4 por tener una trayectoria diferente al resto de las participantes del taller.

En la gráfica se puede observar que en el pretest del MAEtxt, las participantes tuvieron puntuaciones más bajas que los no participantes. Esta situación se modificó para el posttest de Fuller donde las participantes se vieron beneficiadas por el entrenamiento, superando

ligeramente la media de los puntajes de los no participantes. Posterior al taller de autogestión conductual se desarrolló y se entregó el Ejercicio 1, en el cual las participantes continuaron aumentando sus puntajes de manera general, mientras que el grupo de no participantes se ubicó con puntajes más bajos en la mayoría de los casos. A pesar de que en el Ejercicio 2 la media para el grupo de participantes se redujo, es de destacar que la distribución de puntajes se compacta y ninguna participante puntuó con menos de 27, lo cual no sucedió en el grupo de no participantes. Una situación muy similar se observa para el último ejercicio, donde ninguna alumna obtuvo menos de 25 puntos, a diferencia de los no participantes.

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el mínimo deseable en el MAEtxt

	Participantes N=11	No participantes N=26
Pretest	0%	0%
Postest	45.45%	57.69%
Ejercicio 1	63.63%	34.61%
Ejercicio 2	36.36%	65.38%
Ejercicio 3	63.63%	46.15%
Total después del taller	54.54%	48.71%

Nota. De estos análisis se excluyó el caso único de la participante TB4 por tener una trayectoria diferente al resto de las participantes del taller.

Esta tabla proporciona información valiosa desde el punto de vista educativo, ya que describe más puntualmente la calidad de las entregas de los alumnos tomando como referencia

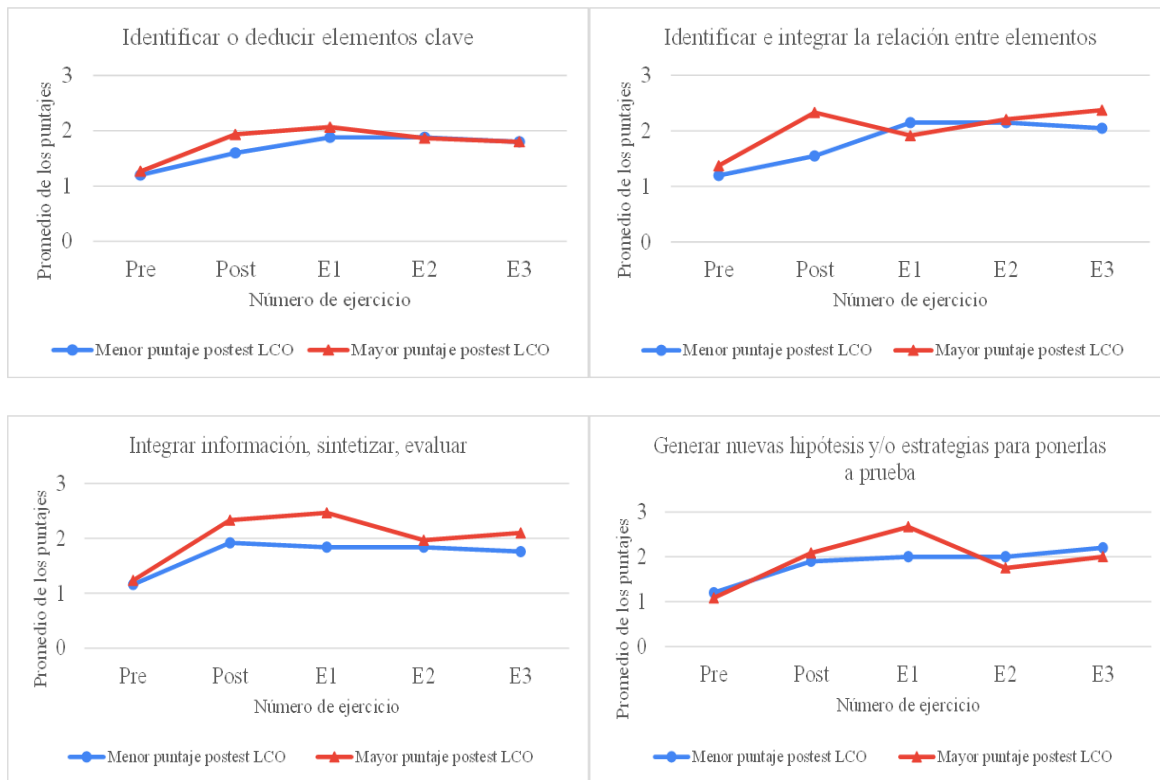
el mínimo deseable como puntaje en sus ejercicios. Al inicio del curso, en el pretest del MAEtxt ningún estudiante alcanzó el mínimo deseable. Posteriormente, fue el 45.45% de las participantes y el 57.69% de los no participantes quienes lo lograron en el postest del MAEtxt. En el Ejercicio 1, posterior al taller de Autogestión Conductual, el porcentaje de participantes que alcanzaron el mínimo deseable fue notablemente mayor para las participantes con 63.63% que para los no participantes con 34.61%. Curiosamente esto fue totalmente contrario en la siguiente entrega, para el Ejercicio 2 el porcentaje de las participantes fue menor que el de los no participantes, con 36.36% y 65.38% respectivamente. Finalmente, para el Ejercicio 3, las participantes volvieron a tener un porcentaje mayor (63.63%) que los no participantes (46.15%). En promedio, el porcentaje promedio de participantes que alcanzaron el mínimo aprobatorio a partir de su participación en el taller fue de 54.54%, mientras que tomando como referencia los mismos datos en el grupo no participante, se obtiene un 48.71%.

A continuación, se presentan los resultados de la comparación entre participantes y no participantes del taller divididos en dos grupos: menor y mayor puntaje en el postest del LCO. En cada gráfica se indican los promedios de puntuación obtenidos para cada agrupamiento de categorías del MAEtxt. En la parte superior izquierda de cada figura se encuentra la gráfica de las categorías Justificación Teórica, Justificación Metodológica, Justificación Social, Supuestos Básicos, y Objetivo; que constituyen el grupo relacionado con *Identificar o deducir elementos clave*. En la parte superior derecha está la gráfica que contiene las categorías que implican *Identificar e integrar la relación entre elementos*, que particularmente son Unidad de Análisis, Estrategia Argumentativa, Estrategia Metodológica, y Resultados Principales. En la parte inferior izquierda se sitúa la gráfica de aquellas categorías que implican *Integrar información, sintetizar y evaluar*, que son Coherencia Interna: entre Apartados y de Validez

Experimental de las Variables, Coherencia Externa: de Generalizabilidad y con la Literatura, y Evaluación de las Conclusiones del Autor. Finalmente, en la parte inferior derecha, el grupo de *Generar nuevas hipótesis y/o estrategias para ponerlas a prueba*, conformado por Conclusiones Propias, y Cursos de Acción Alternativos.

Figura 14 a-d

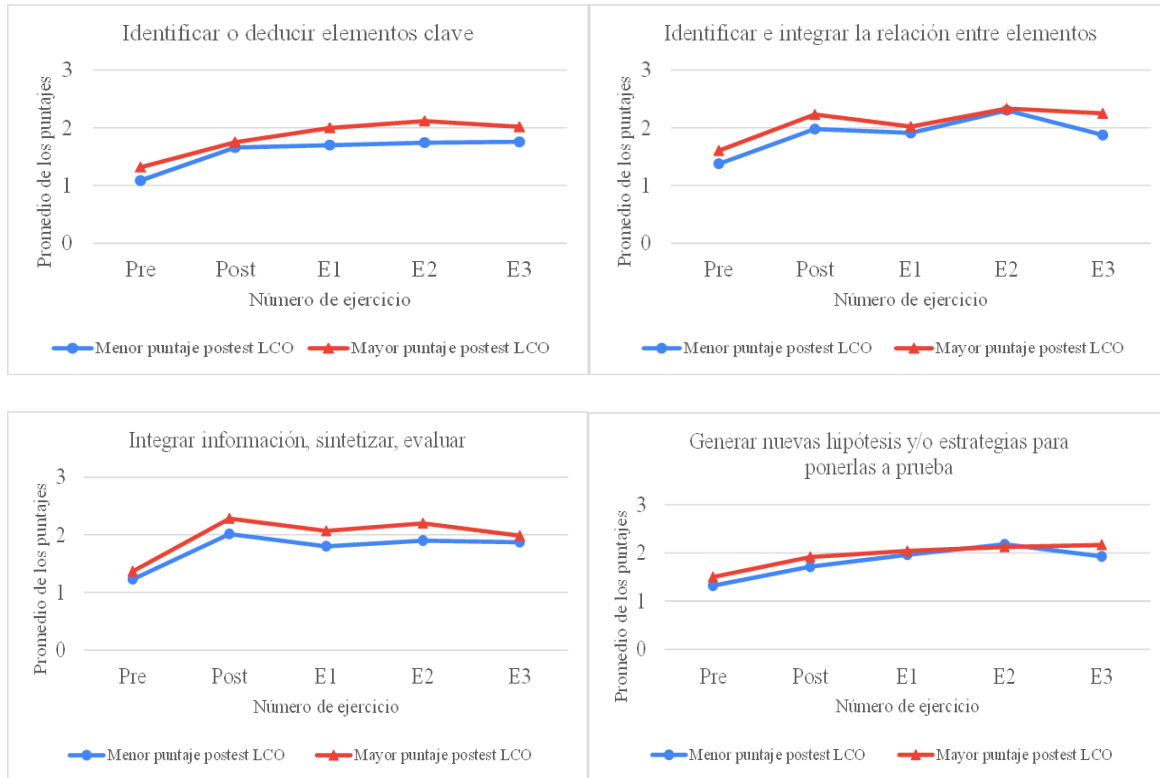
Puntajes de las participantes del taller por grupos de categorías del MAetxt divididos en menor y mayor puntaje del LCO



Nota. En la parte superior izquierda se encuentra la gráfica 26a, y a la derecha la 26b. En la parte inferior izquierda se sitúa la gráfica 26c y a su derecha la 26d. Cada gráfica representa un grupo de categorías del MAetxt. En cada gráfica se observan en color azul y marcadores circulares los promedios de los puntajes en las entregas del MAetxt del grupo con menor puntuación en el LCO. De color rojo y marcadores triangulares los promedios de los puntajes en las entregas del MAetxt del grupo con mayor puntuación en el LCO.

Figura 15 a-d

Puntajes de los no participantes del taller por grupos de categorías del MAEtxt divididos en menor y mayor puntaje del LCO



Nota. En la parte superior izquierda se encuentra la gráfica 27a, y a la derecha la 27b. En la parte inferior izquierda se sitúa la gráfica 27c y a su derecha la 27d. Cada gráfica representa un grupo de categorías del MAEtxt (Ver ANEXO 3). En cada gráfica se observan en color azul y marcadores circulares los promedios de los puntajes en las entregas del MAEtxt del grupo con menor puntuación en el LCO. De color rojo y marcadores triangulares los promedios de los puntajes en las entregas del MAEtxt del grupo con mayor puntuación en el LCO.

En estas gráficas se observa mayor regularidad que en las individuales al inicio de esta sección. No se obtuvieron grandes diferencias entre los grupos de mayor y menor de manera general, aunque sí se observa cierta consistencia, quienes empiezan ligeramente mejor, terminan ligeramente mejor.

En ciertos grupos de categorías (p. ej. *Integrar información, sintetizar y evaluar*) parece haber una ligera relación entre los puntajes obtenidos en el LCO, que denotan mejores características de Lugar, Condiciones y Organización de tareas, con la obtención de mejores puntajes en los ejercicios del MAEtxt. Aunque esto no fue totalmente visible en todas las entregas.

Es importante mencionar que dentro de cada grupo de categorías se pudieron observar contrastes. Por ejemplo, en el grupo *Identificar o deducir elementos clave* encontramos la *Justificación teórica*, que no rebasó el 60% en ninguna aplicación. Por el otro lado, la categoría *Objetivo* tuvo un excelente porcentaje mayor al 80%, de alumnas que superaban el mínimo deseable en los tres ejercicios del MAEtxt.

Discusión Estudio 1

En la trayectoria promedio de los no participantes se observó un aumento de los puntajes en las entregas a partir del postest del MAEtxt, que se mantuvo ligeramente debajo del mínimo deseable, a excepción del Ejercicio 2 donde fue ligeramente superior. Para las participantes también hubo un aumento del pretest al postest del entrenamiento del MAEtxt que llegó a ser bastante alto, por lo que se pudo percibir una reducción hacia el Ejercicio 1. A pesar de reducirse, los puntajes de las participantes se mantuvieron por arriba del mínimo deseable y del promedio de los no participantes. En el Ejercicio 2 se observó una disminución en los puntajes por debajo del mínimo deseable y el promedio de los no participantes, excepto para las participantes TA1 y TA2. El puntaje de la participante TB4 también se redujo en el Ejercicio 2, aunque no rebasó el mínimo deseable ni el promedio de los no participantes. En

algunos casos disminuyó y en otros aumentó para el Ejercicio 3, aunque no hubo una tendencia tan marcada como en el caso anterior. Respecto al puntaje promedio de los no participantes en las categorías del LCO, se mantuvo prácticamente igual en el pretest y el postest. En general, los puntajes de las participantes para *Características del lugar* y *Distractores* se mantuvieron estables del pretest al postest. Las categorías que mostraron el mayor incremento fueron *Planificación* y *Cumplimiento de la planificación*.

Las participantes TC1, TC2, TC3 y TC4, no entregaron seguimientos del taller consistentemente, obtuvieron puntajes más bajos en el LCO sin aumento notable del pre al postest, y exhibieron puntajes debajo del mínimo deseable y del promedio grupal en las entregas del MAEtxt. Para las participantes TA1, TA2, TA3 y TA4, hubo mayor variabilidad en la entrega de seguimientos, pero el aumento del pre al postest del LCO fue notable, con excepción de la participante TA4 donde se redujo. Sin embargo, este subgrupo se caracterizó por obtener puntajes superiores al mínimo deseable en la mayor parte de los Ejercicios del MAEtxt posteriores al entrenamiento. En el caso de las participantes, TB1, TB2, TB3 y TB4, se observaron aumentos más notables del pre al postest del LCO. Estas participantes entregaron ambos seguimientos del taller, pero sus puntajes en el MAEtxt fueron más irregulares. Al tratarse de intervenciones múltiples (Taller de Autogestión Conductual, entrenamiento del MAEtxt, y revisión del contenido del curso) se ve afectada la medida en que podemos entender el impacto de cada uno de los componentes, aunque desde una perspectiva de calidad de la enseñanza, implementar todas las mejoras disponibles es lo más adecuado.

En la presentación de resultados se hizo una distinción entre las participantes que entregaron ambos seguimientos y aquellas que entregaron únicamente uno o ninguno, porque estrictamente si no completaron los cuestionarios no completaron la intervención, ya que eran

parte de esta. A pesar de ello, respecto a los puntajes en el MAEtxt hubo casos que guardaban similitud con la trayectoria mayormente encontrada en quienes entregaron todos los seguimientos y otros donde fue muy diferente. En cuanto a la relación con el LCO se puede observar que generalmente, las participantes del taller que tuvieron puntajes más bajos en el LCO en el postest, también exhibieron puntajes muy por debajo del mínimo deseable en el postest y los tres ejercicios posteriores (Por ejemplo, las participantes TC1, TC2 y TC4). Aunque esto no sucedió igual con la participante TA4, quien tuvo altos puntajes en los tres Ejercicios.

Respecto al porcentaje de participantes que alcanzaron el mínimo deseable, se observó también inestabilidad a lo largo de las entregas, que, aunque se mantiene creciente, en el Ejercicio 2 sufre un decaimiento bastante notable que no se observa en el grupo de no participantes. Como una posible explicación para los resultados, se podría hipotetizar que si la aplicación de los procedimientos de Autogestión Conductual tuvo un impacto positivo en los puntajes del MAEtxt, este impacto no fue estable, y por ello se redujeron los puntajes en el Ejercicio 2, para luego aumentar en el Ejercicio 3. En futuras experiencias, podrían hacerse seguimientos más frecuentes (p. ej., semanalmente) con el fin de comprender si el decaimiento que se observó para muchas participantes en el Ejercicio 2 está relacionado con la falta de aplicación de lo aprendido en el taller. Aunque será importante continuar explorando simultáneamente la influencia de otras variables, como la dificultad, extensión, y características particulares de cada texto.

Es importante mencionar que el hecho de conocer los procedimientos de Autogestión Conductual no denota que el individuo las pondrá en práctica o que lo harán consistente y adecuadamente. Solemos involucrarnos más al reconocer los efectos de nuestros

comportamientos (p.ej., obtener buenas calificaciones). Sin embargo, otros elementos del contexto donde nos desenvolvemos son también fuente de control sobre nuestro comportamiento (Skinner, 1953). Por ejemplo, los individuos podemos sufrir lo que Skinner (1981) identifica como fatiga, donde podemos comenzar a involucrarnos de una manera exitosa en una tarea, pero posteriormente nos agobiamos y dejamos de aplicar los pasos más adecuados que antes seguimos. Con base en lo anterior, podría hipotetizar que, al comienzo las alumnas pusieron en práctica los procedimientos de Autogestión Conductual exitosamente en el Ejercicio 1, pero experimentaron el efecto de fatiga en el Ejercicio 2. Quienes se percataron, volvieron a hacer uso de los procedimientos en el Ejercicio 3.

En general, los puntajes de las participantes que completaron ambos seguimientos para las categorías *Características del lugar* y *Distractores* del LCO se mantuvieron estables del pretest al postest. Las categorías que mostraron el mayor incremento fueron *Planificación* y *Cumplimiento de la planificación*, esto puede deberse a que la mayor parte del taller fue enfocada a mejorar las conductas implicadas en estas dos categorías. Respecto a las categorías que no sufrieron mayor modificación, podría requerirse mayor esfuerzo en un sentido económico para modificar las características del lugar (p. ej., comprar una lámpara, tener un estudio exclusivo para elaboración de tareas, etc.). También podría requerirse un mayor nivel de apoyo para el control de elementos distractores como los teléfonos móviles, que dada su naturaleza omnipresente (Flyverbom et al., 2016), pueden facilitar las interrupciones del trabajo en curso. Con estos se pueden recibir cientos de notificaciones generando distracciones y errores, incluso cuando se desea ignorarlos. En el ámbito universitario se ha encontrado que, en efecto, los estudiantes consideran que trabajan menos en sus tareas (Ifeanyi & Chukwuere, 2018).

Las variaciones también podrían relacionarse con la estrategia instruccional del MAEtxt, ya que los ejercicios se aplican en diferentes momentos del curso mientras se revisan los contenidos, generalmente sobre Introducción a la Metodología de Investigación Psicológica. Esto implica que en cada entrega están aprendiendo nuevos conceptos teóricos que les permiten hacer un mejor análisis. En adición a ello, el mínimo deseable fue definido como la suma total que se obtendría al obtener 2 puntos en cada categoría del MAEtxt, pero ese puntaje se podría obtener también, por ejemplo, con 3 puntos en una categoría y 1 en otra. En futuras experiencias se podrían obtener datos relevantes en tal sentido si se hacen análisis más minuciosos de cada categoría y se consideran los temas que se han revisado en el momento de aplicación. Lo anterior sería congruente con lo planteado por Santoyo (2021), quien afirma que las diferencias individuales en la aplicación del modelo estarían relacionadas con conocimientos y familiaridad con la disciplina, así como la dificultad de cada categoría. De modo que la calidad en las participaciones en las actividades de aprendizaje del curso (p. ej., cuestionario sobre diseños de investigación) podrían también relacionarse con los puntajes obtenidos en el MAEtxt.

En la Figura 13 se puede observar que la amplitud de los rangos para el grupo de participantes tendió a reducirse, lo que no sucedió de igual manera para el grupo de no participantes. Esto se pudo ver influido por la N de cada grupo. Sin embargo, también se podría explorar con Ns iguales para saber si se observa la misma tendencia. De observarse la misma tendencia, las aportaciones de la participación en el taller de Autogestión Conductual se dirigirán a la homogeneización del desempeño de los estudiantes, sumando al planteamiento de Santoyo, Ortega y Torres (2021) que resaltan la necesidad de generar no solamente una estrategia instruccional, sino varias equivalentes pero específicas para las

necesidades de cada estudiante. Este trabajo tuvo como uno de sus principales propósitos contribuir a ello, así como también lo han hecho los esfuerzos desarrollados en el Laboratorio de Evaluación y Enseñanza de las HMC. Por ejemplo, la metodología de entrenamiento aplicada en este grupo de alumnos fue innovadora respecto a semestres anteriores, y se observó un promedio grupal superior al mínimo deseable (Torres, 2021).

Las diferencias entre las medias del puntaje en el MAEtxt para participantes y no participantes del taller no fueron significativas en ninguna entrega, solamente se observó que eran ligeramente mayores para el grupo de participantes, exceptuando en el pretest y el Ejercicio 2. Esto proporciona un indicio de la utilidad de la estrategia de entrenamiento del MAEtxt utilizada, en conjunto con la participación en el taller de Autogestión Conductual. Sin embargo, es necesario continuar trabajando para averiguar cómo se complementan ambos elementos y de qué manera se puede lograr un mejor impacto en los estudiantes. Se podría explorar si un estudiante podría, pocas horas antes de la entrega, hacer un buen análisis del texto, como posiblemente ocurrió con quienes reportaron menores habilidades de planificación y su cumplimiento. Pero alguien más podría asignar varias horas distribuidas en la semana y no superar el mínimo deseable.

Los resultados variables en las trayectorias del MAEtxt que mostraron las participantes puede no coincidir del todo con lo encontrado por Ortega (2017), ya que el puntaje promedio de los participantes mejoró significativamente de la primera a la segunda entrega de Ejercicios. Desde el punto de vista teórico tampoco se encuentra coincidencia, porque se espera que cuando un alumno se involucra en actividades que implican HMC, las experiencias posteriores a la primera se tornan más simples hasta el punto de representar un seguimiento de rutinas (Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016). En la trayectoria promedio de los no

participantes se observó un aumento de los puntajes en las entregas a partir del Postest del MAEtxt, pero este se mantuvo debajo del mínimo deseable, a excepción del Ejercicio 3, donde fue ligeramente superior. Respecto a los puntajes promedio de los no participantes en las categorías del LCO, se mantuvieron prácticamente iguales en el pretest y el postest.

Los datos de comparación entre grupos con menor y mayor puntaje en el LCO entre grupos de categorías y ejercicios del MAEtxt, sugieren que en algunas podría haber mayor sensibilidad a las habilidades LCO que en otras. Para las categorías de *Generar nuevas hipótesis y/o estrategias para ponerlas a prueba*, en la gráfica correspondiente a los participantes del taller, se observa que el grupo de mayor puntaje en el LCO muestra los aumentos más pronunciados en el Ejercicio 1 el cual fue el que se entregó después del taller. Con ello se podría hipotetizar que, de haber aplicado lo aprendido en el taller para elaborar el análisis del MAEtxt y asignar una mayor cantidad de tiempo a tal ejercicio, pudieron integrar, sintetizar y evaluar mejor la información; así como generar nuevos cursos de acción a partir de lo leído. Esto no fue consistente para los otros dos ejercicios, por lo que sería necesario comprender si se podría conservar ese aumento al integrar procedimientos más efectivos de mantenimiento para aplicar lo aprendido en el taller. Hay también otros aspectos que podrían influir, como la estructura particular de cada lectura en la que se basan los ejercicios, así como la dificultad que esta representa para elaborar las respuestas de cada categoría, en función de las habilidades de cada alumno. Será necesario realizar análisis más específicos en torno al desempeño intra categoría y la forma en que podríamos apoyar a los alumnos a aprenderlas mejor.

Aunque se esbozaron ciertos elementos de influencia del taller de Autogestión Conductual sobre los puntajes obtenidos en el MAEtxt, siendo congruentes con el Análisis

Conductual, es de gran importancia no atribuir los efectos de este tipo de intervenciones a principios de modificación conductual sin haber realizado un análisis funcional de las relaciones que se consideran (Skinner, 1953). Una manera en que se podría abordar este elemento de validez experimental sería mediante un diseño de línea base entre sujetos (Cooper, Heron & Heward, 2007). En esta investigación se dificultó por el reducido número de participantes, pero es una cuestión que probablemente se suscitó por razones particulares que se abordan en el siguiente párrafo.

Un alto porcentaje del grupo (88.8%) deseaba mejorar sus hábitos de estudio, y la mayor parte (81.4%) no tenía una estrategia para lograrlo. Entre las posibles razones para ello, están las particulares condiciones en que se desarrolló el semestre. Las cuales fueron, por un lado, el cambio a modalidad a distancia debido a la pandemia por COVID-19. También fue un semestre que vio reducida su duración normal por un paro de actividades, en suma, con las vacaciones administrativas. El conjunto de circunstancias pudo dificultar que los estudiantes asignaran tiempo para una actividad extra. Esto es congruente con el hecho de que el mayor número de participantes tomó el taller durante las vacaciones administrativas.

Dentro de las modificaciones a nuestro alcance, podría implementarse algún otro estímulo para alentar a la participación (p.ej., puntos adicionales en el curso) y extender el alcance en futuras aplicaciones. En este trabajo se dio un primer paso al probar que mediante la instrucción en un taller se aprenden habilidades de utilidad para la vida diaria y fundamentales en el ámbito académico. Puede ser que otros estudiantes de los no participantes consideraran que no era necesario participar, ya sea porque tuvieran un buen repertorio de habilidades o que hubieran participado en alguna otra asesoría como las que provee el Programa Institucional de Tutorías. De cualquier modo, será importante continuar sumando

esfuerzos, reconociendo que podemos coadyuvar en el desarrollo de tales habilidades, que difícilmente los alumnos pueden adquirirlas o mejorarlas en solitario.

Retomando los datos sociodemográficos, más del 89% de los alumnos respondió que deseaba cursar estudios de posgrado. Es entonces que este tipo de aportaciones, tanto el entrenamiento mediante el MAEtxt, como el Taller de Autogestión Conductual, cobran mayor relevancia. Por ejemplo, las HMC que se desarrollan mediante el MAEtxt, junto con la dedicación y responsabilidad son indispensables o deseables en aspirantes a ingresar al doctorado (Villareal, 2003). Asimismo, las HMC han sido identificadas como parte del perfil de egreso de investigadores de la licenciatura en Psicología (Bachá, Gutiérrez & Espinosa, 2005).

Estudio 2: “Impactos auto reportados a partir del Taller sobre Autogestión Conductual”

Con este estudio se busca evaluar si la implementación de un taller tiene impacto en aspectos como la aplicación en la vida diaria de estrategias de autogestión conductual. Particularmente, el propósito de este taller fue explicar y practicar el uso herramientas para modificar su propio comportamiento, particularmente, aquel implicado en la elaboración de tareas y trabajos universitarios. Se examinan además la transferencia y el mantenimiento de los aprendizajes, así como los beneficios y validez social percibidos a partir de esta experiencia.

Dispositivos y materiales: Este taller se realizó a distancia usando como plataformas de comunicación sincrónica Zoom Meetings, como comunicación asincrónica el correo Gmail, un servicio de mensajería instantánea para el envío de mensajes individuales inmediatos,

Formularios de Google como medios para los instrumentos de evaluación y, Google Drive (Hojas de Cálculo y Presentaciones) para el uso compartido de archivos.

Guía para Autogestión Conductual: Es un material de soporte creado en diapositivas que contiene información sobre las estrategias de autogestión conductual. Incluye instrucciones para la auto aplicación de:

-Procedimientos base: Selección de comportamientos objetivo, Establecimiento de metas de desempeño y Automonitoreo.

-Procedimientos basados en modificación de antecedentes: Control de lugar y condiciones, Ayudas, Eliminar elementos “indeseados”, Iniciar una cadena de comportamiento.

-Procedimientos basados en modificación de consecuencias: Análogos del reforzamiento y análogos del castigo.

Planificador (ANEXO 2): Este material es un formato base elaborado en hojas de cálculo donde se señalan los días de la semana a planificar (lunes a domingo), cada día tenía subdivisiones para establecer lo que se haría en intervalos de 30 minutos.

Mi proyecto de Autogestión Conductual (ANEXO 3): Este material es un formato base elaborado en Presentaciones que contiene ayudas verbales y espacios en blanco donde las estudiantes plantearon de manera escrita su propio proyecto de autogestión conductual una vez explicadas y ejemplificadas las herramientas correspondientes. En la primera diapositiva se encontraba el apartado “Seleccionar y definir”, donde se señalaba la tarea objetivo, las subtareas, los comportamientos implicados, las metas de desempeño y las medidas de beneficio. En la segunda hoja se encontraban los apartados “Control de antecedentes” y “Administración de consecuencias”. En el primero, se anotaban los aspectos que podían mejorarse con relación al lugar donde realizaban sus tareas, las ayudas que les podrían resultar útiles, los elementos distractores a controlar durante la realización de tareas, y los pasos

previos a involucrarse en los comportamientos de interés. En el segundo apartado planteaban qué análogo de reforzamiento o castigo les sería útil y cómo los implementarían.

Formulario de inscripción (ANEXO 4): Este cumplía con el propósito de recolectar la información de los interesados en participar en el taller, los alumnos proporcionaban sus datos personales (correo, nombre, edad y sexo), respondían dos preguntas abiertas (¿Cómo describirías tu gestión del tiempo?, ¿En qué tarea(s) quieres mejorar tu gestión del tiempo?) y seleccionaban la fecha y horario en que les convenía tomar el taller.

Formularios de seguimiento semanal (ANEXO 6) y mensual (ANEXO 7): Con estos cuestionarios se indagó en la transferencia, mantenimiento, validez social (Harrison, 2005) y aplicación de las herramientas de autogestión conductual en su vida diaria. El propósito particular del seguimiento semanal fue conocer cuáles herramientas de Autogestión Conductual utilizaron las participantes en los 7 días posteriores a su participación en el taller y las razones por las que no las hubieron utilizado, de ser el caso. Se preguntó en qué tareas utilizaron las herramientas de autogestión conductual, la dificultad que percibían para gestionar su tiempo antes y después del taller, si percibían cambios relacionados con su gestión del tiempo y los aspectos que consideraban importantes a implementar, mejorar o conservar durante las siguientes semanas. Para el caso del seguimiento mensual, se utilizó para conocer si en las 4 semanas posteriores utilizaron las herramientas de autogestión conductual, para ello se añadieron algunas preguntas además de las del seguimiento semanal. Mediante estas preguntas se indaga sobre el uso de las herramientas para la elaboración de los ejercicios del MAEtxt, así como en otras tareas y actividades no relacionadas con la licenciatura, la importancia de los resultados alcanzados y la relevancia de la autogestión conductual para alcanzar sus metas académicas.

Participantes: El total de participantes en esta fase del estudio fueron 12 estudiantes, 11 de las cuales se identificaron como mujeres y uno no reportó su género. El tipo de muestreo fue por conveniencia, ya que la invitación al taller se hizo llegar al grupo de alumnos inscritos en el curso. Sus edades se encontraban en un rango de entre 18 y 21 años, con un promedio de 18.92 años. Once de las participantes estuvieron distribuidas en dos grupos: 1 (5 participantes) y 2 (6 participantes). Hubo además una participante que tomó el taller en un momento diferente del semestre, por lo que es pertinente considerarla un caso único.

Procedimiento:

De manera previa a la impartición del taller, se realizó la revisión de literatura que permitió recopilar información de las estrategias de Autogestión Conductual. La información recopilada se estructuró obedeciendo a la propuesta de organización explicada en el marco teórico de esta tesis. La información y materiales se construyeron tomando en cuenta la modalidad a distancia, usando diversas herramientas de comunicación y trabajo online. La duración planteada para el taller fue de dos horas, y el máximo de estudiantes propuesto para cada uno fue de 6, con ello se podría proporcionar una retroalimentación personalizada a cada participante en el tiempo acordado.

Como primer paso, se hizo llegar a todos los estudiantes inscritos en la materia una invitación para participar de manera voluntaria en el Taller “Mejora tu gestión del tiempo” mediante un correo electrónico y un mensaje mediante el servicio de mensajería instantánea. Las personas interesadas debían llenar el formulario de inscripción (ANEXO 4).

El día del taller se envió un link minutos antes de la sesión al correo registrado, se enfatizó la importancia de conectarse temprano para mejor aprovechamiento de la experiencia. Adjunto iba el enlace a una carpeta de Drive con los materiales a utilizar.

Una vez iniciado el horario del taller, se pidió a las participantes revisar y otorgar Consentimiento Informado (ANEXO 5) mediante un formulario de Google. Posteriormente se inició la explicación de las estrategias de autogestión conductual para mejorar su gestión del tiempo dedicado a tareas escolares (aquellas explicadas con detalle en el marco teórico de este trabajo) tomando como apoyo visual las diapositivas de la Guía para Autogestión Conductual.

A lo largo del taller, se utilizaron los materiales de soporte anteriormente descritos titulados Planificador y Mi proyecto de Autogestión Conductual. En el primero, una vez revisado el tema se solicitó a las participantes anotar, sus horarios de sueño, de clase, de otras actividades que se realizaban regularmente (p. ej. actividades extraescolares, tareas del hogar, etc.). Una vez señalado lo anterior, las participantes ubicaron los espacios disponibles para realizar sus tareas de interés, en las que aplicarían las estrategias de autogestión conductual aprendidas.

En el segundo material, se solicitó a las participantes plantear de manera escrita su propio proyecto de autogestión conductual una vez explicadas y ejemplificadas las herramientas correspondientes a lo largo del taller. El número de participantes permitió que, una vez respondida cada categoría, las estudiantes compartieran con el grupo sus propuestas, a las que la tallerista respondía con elogios cuando integraban adecuadamente las estrategias de autogestión conductual. Por ejemplo, “fue una buena idea dividir tus lecturas en número de páginas porque eso te permitirá percibir mejor los avances antes de terminar el capítulo”. En el caso contrario, cuando los elementos no estaban correctamente involucrados, la tallerista guiaba los elementos que podrían mejorar en su planteamiento “podría ser de utilidad que separes mejor las subtareas implicadas en hacer tu resumen: conseguir el documento, hacer una lectura de todos los títulos y subtítulos, leer y subrayar las primeras 5 páginas, etcétera”.

Al concluir la presentación, las participantes verbalizaron un compromiso para utilizar las estrategias de autogestión conductual en su vida diaria, para lo cual tendrían como apoyo la Guía para Autogestión Conductual. Antes de finalizar la sesión, se explicó que se les enviarían por correo dos formularios de seguimiento: uno semanal exactamente 7 días después de haber participado en el taller (ANEXO 6), y uno mensual exactamente 28 días después de haber participado en el taller (ANEXO 7). El propósito de estos seguimientos fue el de tener una herramienta para obtener datos sobre los efectos del taller, tanto para la tallerista, como para las participantes a modo de retroalimentación.

El procedimiento se realizó del mismo modo para todas las participantes, la única diferencia fue el momento del curso en el que participaron en el taller. Para los grupos 1 y 2, tuvo lugar durante la segunda semana de vacaciones administrativas de manera que habían concluido la fase de entrenamiento en el MAEtxt. Se realizaron dos aplicaciones del taller, ya que las interesadas rebasaron el número sugerido para el taller por día. La participante de caso único tomó el taller una vez concluido el entrenamiento en el MAEtxt y entregado el primer ejercicio evaluativo (Ejercicio 1).

Análisis de datos: Se consideraron los datos de 12 participantes que se inscribieron y se presentaron al taller, de las cuales 9 completaron el seguimiento semanal, y 7 respondieron también el seguimiento mensual. Se construyeron códigos mediante el software ATLAS.ti Web (Versión 8.4 de prueba gratuita), algunos a partir de la literatura y algunos propuestos con base en los hallazgos, respecto a las respuestas a las preguntas abiertas del formulario de inscripción, el seguimiento semanal y el seguimiento mensual. En la siguiente sección se presentan las frecuencias absolutas y frecuencias relativas de participantes que incluyeron fragmentos verbales referentes a cada código, y en el ANEXO 10 se pueden encontrar esquemas con citas representativas de cada código. El orden de los casos y los números de

participantes se asignaron según el orden de inscripción al taller. Además, se presentan los reportes de aplicación por herramienta y se muestran de manera conjunta los datos que fueron recolectados mediante preguntas de escala para evaluar la validez social.

Resultados del Estudio 2

Como se señaló en la sección de *Participantes*, la participación de las 15 personas inicialmente inscritas fue diferencial. Esto se muestra en la **Tabla 3**.

Tabla 3

Participantes del taller

Inscritas	15
Asistentes	12
Seguimiento semanal	9
Seguimiento mensual	7

Nota. Cantidad de participantes que completaron cada uno de los pasos correspondientes al taller.

A partir de las respuestas, se construyó una serie de códigos que se definen a continuación:

Códigos

· Aplicación a las tareas universitarias: Los fragmentos verbales asignados a este código son descriptores de actividades relacionadas con las materias cursadas en la universidad. Por ejemplo, lecturas, estudiar para exámenes, cuestionarios, resúmenes, proyectos de investigación, etc.

- Beneficios (validez social): Los fragmentos verbales asignados a este código son descriptores de ventajas percibidas en su gestión del tiempo a una semana o a un mes de su participación en el taller. Por ejemplo, sentir que el día les rinde más, hacer las tareas de manera más rápida.

- Transferencia a otras actividades: Los fragmentos verbales asignados a este código son descriptores de actividades no relacionadas con las materias cursadas en la universidad, en que las estudiantes han aplicado herramientas de autogestión conductual a una semana o a un mes de su participación en el taller. Por ejemplo, quehaceres del hogar, actividad física, ocio, etc.

- Toma de decisiones: Esta categoría se deriva del trabajo de Ortega (2017), se consideran diferentes variables que pueden influir en la toma de decisiones en cuanto a la organización del tiempo asignado a ciertas tareas escolares.
 - o Decisiones basadas en dificultad: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que consideraban la dificultad como un factor que influía en el tiempo a dedicar a la tarea. Por ejemplo, definir el tiempo a asignar en función de la dificultad de la tarea.
 - o Decisiones basadas en duración de las actividades: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que consideraban el tiempo de duración en cierta actividad como un factor de organización. Por ejemplo, 30 minutos para responder un examen, tener tiempos establecidos de descanso.
 - o Decisiones basadas en plazo de entrega: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que consideraban el plazo de entrega de cierta actividad como un factor de organización. Por ejemplo, ordenar las tareas desde la más reciente a entregar.

- Percepción de gestión del tiempo antes del taller

- o Percepción de buena gestión del tiempo: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que usaban adjetivos positivos para describirla. Por ejemplo, aceptable.
 - o Percepción de gestión del tiempo como inestable: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que usaban adjetivos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, mala y a veces buena.
 - o Percepción de mala gestión del tiempo: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que usaban adjetivos negativos. Por ejemplo, mala o desorganizada.
- Uso de vocabulario del Análisis Conductual: Los fragmentos verbales asignados a este código son aquellos que incorporan adecuadamente los conceptos de la Autogestión Conductual, principalmente, en el planteamiento de retos. Por ejemplo, planificación semanal, eliminar distractores con el celular, etc. Se excluía, por ejemplo, plantear el uso de recordatorios, ya que el nombre correcto del procedimiento era “utilizar ayudas”.

Tabla 4

Códigos sobre percepción de gestión del tiempo antes del taller

Percepción de buena gestión del tiempo	Percepción de gestión del tiempo como inestable	Percepción de mala gestión del tiempo
11.1% (3)	41.6% (4, 6, 7, 8, 12)	50% (1, 2, 5, 9, 10, 11)

Nota. Porcentaje de participantes en función del total que respondió el formulario de inscripción (N=12), que incluyeron fragmentos verbales relacionados con los códigos: Percepción de buena gestión del tiempo, Percepción de gestión del tiempo como inestable,

Percepción de mala gestión del tiempo. Entre paréntesis se especifica el número de cada participante.

Previo al taller, únicamente una participante consideraba tener una gestión del tiempo aceptable. El resto la consideraban adecuada unas ocasiones e inadecuada otras (44.4%). El resto reportó tener una gestión del tiempo inadecuada (44.4%).

Tabla 5

Códigos sobre aplicación a tareas universitarias, extra universitarias y beneficios

Código	Seguimiento semanal (N=9)	Seguimiento mensual (N=7)
Aplicación a las tareas universitarias	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
Transferencia a otras actividades	77.7% (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
Beneficios (validez social)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Nota. Porcentaje de participantes en función del total que respondió el cuestionario (seguimiento semanal y seguimiento mensual), que incluyeron fragmentos verbales relacionados con los códigos: Aplicación a las tareas universitarias, Transferencia a otras actividades, Beneficios (validez social). Entre paréntesis se especifica el número de cada participante.

Dado que el enfoque del taller fue la aplicación de los procedimientos de Autogestión Conductual a las tareas universitarias, es un resultado de suma importancia que todas las

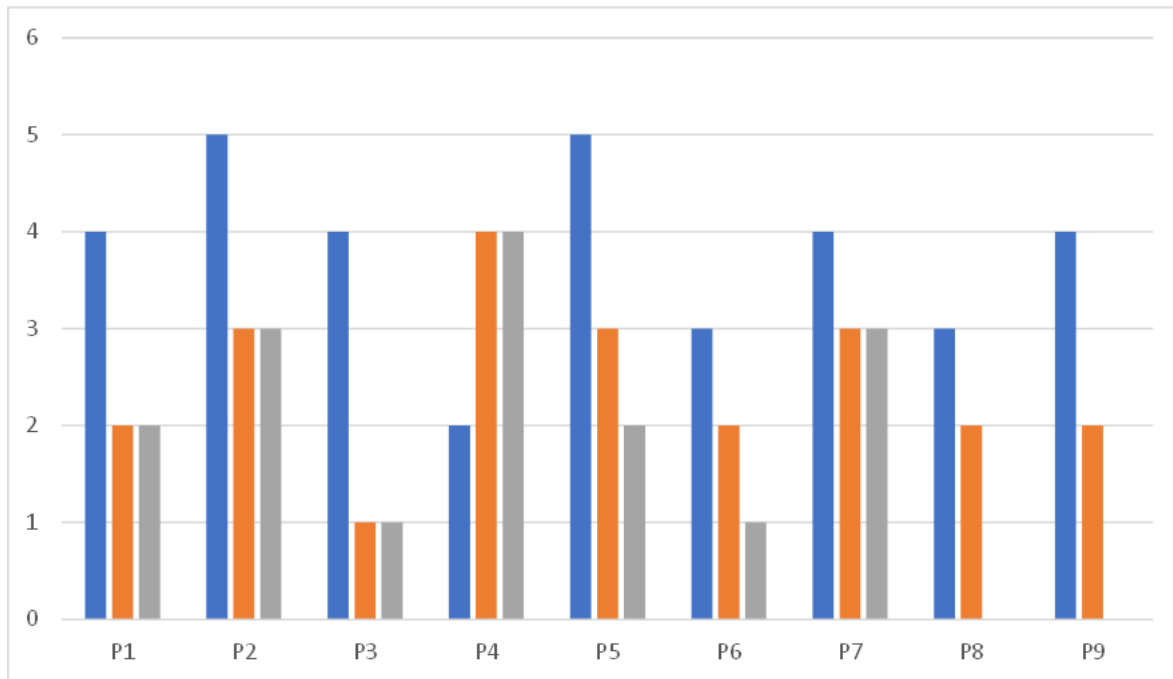
participantes hayan reportado aplicar lo aprendido a la gestión del tiempo en relación con estas en ambos seguimientos.

Al preguntarles en qué actividades deseaban mejorar su gestión del tiempo antes del taller, las participantes nombraron descanso, estudio, actividades extra, tareas de la universidad, lecturas, quehaceres del hogar, deporte. Esto puede contrastarse con los resultados de la **Tabla 5**, en donde podemos observar que fue precisamente en un amplio abanico correspondiente a los objetivos de actividades, en que la mayoría de las participantes reportaron mejorar la gestión del tiempo posterior al taller. Este es un resultado importante debido a que el taller fue totalmente enfocado en el uso de los procedimientos en las tareas universitarias. Sin embargo, las participantes aplicaron lo aprendido en otras actividades.

El total de las participantes reportaron beneficios en su vida diaria a partir de la aplicación de los procedimientos de Autogestión Conductual. Estos datos se complementan con los reportes de validez social medidos mediante escalas. En estos últimos, se encontró que de las 7 participantes que respondieron esta pregunta un mes después del taller, 5 consideraron que los resultados alcanzados mediante su proyecto de autogestión conductual fueron "Muy importantes". Mientras que 2 los calificaron como "Importantes". Las mismas 5 participantes reportaron el proyecto de autogestión conductual como "Muy relevante" para alcanzar sus metas académicas, mientras que dos lo consideraron "Relevante".

Figura 16

Percepción de dificultad o facilidad para la gestión del tiempo



Nota. Dificultad o facilidad percibida que las participantes reportaron en el seguimiento semanal donde 1 equivalía a “muy fácil” y 5 a “muy difícil”. La barra de la izquierda (azul) indica la percepción previa al taller, mientras que la del medio (naranja), la percepción en el seguimiento semanal, y la de la derecha (gris) la percepción en el seguimiento mensual.

En ambos seguimientos hubo una tendencia general a percibir mayor dificultad para gestionar el tiempo antes del taller, la cual se redujo después de participar en el taller. La participante TB2 fue el único caso donde se reportó mayor percepción de dificultad después del taller.

Cabe resaltar que el reporte de percepción se replicó en ambos seguimientos, conservando la tendencia a disminuir o aumentar la dificultad para todas las participantes.

Tabla 6*Códigos sobre variables consideradas en la toma de decisiones*

	Formulario de inscripción (N=12)	Seguimiento semanal (N=9)	Seguimiento mensual (N=7)
Decisiones basadas en dificultad	8.3% (10)*	0%	14.2% (2)
Decisiones basadas en duración de las actividades	25% (1, 3, 6) *	44.4% (1, 2, 6, 7)	28.5% (2, 3)
Decisiones basadas en plazo de entrega	0%	22.2% (7, 9)	28.5% (1, 2)

Nota. Porcentaje de participantes en función del total que respondió el cuestionario (Formulario de inscripción, seguimiento semanal y seguimiento mensual), que incluyeron fragmentos verbales relacionados con los códigos: Decisiones basadas en dificultad, Decisiones basadas en duración de las actividades, Decisiones basadas en plazo de entrega. Entre paréntesis se especifica el número de cada participante. *En el formulario de inscripción, las estudiantes consideraron la duración de las actividades como una variable necesaria de considerar, pero no necesariamente lo aplicaban en la vida diaria.

En las respuestas recopiladas en el formulario de inscripción, no se encontraron descriptores relacionados con la toma de decisiones basada en ninguna de las variables. Sin embargo, se resalta que las participantes deseaban considerar la duración de las actividades en su organización del tiempo. Las descripciones de la gestión del tiempo más bien se hicieron utilizando etiquetas (buena, mala, etc.) como se puede observar en la **Tabla 6**.

En el seguimiento semanal se encontraron descriptores indicando que las participantes tomaban en cuenta la duración de las actividades (44.4%) y el plazo de entrega (22.2%). Para el seguimiento mensual, las estudiantes consideraban también la dificultad de la actividad (14.2%), además de la duración de las actividades (28.5%) y el plazo de entrega (28.5%). De hecho, una participante en particular (2) reportó considerar las 3 variables para su organización del tiempo ya en el seguimiento mensual.

Tabla 7

Códigos sobre uso de vocabulario del Análisis Conductual

Formulario de inscripción (N=9)	Seguimiento semanal (N=9)	Seguimiento mensual (N=7)
0%	44.4% (2, 6, 7, 8)	71.4% (1, 2, 4, 6, 7)

Nota. Porcentaje de participantes en función del total que respondió el cuestionario (Formulario de inscripción, seguimiento semanal y seguimiento mensual), que incluyeron fragmentos verbales relacionados con el código Uso de vocabulario del Análisis Conductual. Entre paréntesis se especifica el número de cada participante.

En el Formulario de inscripción que se aplicó previo al taller, las participantes no hacían uso del vocabulario del Análisis Conductual para describir su gestión del tiempo. Fue hasta la semana posterior a su participación en el taller que hacían uso adecuado de diversos términos (44.4%). Este porcentaje aumentó para el mes posterior, donde 71.4% integraban varios conceptos del Análisis Conductual en sus respuestas.

Tabla 8*Aplicación de los procedimientos de Autogestión Conductual*

Procedimiento	Seguimiento semanal (N=9)	Seguimiento mensual (N=7)
Selección de tareas y comportamientos objetivo	88.8% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
Establecimiento de metas de desempeño medibles	44.4% (1, 5, 6, 9)	85.7% (1, 2, 3, 4, 6, 7)
Establecimiento de metas de desempeño diarias	66.6% (1, 2, 3, 4, 6, 8)	100% (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
Planificación semanal	44.4% (2, 3, 6, 7)	71.4% (2, 3, 4, 6, 7)
Automonitoreo	66.6% (3, 4, 5, 6, 7, 9)	42.8% (3, 5, 7)
Tener un lugar exclusivo para realizar los comportamientos objetivo	77.7% (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8)	57.1% (1, 2, 5, 6)
Emplear ayudas: recordatorios de las actividades	55.5% (3, 4, 6, 7, 8)	85.7% (2, 3, 4, 5, 6, 7)
Eliminar elementos "indeseados" (p. ej. smartphone, televisión, etc.)	77.7% (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9)	71.4% (1, 2, 3, 5, 6)
Iniciar cadenas de comportamiento	22.2% (6, 8)	28.5% (4, 7)

Recibir una recompensa al alcanzar cierta meta	66.6% (1, 2, 3, 4, 8, 9)	71.4% (1, 3, 4, 5, 6)
Someterme a una condición no deseable hasta alcanzar cierta meta	33.3% (3, 7, 9)	28.5% (3, 5)
Perder algún reforzador en caso de involucrarte en algún comportamiento que interfiriera con tus tareas objetivo	33.3% (3, 5, 7)	42.8% (3, 5, 7)

Nota. Porcentaje de participantes en función del total que respondió el seguimiento, que incluyeron reportaron aplicar cada procedimiento de Autogestión Conductual. Entre paréntesis se especifica el número de cada participante.

En cada uno de los seguimientos se preguntó por los procedimientos de Autogestión Conductual que emplearon, pudiendo observarse una aplicación consistente a lo largo del tiempo para los procedimientos de selección de tareas y comportamientos objetivo, así como en el caso de la pérdida de reforzadores por involucrarse en algún comportamiento que interfiriera con tareas objetivo, ya que quienes los utilizaron en la primera semana los siguieron utilizando en la cuarta semana. Para el resto de los procedimientos base hubo una mayor variabilidad, pero el uso de cada procedimiento incrementó del seguimiento semanal al seguimiento mensual para todos los casos, excepto para el automonitoreo.

En cuanto a los procedimientos basados en el control de antecedentes, no se observó una tendencia como para el conjunto anterior. En casos como el ubicarse en un lugar específico para realizar los comportamientos objetivo, y la eliminación de elementos indeseados, se

redujo el porcentaje de aplicación a lo largo del tiempo. Aunque para ambos casos hubo cuatro participantes que fueron consistentes en la aplicación para ambos seguimientos. Para el uso de ayudas y el inicio de cadenas de comportamiento aumentaron los porcentajes de aplicación. Cabe mencionar que para el último, fueron diferentes participantes quienes aplicaron en el primer y segundo seguimiento. Además, se trata de un aumento leve debido a la reducción de participantes en el seguimiento mensual, ya que en ambos casos hay una $N=2$.

Para los procedimientos basados en la autoadministración de consecuencias se observa una alta aplicación de “recibir una recompensa al alcanzar cierta meta”, aunque únicamente 3 participantes reportaron consistencia en la aplicación en ambos seguimientos. Para la herramienta basada en la pérdida de reforzadores ante el involucramiento en algún comportamiento que interfiera con las tareas objetivo se observó una consistencia total, ya que todas las participantes que reportaron utilizarla en el seguimiento semanal, lo hicieron también en el seguimiento mensual. Para *someterme a una condición no deseable hasta alcanzar cierta meta* se observó que solamente una participante reportó seguir consistentemente aplicándola en ambos seguimientos. Cabe resaltar que fue la misma participante que mencionó utilizar también el resto de las herramientas de este grupo.

De los 12 procedimientos sugeridos en el taller, el promedio de aplicación en el seguimiento semanal fue de 6.7, mientras que en el seguimiento mensual fue de 7.8. Con excepción de una participante, el resto reportó un aumento de las herramientas utilizadas del seguimiento semanal al seguimiento mensual.

Discusión Estudio 2

Al momento de inscribirse al taller, la mitad de las participantes reportaron una percepción de su gestión del tiempo como “mala”, mientras que el resto como irregular (buena en ocasiones y mala en otras). Solamente una participante consideró tener una “buena” gestión del tiempo. Por lo que en las participantes había una necesidad general de aprender herramientas para adquirir o estabilizar una adecuada asignación del tiempo. Este tipo de problemáticas es congruente con lo reportado por los estudiantes universitarios que participaron en el estudio de Harrison (2005), quienes consideraban hacer sus trabajos con tiempo insuficiente para hacer un buen trabajo, o no lograban completar las lecturas asignadas en sus cursos.

En los seguimientos se pudo observar que, todas las participantes que respondieron los cuestionarios aplicaron lo aprendido en el Taller de Autogestión Conductual a tareas universitarias, pero también transfirieron estos procedimientos para la asignación de tiempo a otras actividades personales (descanso, quehaceres del hogar, actividad física, etc.), aunque esto nunca fue solicitado explícitamente en el taller, ya que siempre se enfocó en tareas universitarias.

Tales hallazgos fueron encontrados tanto en el seguimiento semanal, como en el seguimiento mensual. Esto indica que hubo un mantenimiento del uso de los procedimientos aprendidos. En todos los casos se observó que las participantes vieron disminuida la dificultad que percibían para gestionar su tiempo previo al taller. Solamente hubo un caso que respondió de manera opuesta, lo que pudo deberse a algún tipo de confusión respecto a la escala, pero es algo que tendría que ser cuidado en futuras experiencias. En general, las participantes consideraron haberse beneficiado positivamente de esta experiencia, ya que sentían que el

tiempo les alcanzaba para hacer más actividades, lo que en suma visualizaron como importante y relevante para alcanzar sus metas académicas.

En el Taller de Autogestión Conductual se brindaron herramientas para desarrollar habilidades de intervención que podrían servir como precursoras para que en futuras experiencias las participantes pudieran incluso desarrollar tratamientos en otras personas. Tal como se hace en el análisis conductual aplicado:

- Se partió de la definición de las conductas blanco a partir de las actividades a desarrollar. Por ejemplo, leer artículos, rescatar las ideas principales, y escribir el ensayo eran las conductas para la actividad “hacer el ensayo sobre feminismo”).
- Luego se definieron las dimensiones a medir de esa conducta a partir de una meta (p. ej. Leer durante una hora).
- Se seleccionó un método de registro, que en este caso fue el autorregistro, y se proporcionaron formatos para llevarlo a cabo de manera semanal y mensual, así que los seguimientos sirvieron no sólo para recabar los datos de la investigación sino como una forma de retroalimentación para las participantes.
- Entre la amplia gama de procedimientos que las alumnas podían aplicar en su proyecto de autogestión conductual, se consideraba tanto la modificación de antecedentes (p. ej. Utilizar alarmas como *Ayudas* para comenzar las conductas blanco), como el control de consecuencias (P. ej. ver un capítulo de una serie al cumplir la meta de desempeño), lo que es análogo a los procedimientos utilizados en las intervenciones basadas en el Análisis Conductual.

· Finalmente, una vez lograda la modificación conductual, se suelen utilizar técnicas para asegurar su generalización a otros escenarios y/o conductas, aunque en este caso no se consideraron, fue prometedor que las participantes aplicaran lo aprendido a otras actividades.

Respecto al uso de los *Procedimientos base*, se puede resaltar que aquellos aspectos relacionados con la planificación aumentaron consistentemente (Selección de tareas y comportamientos objetivo, Establecimiento de metas de desempeño medibles, Establecimiento de metas de desempeño diarias, y Planificación semanal). Por el contrario, se reportó un uso muy bajo del automonitoreo y la autoevaluación. Sería importante que en futuras experiencias se promueva el uso de tales procedimientos, porque tienen funciones de gran relevancia como el proveer una retroalimentación en el corto plazo y una evaluación del proyecto en el largo plazo, esto además ayuda a mantener la atención en las metas, evitando que se desvanezcan. Asimismo, el automonitoreo suele producir un efecto de reactividad donde se observa un cambio de comportamiento en la dirección deseada (Luiselli, 2010). En todos los casos se replicó la aplicación u omisión de cada procedimiento tanto en el seguimiento semanal, como en el seguimiento mensual.

Las herramientas del grupo de *procedimientos basados en la modificación de antecedentes*, *Iniciar cadenas de comportamiento* obtuvo la frecuencia de aplicación más baja, esto podría deberse a una falta de comprensión de la herramienta en sí misma y/o a una baja percepción de utilidad. Para el *Uso de ayudas/recordatorios de las actividades* se observó un aumento de la aplicación de la herramienta, además de que todas las participantes que la utilizaron en el seguimiento semanal, lo hicieron también en el seguimiento mensual de manera constante. En el caso de *Tener un lugar exclusivo para realizar los comportamientos objetivo* y *Eliminar elementos "indeseados"* se observó un decremento del seguimiento

semanal al seguimiento mensual en los reportes de uso. Tal tendencia en cada uno de los procedimientos podría tener diferentes explicaciones. En referencia a *Tener un lugar exclusivo para realizar los comportamientos objetivo*, es probable que modificar aspectos como la iluminación, ventilación, ruido, aditamentos para realizar sus tareas de la universidad sea difícil de modificar puesto que implica recursos económicos que podrían ser de difícil alcance para las participantes. Por otro lado, *Eliminar elementos "indeseados"* podría implicar la necesidad de un mayor nivel de apoyo del provisto en la intervención.

En un trabajo de Ifeanyi y Chukwuere (2018), se preguntó a estudiantes universitarios sobre el impacto de los smartphones en su quehacer diario. El 24.3% dijo que estos dispositivos siempre influyen para que hicieran menos trabajo escolar, mientras que el 56.3% dijo que esto sucedía a veces. Incluso el 30.9% percibía que siempre los privaba de dormir suficiente, y 58.4% comentó que eso les sucedía a veces. A pesar de que en el estudio de Harrison (2005) se modificaron diversos comportamientos problemáticos, no se incluyó el uso problemático de smartphones, esto se debe a la fecha de su trabajo, ya que no fue hasta 2007 que estos se introdujeron al mercado (BBC, 2016). Por ello, será importante continuar proponiendo estrategias para apoyar a quienes tengan un uso problemático de su smartphone, dada la naturaleza omnipresente y distractora de estos elementos, que son usados por 86.5 millones de usuarios en México de los smartphones, casi el 70% de la población (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Respecto al último grupo, los *procedimientos basados en la modificación de consecuencias*, la herramienta más aplicada fue *Recibir una recompensa al alcanzar cierta meta*, aunque hubo poca consistencia en los seguimientos. Una dificultad para alcanzar la estabilidad en la aplicación de esta herramienta podría ser la disponibilidad de recursos para

administrar las recompensas. Ante ello cabe resaltar nuevamente la importancia del automonitoreo, que también puede fungir como una fuente de reforzamiento. El porcentaje de participantes que aplicó Someterse a una condición no deseable hasta alcanzar cierta meta y la pérdida de reforzadores por el involucramiento en algún comportamiento que interfiriera con las tareas objetivo, fue menor que el caso anterior. Aunque la segunda tuvo una consistencia total, es decir, las mismas participantes la aplicaron en ambos seguimientos. En el caso de la participante TB1, aplicó todos los procedimientos de este grupo. Este tipo de información será relevante en futuras experiencias, para adaptar los procedimientos a las necesidades y preferencias de cada participante.

Estas diferencias en cuanto a la aplicación de herramientas pueden darnos valiosa información sobre la variabilidad intra participante, lo que resulta en una conveniencia diferencial para la aplicación de ciertos procedimientos de Autogestión Conductual, según las características de cada persona. Además, la obtención de consistencia en la aplicación de herramientas base podría requerir un mayor trabajo a largo plazo. Por lo que sería pertinente considerar en futuras ocasiones el aumento de la duración de la intervención a partir de los datos obtenidos en cada seguimiento para estabilizar el uso de los procedimientos base, en complemento con los de control de antecedentes y modificación de consecuencias, que sean más adecuados para los participantes.

Existen también otros procedimientos que se podrían integrar para extender las posibilidades en la intervención, por ejemplo, enseñar a analizar explícitamente algunas variables involucradas en la realización de tareas mediante un modelo de tres contingencias de gestión del rendimiento, integrando a alguien que funja como gestor del rendimiento (puede ser un ejercicio mutuo), estableciendo reglas específicas y formulando un contrato conductual

(conducta controlada por reglas), asistiendo a grupos donde se compartan los progresos semanales en conductas académicas, entre otros (Malott & Harrison, 2005).

Una de las grandes aportaciones del Estudio 2 es la integración de los procedimientos de Autogestión Conductual en la vida diaria de las participantes, porque además de los beneficios anteriormente mencionados, la metodología en sí misma es muestra de las aportaciones que podemos desarrollar mediante la traslación de los principios básicos a contextos y poblaciones fuera del laboratorio. Lo anterior tomando como base la práctica basada en el Análisis Conductual, para acceder a aquellos escenarios que dificultan el control de variables. Adicional a esto, es también una forma de diseminación del Análisis Conductual, ya que las participantes tuvieron un acercamiento con sus conceptos y procedimientos, aumentando el uso del vocabulario relacionado con esta perspectiva a través de los seguimientos.

Respecto a la consideración de variables como la dificultad, duración y plazo para la entrega, aspecto retomado del trabajo de Ortega (2017), se observó que en las respuestas de algunas participantes cambiaron de un deseo por considerarlas como parte de su estrategia de gestión del tiempo en el formulario de inscripción, a realmente tomarlas en cuenta en los seguimientos semanal y mensual. Es destacable el caso de la participante TA1, quien hizo mención de todas estas variables en el seguimiento mensual. Aunque el porcentaje de participantes que lo consideró fue bajo, por lo que será importante abordar explícitamente en futuras intervenciones. Esto cobra relevancia ante datos como los que se encontraron en el mismo estudio de Ortega (2017), donde el grupo que entregó sus tareas del MAEtxt con mayor anticipación, era sensible tanto a la dificultad, como al plazo y a la aplicación; mientras que

quienes entregaban con mayor cercanía a la fecha de entrega, posponían más ante una tarea difícil.

En la literatura de gestión del tiempo se consideran como sus componentes generales el establecimiento y priorización de metas, la planeación en corto y largo plazo, la estimación de las demandas de tiempo, el monitoreo del tiempo invertido, y la asignación deliberada de cómo se usa el tiempo (Aeon and Aguinis 2017; Britton and Glynn 1989; Burt et al. 2010; Macan 1994; Richards 1987; van Eerde 2015). Sin embargo, estos elementos podrían resultar insuficientes para la implementación y el uso real del tiempo en la manera planeada. Por eso, la Autogestión Conductual provee de sencillos principios adicionales que pueden aumentar la ocurrencia de las acciones blanco, y reducir las incompatibles con la consecución de las metas planteadas. Todo ello con el fin de alcanzar la gestión eficaz del tiempo, entendida como la capacidad de una persona para que, incluso bajo demandas situacionales cambiantes, use su tiempo de manera eficiente, que le permita un avance en la búsqueda de objetivos valiosos, que también evite distracciones, procrastinación u otra apropiación indebida del tiempo (Claessens et al. 2007).

En cuanto a los modelos explicativos que pueden ayudarnos a entender por qué las intervenciones basadas en la Autogestión Conductual coadyuvan para modificar la asignación de tiempo (del inglés *allocation*) a las tareas universitarias, en un contexto donde las actividades compiten por el tiempo que tenemos disponible (Baum, 2016), encontramos el Modelo de la triple relación de contingencia para la Gestión del Rendimiento (Malott & Trojan Suarez, 2004). Este modelo propone que las tareas difíciles están naturalmente situadas en contingencias ineficaces (*consecuencia natural ineficaz*). Por ejemplo, escribir un ensayo durante 15 minutos tiene como consecuencia lograr un avance mínimo de la tarea total, lo cual

no es suficientemente saliente como para controlar el comportamiento de escribir, aumentando su frecuencia. Como una solución, proponen la introducción de una *contingencia efectiva de gestión del desempeño de acción indirecta*. Esta se diseña para proveer una consecuencia, aunque altamente demorada para las conductas de interés. Siguiendo con el ejemplo anterior, se propondría que siempre que se escriban 15 minutos al día, se evitará la pérdida de cierta cantidad monetaria al final de la semana. Teóricamente, aquellas consecuencias de una conducta que se demore por más de 60 segundos serían inefectivas para ejercer control. Por ello, la contingencia que verdaderamente controlaría el comportamiento es una *contingencia teórica efectiva de acción directa*, inferida de la contingencia de gestión del rendimiento. En el ejemplo, la contingencia inferida sería una de evitación de la pérdida de un reforzador: escribiendo durante 15 minutos, escapamos del escenario aversivo que implica poder perder una cantidad de dinero propuesta.

Los resultados del Estudio 2 coinciden con lo encontrado en otras investigaciones, donde han mejorado la autogestión conductual y/o la gestión del tiempo de los participantes. Comenzando por el estudio de Harrison (2005), donde se seleccionaron, entre otros, comportamientos académicos a aumentar mediante una contingencia análoga de la evitación de la pérdida de dinero (tal como realizaron las participantes TB1, TB3 y TB4). En esta intervención se logró el 80% de efectividad al aumentar el tiempo que los estudiantes invertían en tareas de esa índole. En un estudio previo de Olympia, Sheridan, Jenson y Andrews (1994) utilizaron, entre otros procedimientos, análogos del reforzamiento y la autoselección de las metas de desempeño; los estudiantes que seleccionaron sus propias metas para completar las tareas (como en el taller de Autogestión Conductual), las cumplieron con más frecuencia que los estudiantes cuyas metas fueron seleccionadas por el maestro. Se han realizado algunas

intervenciones específicamente para mejorar la gestión del tiempo en entornos laborales. En algunos se obtuvo una correlación positiva entre la participación en una capacitación para gestión del tiempo y el rendimiento, entendido como el tiempo invertido en tareas de alta prioridad (Claessens et al., 2007)._Esto último confirma la importancia de que en futuras experiencias se pueda enfatizar y recopilar datos sobre la inversión del tiempo en función de las características de la tarea.

Discusión General

Mediante el estudio colectivo de casos se detectaron 3 tipos de trayectorias según los datos obtenidos en el Estudio 1 y el Estudio 2. La primera trayectoria, exhibida por las participantes 2, 6, 8 y 11, se caracteriza por altos puntajes en el LCO, así como un aumento del pretest al posttest de este cuestionario. Para el MAEtxt, se observó un aumento notable del pretest al posttest, que continuó incrementando para superar el mínimo deseable en el Ejercicio 1, y luego estabilizarse en los ejercicios 2 y 3. Respecto a los seguimientos semanales y mensuales del taller, no se apreció una tendencia homogénea, ya que dos participantes entregaron ambos, mientras que una respondió únicamente al semanal, y otra participante no respondió ningún seguimiento.

Un caso representativo de esta trayectoria es el de la participante TA1, quien además de exhibir las características antes mencionadas, percibía su gestión del tiempo como mala, pero posterior al taller consideró que la dificultad para gestionar su tiempo se había reducido. En todos los seguimientos reportó aplicar lo aprendido en el taller a sus tareas universitarias (incluyendo el MAEtxt), así como a tareas ajenas a estas en el seguimiento mensual. En ambos seguimientos consideró que se había beneficiado de lo aprendido en el taller, y usó

vocabulario del Análisis Conductual para responder. Uno de los datos más alentadores de este caso, fue que, en el seguimiento mensual consideraba las variables de dificultad, duración de las actividades y plazo de entrega para su planificación semanal. Esta participante mostró una tendencia a usar consistentemente los procedimientos aprendidos en el taller, con excepción del *Automonitoreo*, *Iniciar cadenas de comportamiento* y los *Procedimientos basados en la autoadministración de consecuencias*. Además, integró algunos procedimientos (*Establecimiento de metas de desempeño medibles* y *Emplear ayudas*) del seguimiento semanal al seguimiento mensual.

La segunda trayectoria, exhibida por las participantes TB1, TB2, TB3 y TB4, se caracteriza por tener los puntajes más altos en el LCO, que aumentaron del pretest al postest. En el MAEtxt se observó un aumento del pretest al postest, pero posterior a ello hubo una tendencia a la disminución cercana al mínimo deseable, que fluctuó cercano a este indicador a lo largo de los ejercicios 1, 2 y 3.

Un caso representativo de esta trayectoria es el de la participante TB1, quien además de exhibir las características antes mencionadas, percibía su gestión del tiempo como buena. Posterior al taller consideró que la dificultad para gestionar su tiempo se había reducido, lo que es un dato alentador y congruente en tanto es posible mejorar las habilidades de Autogestión Conductual relacionadas con el tiempo asignado a tareas universitarias, incluso en participantes que ya las perciben como aceptables. En todos los seguimientos reportó aplicar lo aprendido en el taller a sus tareas universitarias (incluyendo el MAEtxt), así como a tareas ajenas a estas. En ambos seguimientos consideró que se había beneficiado de lo aprendido en el taller, aunque no usó vocabulario del Análisis Conductual para responder. En el seguimiento mensual consideraba la variable de duración de las actividades para su

planificación semanal. Esta participante mostró una tendencia a usar consistentemente los procedimientos aprendidos en el taller, con excepción de *Iniciar cadenas de comportamiento*. Además, usó consistentemente los *procedimientos basados en la autoadministración de consecuencias* en ambos seguimientos.

La tercera trayectoria, exhibida por las participantes TC1, TC2, TC3 y TC4, se caracteriza por tener los puntajes más bajos en el LCO, que aumentaron sólo ligeramente del pretest al postest. En el caso de la participante TC3, no se obtuvieron los datos del postest del LCO. En el MAEtxt se observó que los puntajes se mantuvieron debajo del mínimo deseable en todas las entregas. Con excepción de las participantes TC3 y TC4, quienes tuvieron un alto puntaje en los ejercicios 2 y 3 respectivamente. Respecto a los seguimientos semanales y mensuales del taller, hubo inconsistencias en la mayoría de las participantes, excepto por la participante TC1 que entregó ambos seguimientos.

Un caso representativo de esta trayectoria es el de la participante TC1, quien además de exhibir las características antes mencionadas, percibía su gestión del tiempo como mala, pero posterior al taller consideró que la dificultad para gestionar su tiempo se había reducido. En todos los seguimientos reportó aplicar lo aprendido en el taller a sus tareas universitarias (aunque no aplicó al MAEtxt), así como a tareas ajenas a estas. En ambos seguimientos consideró que se había beneficiado de lo aprendido en el taller, y usó vocabulario del Análisis Conductual para responder. Para su planificación semanal, en el seguimiento semanal reportó que consideraba la duración de las actividades, y en el seguimiento mensual el plazo de entrega. Esta participante mostró una tendencia a usar consistentemente los *procedimientos base* aprendidos en el taller, con excepción de la *Planificación semanal* y el *Automonitoreo*. No reportó consistencia en los *procedimientos basados en control de antecedentes*, ya que

únicamente aplicó dos de estos en el seguimiento mensual. Entre los *procedimientos basados en la autoadministración de consecuencias* empleó consistentemente, según ambos seguimientos, *Recibir una recompensa al alcanzar cierta meta*.

En el análisis individual de trayectorias, se pudieron detectar algunas características individuales que resultan de interés para el desarrollo de estrategias más personalizadas. Tomando como base clasificaciones basadas en los puntajes de cuestionarios, se podría detectar aquellos casos donde apoyos como el Taller de Autogestión Conductual puedan coadyuvar en el aprovechamiento de otras experiencias de aprendizaje como la del MAEtxt. La importancia de ahondar en esta perspectiva la resaltan Colmenares y Santoyo (2021), quienes afirman que, considerar las diferencias individuales como parte inherente a los fenómenos psicológicos, como en este caso la enseñanza de habilidades profesionales, es viable. Pero, sobre todo, una cuestión de derechos y equidad.

Todas las participantes reportaron beneficios al aplicar los procedimientos de Autogestión Conductual en su vida diaria, y hubo una modificación en las características relacionadas con la Autogestión Conductual de sus tareas universitarias. Inclusive se observaron algunos indicios de reorganización del comportamiento, particularmente relacionados con las variables de dificultad y plazo de entrega, en los que las estudiantes parecían ser más sensibles y considerarlos en su planificación después de participar en el taller. Estos indicios son prometedores en cuanto a la aportación que se podría realizar incluso en casos de estudiantes en situación de rezago académico, ya que se ha encontrado que exhiben pocas habilidades de planificación, evaluación y supervisión del propio proceso de estudio (Alvarado-Guerrero, Vega-Valero, Cepeda-Islas, & Del Bosque-Fuentes, 2014).

El alcance de las modificaciones de características logradas mediante el taller de Autogestión Conductual pudo no ser suficiente para impactar rotundamente el puntaje del MAEtxt. Se recomienda que, en futuras experiencias sea mayor el enfoque a la realización de esta tarea en particular. Por ejemplo, se podría replicar el procedimiento propuesto por Fox (1962), y controlar las características de lugar y distractores, haciendo los análisis de textos en condiciones de laboratorio. Sería importante obtener datos del tiempo neto que se dedicó a la resolución del cuestionario del MAEtxt. Esto nos acercaría a la comprensión de la influencia del tiempo invertido, incluso sobre la influencia de elementos distractores en la calidad de la atención prestada en ese tiempo. Dados los datos reportados en el LCO y los seguimientos, la interferencia de los elementos distractores pudo estar presente en la resolución de la tarea. Este tipo de esfuerzos, a su vez, resultan metodológica y socialmente relevantes ante la necesidad de mejorar la Autogestión Conductual de alumnos universitarios (Harrison, 2005; Umerenkova & Flores, 2018), que ha sido abordada principalmente de manera exploratoria mediante cuestionarios (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe; 2007; Liu, Rijmen, MacCann & Roberts, 2009).

Lo anterior cobra aún mayor sentido al retomar que el MAEtxt es una tarea difícil (Ortega, 2017). Ya que demanda tiempo y recursos atentos mayores a otro tipo de estrategias de lectura de artículos científicos. Pero también, se trasciende el ejercicio usual que hacemos al leer un artículo científico, en las que usualmente se solicita solamente ubicar las ideas principales o resumir. Con el MAEtxt, el alumno debe analizar y comparar en contexto las herramientas metodológicas actuales con las precedentes para proponer una solución novedosa. Es esta rutina de análisis e innovación uno de los aspectos que se pretende que los

alumnos desarrollen como habilidad científica y profesional, para que la apliquen a lo largo de la licenciatura y su ejercicio profesional en cualquier área.

Las comparaciones grupales entre participantes y no participantes del taller realizadas en este trabajo, resultaron no significativas y sin tendencias claras en cuanto a frecuencias relativas. Tampoco hay una tendencia evidente en cuanto a grupos de menor y mayor puntaje del LCO para las agrupaciones de categorías del MAEtxt. Únicamente en el Ejercicio 1 del MAEtxt se aprecia una diferencia notable en el caso de las participantes del taller, específicamente en los grupos de categorías *Integrar, sintetizar y evaluar información, y Generar nuevas hipótesis y/o estrategias para poner a prueba*. Para una mayor comprensión, en futuras experiencias sería relevante explorar de manera aún más específica las estrategias de atención para cada grupo de categorías, o categorías individuales.

La distinción en cuanto a grupos de menor y mayor puntaje del LCO es relevante porque considera a los participantes que pueden exhibir mejores características en cuanto al lugar, condiciones y organización respecto a las tareas universitarias; independiente a su participación en el taller, reconociendo que solo el conocimiento de los procedimientos de Autogestión Conductual no garantiza su aplicación (Skinner, 1981). Asimismo, algunos de los no participantes podrían tener un buen repertorio de estas habilidades, al haberlas adquirido en otras circunstancias. Por todo lo anterior, será importante rescatar este tipo de análisis de los datos en futuras experiencias.

Ante el reto de incidir en cada alumno dentro de numerosos grupos de alumnos, es imprescindible continuar desarrollando estrategias que impliquen un mayor nivel de apoyo enfocado en la tarea del MAEtxt como el realizado en esta misma experiencia (Torres, 2021).

Es importante resaltar esfuerzos como los realizados por González y Rivas (2015), quienes han desarrollado estrategias virtuales de formación conjunta en metodología de la investigación y el MAEtxt, que han dado como resultado la transferencia a la formulación de proyectos de investigación más congruentes, con objetivos derivados lógicamente a partir de los antecedentes, hipótesis más formales y metas más realistas que grupos anteriores que no habían tenido esta formación.

El control de las variables en este tipo de trabajos es menor que el que tendríamos en la investigación básica o aplicada. Por ejemplo, los datos de seguimiento fueron recabados mediante autorreporte. Sin embargo, se plantearon diversos recursos metodológicos para mejorar la validez interna. Por un lado, las respuestas registradas en esta investigación fueron claramente definidas y registradas semanalmente en un inicio, lo que mejora la confiabilidad (Harrison, 2005). Cumplieron además una doble función al ser una forma de automonitoreo. También reducen el efecto de reactividad y la invasividad en la recolección de datos, al tratarse de medidas pensadas para lugares que usualmente son muy privados, como la habitación de los estudiantes. En futuras experiencias se podría evaluar la validez predictiva del LCO mediante metodología observacional; pero también sería importante mejorar el cuestionario al ahondar en los aspectos de planificación y su cumplimiento, disminuyendo a su vez el abordaje de condiciones, por la dificultad implicada en su modificación.

De replicar las comparaciones grupales en futuros estudios, será necesario considerar el control de varios posibles artefactos que, en esta experiencia no fue posible de realizar. Por ejemplo, hubo un reducido número de participantes en el taller, lo que limitó la realización de comparaciones grupales. La baja participación pudo relacionarse con la falta de recompensa asociada, pero se realizó así con la finalidad de reducir la deseabilidad social. Proporcionar

algún tipo de recompensa para la participación podría incrementar el cumplimiento de la entrega de los seguimientos del taller. También fue un semestre desarrollado en medio de complicaciones como la pandemia por COVID y un extenso paro de actividades. Tales particularidades en el contexto del estudio son un obstáculo para la generalidad de los datos, pero también fueron una gran oportunidad para ayudar a los estudiantes en la necesidad emergente de adaptación a un entorno de aprendizaje que requería desarrollar hábitos de estudio independientes de un horario para estar en la escuela diariamente, poder estudiar con compañeros o ir a una biblioteca (Soriano, 2020).

El taller de Autogestión Conductual fue exitoso por ser conciso y suficiente para generar cambios en los patrones conductuales auto reportados. Además, se proporcionaron herramientas para acercar a las participantes a exhibir las características relacionadas con patrones de gestión del tiempo de estudiantes con mejor rendimiento académico detectados en el trabajo de Umerenkova y Flores (2018). El uso de herramientas y procedimientos base: Selección de tareas y comportamientos objetivo, Establecimiento de metas de desempeño medibles, Establecimiento de metas de desempeño diarias, Planificación semanal; fue reportado consistentemente por las participantes después del taller, lo que se observó en los seguimientos y en la segunda aplicación del LCO, de manera que hubo una convergencia entre los resultados de ambos cuestionarios. En futuras experiencias, será importante considerar medidas como la entrega o falta de entrega de ejercicios, y algunas como las que consideró Ortega (2017) sobre los patrones de entrega en plataforma, lo que sería además un indicador más directo que el puntaje en el MAEtxt, ya que la calidad de las respuestas puede depender no solo de tales variables, sino también de la experiencia del lector con la temática (Santoyo, 2021).

Es importante continuar sumando esfuerzos a la Práctica basada en el Análisis Conductual, ya que este dominio nos permite abordar contextos de mayor complejidad, como lo es el de enseñanza a nivel universitario, enriqueciéndose con la traslación de aquellos principios obtenidos en la investigación básica y aplicada. Asimismo, nos permiten obtener información importante que pudiera requerir mayor énfasis y rigurosidad en su estudio con condiciones más controladas. Con lo anterior, nos dirigimos a romper la brecha en cuanto al reconocimiento de las aportaciones que podemos hacer desde el Análisis Conductual para la educación (Jiménez, 2016).

Con base en los resultados de este trabajo, se puede coincidir con la afirmación de Ortega (2017), los patrones de aplazamiento son modificables y no una característica estática de los individuos. Incluso, podemos proponer las herramientas de Autogestión Conductual como modificadoras de los patrones de procrastinación que propone la misma autora, los cuales son entendidos como una forma inversa de la impulsividad: optar por un costo grande (realizar cierta tarea una noche antes de la entrega), sobre un costo menor pero inmediato (realizar pequeños avances días antes del plazo de entrega). Mediante las contingencias arregladas, se pueden proporcionar consecuencias reforzadoras más salientes cuando se asumen los costos menores pero inmediatos. En este esfuerzo de integración del Taller pudimos percatarnos de que hacer una inversión extra de recursos por el lado docente es valiosa, y este trabajo representa un antecedente metodológico que quedará disponible para experiencias posteriores, donde la o el tallerista podría formar grupos según las necesidades del grupo.

Las bases teóricas y metodológicas empleadas coinciden y suman a la literatura previa de distintas maneras. El trabajo de Harrison (2005) fue un importante punto de partida, al ser

pionera de la intervención en Autogestión Conductual con numerosos grupos de estudiantes universitarios. Obedeciendo al principio de perfectibilidad, el presente trabajo presenta algunas mejoras al respecto. Por un lado, se presenta como referencia el desempeño de los no participantes del taller quienes constituyeron un “grupo control”, tanto en un cuestionario enfocado en obtener datos del lugar, condiciones y organización del estudio, así como en una tarea de alta dificultad (MAEtxt). Dada la replicación de las experiencias docentes y fundamentación de este último, representa una medida objetiva de rendimiento que pudo o no ser sensible ante las habilidades de autogestión conductual desarrolladas en el taller.

En cuanto a los modelos de expectativas profesionales que sirvieron como punto de partida de este trabajo, el MAEtxt es una herramienta que propicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento analítico, pensamiento crítico, creatividad, gestión de la información, juicio y toma de decisiones; en adición a la comunicación escrita que proponen Naufel y cols. (2018, 2019). Desde la perspectiva de APA (2013b) va acorde al desarrollo de las expectativas relacionadas con Investigación científica y pensamiento crítico, responsabilidad social, comunicación. Mediante el Taller de Autogestión Conductual se buscó desarrollar en las participantes aquellas habilidades relacionadas con adaptabilidad, autorregulación (Naufel, et. al., 2018, 2019), e incluso habilidades de intervención, mediante el diseño de contingencias para aplicar para sí mismas (Malott, 2005).

Dada la variabilidad de los datos aquí obtenidos, no podemos concluir que las habilidades de Autogestión Conductual sean indudablemente precurrentes y facilitadoras del desarrollo de las HMC implicadas en el MAEtxt, sí es importante continuar sumando esfuerzos para coadyuvar en su desarrollo desde el punto de vista docente. Además de los beneficios reportados por las participantes de este estudio, existen datos que respaldan su

importancia, como el posible efecto de reducción de costos, donde al proporcionar estas herramientas se espera que posteriormente se reduzca el nivel de apoyo requerido en actividades relacionadas (esto es congruente con la perspectiva de síntesis de las HP). Es además una inversión importante como docentes, ya que los alumnos son los principales controladores de sus propias contingencias, particularmente en el contexto educativo (Fox, 1962).

En Santoyo (1986) se expone una tendencia de quienes diseñan los cursos, a planear la instrucción para el desarrollo de habilidades simples como la memorización, la repetición, la identificación, etc. En menor medida, se plantea el desarrollo de habilidades complejas como la resolución de problemas, la integración o la evaluación. Lo que tiene como resultado una restricción de lo aprendido al ámbito de evaluación escolar. En este trabajo se resalta la vigencia del Modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos para la generación de experiencias de aprendizaje sistemáticas, superando tales limitaciones que hoy en día siguen presentes en los diseños instruccionales.

El Modelo de Análisis Estratégico de Textos es una metodología específicamente diseñada e implementada durante décadas por el esfuerzo colaborativo del Laboratorio de Evaluación y Enseñanza de Habilidades Metodológicas y Conceptuales. El abordaje de las Habilidades de Autogestión Conductual realizado en este trabajo, tuvo como finalidad atender algunas de las áreas de oportunidad que, como toda metodología, tiene el MAEtxt. Será importante continuar sumando esfuerzos en torno al perfeccionamiento del taller de Autogestión Conductual, para constituir también una experiencia de aprendizaje sistemática.

De manera teórica, las habilidades de Autogestión Conductual se podrían plantear como un conjunto de habilidades simples y complejas, que constituyen la base para la asignación de tiempo al desarrollo del resto de habilidades. Las habilidades de Autogestión Conductual pueden, como las HMC, exhibirse de manera más o menos experta. A partir de lo revisado en este trabajo, se puede concluir que tal nivel de dominio depende, por un lado, de los procedimientos que sean conocidos y aplicados por el individuo, pero también de la efectividad con que los ponga en práctica. Con los datos obtenidos, sería prudente comentar que el contar con habilidades de Autogestión Conductual, si bien no es determinante en el desarrollo de las HMC para establecerlas como un criterio inequívoco de predictibilidad, pueden hacer al menos una diferencia. Esto guarda congruencia con la perspectiva de síntesis y de las habilidades complejas, donde más allá de la distinción entre las habilidades de Autogestión Conductual y las Habilidades Metodológicas y Conceptuales como precurrentes unas de las otras, será importante considerarlas coadyuvantes unas de las otras, por lo que debemos fomentarlas para su desarrollo en las y los estudiantes. Lo anterior con la finalidad de dotar de las habilidades profesionales flexibles y generalizables que, desde la perspectiva de síntesis, permitan responder de manera eficiente en escenarios académicos y laborales, tal como se sugiere en la literatura (APA, 2011; 2013; Jiménez, Santoyo & Colmenares, 2016).

Referencias

- Alvarado-Guerrero, I., Vega-Valero, Z., Cepeda-Islas, M., & Del Bosque-Fuentes, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado en 16 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100010&lng=es&tlng=es.
- American Psychological Association. (2011). *Principles for quality undergraduate education in psychology*. Recuperado de <http://www.apa.org/education/undergrad/principles.aspx>
- American Psychological Association. (2013a). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
- American Psychological Association. (2013b). *Learning Goals & Outcomes: APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major Version 2.0*. Recuperado de <https://www.apa.org/ed/precollege/about/learning-goals.pdf>
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Appleby, D., Young, J., Van Kirk, J., Rudman, J., Naufel, K. Z., Spencer, S. M., & Richmond, A. S. (2019). The skillful psychology student: Skills you will need to succeed in the 21st-century workplace. *Psychology Student Network*, 7(1). Recuperado de <https://www.apa.org/ed/precollege/psn/index>

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Versión de prueba gratuita [ATLAS.ti 8.4 Windows]. (2022). Obtenido de <https://atlasti.com>
- Bachá, G.; Gutiérrez, E. & Espinosa, J. (2005). Relación entre el perfil de egreso del Área General Experimental y el perfil de ingreso del Programa de Doctorado en la Facultad de Psicología. En C. Santoyo (Comp.) *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales* (pp. 203-225). Facultad de Psicología/PAPIME EN303903.
- Baum, W. (2005). *Understanding behaviorism: Science, behavior, and culture (2nd ed.)*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Baum, W. (2016). Driven by Consequences: The Multiscale Molar View of Choice. *Managerial and Decision Economics*, 37, 239-248.
- Bazán, A., García, I., Borbón, C. (2005). Evaluación de habilidades metodológico-conceptuales en el análisis de textos científicos: Algunos hallazgos científicos. En Santoyo, C (compilador). *Alternativas docentes III. Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*, (109-127). México: UNAM/PAPIME.
- Centro de Opinión Pública Laureate México. (2020). *Encuesta Nacional de Egresados*. Recuperado de <https://opinionpublica.uvm.mx/sites/default/files/reportes/ENE-2020.pdf>
- Cepeda, M., Santoyo, C., & López, M. (2009). Réplica de una estrategia de análisis de textos científicos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: México.
- Cepeda, I, Santoyo, V, & López, G. (2013). Strategy implementation of scientific texts analysis in university students. *International Journal of Hispanic Psychology*, 6(1), 1-12. ISSN: 1939-5841

- Chang, K., Lee, I., & Hargreaves, T. (2008). Scientist versus practitioner: An abridged meta-analysis of the changing role of psychologists. *Counseling Psychology Quarterly*, 21, 267–291. doi:10.1080/09515070802479859.
- Claessens, C., Van Eerde, W., Rutte, G. & Roe, A. (2007). A review of the time management literatura. *Personnel Review*, 36 (2), 255-276.
<https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Colmenares, L., Espinosa, J., Morales, S., & Santoyo, C. (2010). Una alternativa docente en la formación en ciencias del comportamiento: La lectura estratégica. En Carpio, C (compilador). *Comportamiento creativo. Lectura, escritura y promoción*. (23-44). México: UNAM-FESI.
- Colmenares, L., & Santoyo, C. (2021). Identificación de perfiles de lectura estratégica, predictores, y trayectorias breves dentro del Modelo de Habilidades Metodológicas y Conceptuales. En C. Santoyo y L. Colmenares, (comp.) *Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en Ciencias del comportamiento*. MÉXICO: DGAPA IN306715/UNAM.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). NJ, USA: Pearson.
- Doran, J., Somerville, W., Harlem-Siegel, J., & Steele, H. (2014). The More You Know: The Impact of Publication and Peer-Review Experience on Psychology Graduate Students. *Teaching of Psychology*. 10.1177/0098628314530342.
- Espinosa, J., Santoyo, C, & Colmenares, L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36, 65-86.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. (2017a). *Organización*.

Recuperado de <http://www.psicologia.unam.mx/organizacion/>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. (2017b). *Licenciatura*.

Recuperado de <http://www.psicologia.unam.mx/licenciatura/>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. (2017c). *Plan de*

Estudios 2008. Recuperado de

http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura_Psicologia_UNAM_Plan_de_Estudios_2008_Informacion_y_estructura.pdf

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. (2017d). *Programa de*

Iniciación Temprana a la Investigación en Psicología. Recuperado de

<http://www.psicologia.unam.mx/programa-de-iniciacion-temprana-a-la-investigacion-en-psicologia/>

Flyverbom, M., Leonardi, P. M., Stohl, C., & Stohl, M. (2016). The management of visibilities in the digital age. *International Journal of Communication*, 10, 98–109.

Fox, L. (1962). El establecimiento de hábitos de estudios eficientes. *Journal of Mathematics*, 1, 75-86.

García-Colmenarejo, A., Rodríguez-Rivollier, M., Rodríguez-Sedano, M. & Madrid-Liras, S. (2015). Modelo de artículo académico-profesional para autores: Guía de Estilo y criterios APA de publicación. *Revista de Mediación*, 8, 2.

García-Reyes, M & Amador-Velázquez, R. (2016). Oferta Laboral para el Psicólogo Recién Egresado. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*. Recuperado de <http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=1303>

González, F. & Rivas, O (2015). *Entrenamiento en toma de decisiones metodológicas como antecedente necesario del Aprendizaje basado en Proyectos*. Trabajo presentado en el

- Foro Educadores para la Era Digital. Recuperado de <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4438/Aprendizaje%20basado%20en%20Proyectos%20virtuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harrison, H. (2005). *The Three-Contingency Model of Self-Management*. Dissertations. 1034. Recuperado de <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1034>
- Hayes, S., & Berens, N. (2013). The Whys and Hows of the Scientific Path in Applied Psychology. En Prinstein, M. (Ed.), *The Portable Mentor: Expert Guide to a Successful Career in Psychology* (47-54). NC, USA: Springer.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, L., & Gallardo, M. Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En: Gallardo, M., et al. (Coords.). I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo. Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla", 2006, pp. 1-18
- Herrnstein, J., Nickerson, S., De Sánchez, M., & Swets, A. (1986). Teaching Thinking Skills. *American Psychologist*, 41 (11), 1279-1289.
- Ifeanyi, I. P., & Chukwuere, J. E. (2018). The impact of using smartphones on the academic performance of undergraduate students. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(3), 290–308.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Estadísticas a Propósito del Día Mundial del Internet (17 mayo): Datos Nacionales*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf

- Jiménez, A. (2016). *Análisis multimétodo del proceso de cambio de habilidades metodológicas, conceptuales y de intervención en estudiantes de posgrado*. Tesis de Doctorado en Psicología, UNAM.
- Jiménez, A. & Santoyo, C. (2011). *Modelo de análisis estratégico de textos: resultados de su aplicación en un curso de licenciatura*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. México, D.F.
- Jiménez, A., Santoyo, C., & Colmenares, L. (2016). La complejidad y su significado en las habilidades metodológicas y conceptuales. En Cepeda, M., & López, M. (coordinadores). *Conducta compleja: Fundamentos teóricos y aplicaciones educativas* (p. 29). Universidad Nacional Autónoma de México. CDMX, México.
- Kazdin, A. (2013). Publishing Your Research. En Prinstein, M. (Ed.). *The Portable Mentor: Expert Guide to a Successful Career in Psychology* (145-161). NC, USA: Springer.
- Kuznekoff, J. H., & Titsworth, S. (2013). The impact of mobile phone usage on student learning. *Communication Education*, 62, 233-252.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2013.767917>
- Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C., & Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>.
- Luiselli, J. (2010). Writing for Publication: A Performance Enhancement Guide for the Human Services Professional. *Behavior modification*, 34, 459-73.
10.1177/0145445510383529
- Malott, W. (2005). Self-management. In M. Hersen & J. Rosqvist, (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy* (Volume I: Adult Clinical Applications) (pp. 516–521). Newbury Park, CA: Sage.

- Malott R., & Harrison, H. (2005). *I'll stop procrastinating when I get around to it*.
 Recuperado de <http://old.dickmalott.com/procrastination/>
- Naufel, Z., Appleby, C., Young, J., Van Kirk, F., Spencer, M., Rudmann, J., & Richmond, A. S. (2018). *The skillful psychology student: Prepared for success in the 21st century workplace*. Retrieved from: <https://www.apa.org/careers/resources/guides/transferable-skills.pdf>
- Naufel, Z., Spencer, M., Appleby, D., Richmond, S., Rudman, J., Van Kirk, J., & Hettich., P. (2019). The skillful psychology student: How to empower students with workforce-ready skills by teaching psychology. *Psychology Teacher Network*, 29(1). Retrieved from <https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2019/03/workforce-ready-skills>
- Olympia, E., Sheridan, M., Jenson, R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85–99. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-85>
- Ortega, M. E. N. (2017). *Procrastinación en tareas escolares: características de la tarea*. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM.
- Peña, J.D. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. DOI: 10.1344/105.000001520
- Santoyo, C. (1986). Un modelo de organización de metas instruccionales: una alternativa a las taxonomías de objetivos educacionales. *Revista Mexicana de Psicología*, 3, 2(6), 120-131.
- Santoyo, C. (1992). El análisis de las habilidades científicas y profesionales: las aportaciones del enfoque contextual. *Revista Sonorense de Psicología*, 6, 65-73.
- Santoyo, C. (2001). Estrategias de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos y profesionales. En C. Santoyo (Comp.) *Alternativas Docentes*:

Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en las ciencias del comportamiento (pp. 9-40). UNAM/PAPIME México, D.F.

Santoyo, C. (2021). Tres décadas del modelo de Evaluación, Intervención y Análisis de Procesos: Valoración y Perspectiva. En C. Santoyo y L. Colmenares (comp.) en prensa). *Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en Ciencias del comportamiento*. MÉXICO: DGAPA IN306715/UNAM.

Santoyo, C., & Cedeño, M. (1986). El modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos: Una perspectiva instruccional. *Revista de Tecnología Educativa*, 9, 3, 183-213.

Santoyo, C., & Colmenares, L. (2016). Comprensión de textos científicos y profesionales: Competencias básicas en la formación universitaria. *Revista de Formación de Recursos Humanos*, 1, 1, 1-15.

Santoyo, C., & Martínez, M. (1999). *Alternativas Docentes I: Hacia la formación metodológica, conceptual y profesional en las ciencias del comportamiento*. México: PAPIME, Facultad de Psicología, UNAM.

Santoyo, C. & Sánchez, M. (1997). Una estrategia para evaluar habilidades científicas y profesionales: La experiencia de la Facultad de Psicología. En Comisión para el Cambio Curricular (Coords.). *Hacia el cambio curricular: Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología* (pp. 1057-1093) México: UNAM.

Santoyo, C., Ortega, E., Torres, G., & Colmenares, L. (2017). Experiencias integrativas del Modelo de Análisis Estratégico de Textos Científicos: Configuración, transferencia y satisfacción. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 3 (8), 1-13.

- Santoyo, V.C., Ortega, M.E., & Torres, L.Y., (2021). Estructura y configuración en el modelo de análisis estratégico de textos: énfasis en la validez experimental. En C. Santoyo y L. Colmenares, (Comp.). Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en Ciencias del comportamiento. MÉXICO: DGAPA IN306715/UNAM.
- Silvia, P. J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Century psychology series*. Verbal behavior. Appleton-Century Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner B. F. (1981). *How to discover what you have to say-a talk to students*. The Behavior analyst, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/BF03391847>
- Soriano, D. (24 de junio de 2020). *Hábitos de estudio en tiempos de COVID-19*. Gaceta Iztacala, UNAM. Recuperado de <https://fenix.iztacala.unam.mx/?p=28576>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2da Ed. España: Ediciones Morata, S. L.
- Tasky, K., Rudrud, E., Schulze, K., & Rapp, J. (2018). Using choice to increase on-task behavior in individuals with traumatic brain injury. *Journal of Behavioral Applied Analysis*, 41 (2) 261-265.
- Torres, Y., & Ortega, E. (noviembre, 2019). *Medición funcional y evaluación del desempeño de estudiantes en el desarrollo de habilidades metodológicas y conceptuales*. En E. Camacho (Presidencia). Seminario Internacional sobre Comportamiento y Aplicaciones. Congreso llevado a cabo en Jalisco, Guadalajara.

- Umerenkova, A., & Flores, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44.
<https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201708157900>
- Unidad del Servicio Nacional del Empleo. (2020). *Diagnóstico del Mercado Laboral para la Ciudad de México*. Recuperado de
<https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/CDMX.pdf>
- Vázquez, M., Vidal, D. & Magaña, H. (2014). *Situación ocupacional de los egresados de los Programas de Posgrado en Psicología, en tres estados: De México, Morelos y Puebla*. Posgrado UNAM. Disponible en
http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/40/03.pdf
- Villarreal, G. (2003). *Un ejercicio diagnóstico: la detección de un perfil de ingreso a un doctorado en Psicología*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Watson, D. L., & Tharp, R. G. (2007). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment (9th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58, 365-374.
<https://doi.10.1016/j.compedu.2011.08.029>

ANEXO 1. Cuestionario basado en el Modelo de Análisis de las Habilidades Metodológicas y Conceptuales (elaborado por Torres, Y., y Ortega, E., 2019)

1. Describe la principal aportación propuesta por el autor en términos de:
 - a) Justificación teórica
 - b) Justificación metodológica.
 - c) Justificación social
2. Describe o deduce los principales supuestos teóricos (o premisas) de los que derivan las explicaciones y argumentaciones en los que se sustenta el trabajo.
3. Identifica y detalla el objetivo general del artículo.
4. Describe cuál es la unidad de análisis (el objeto de estudio) del artículo.
5. Los autores generalmente usan dos clases de estrategias, una para argumentar y convencernos de lo valioso de su trabajo y otra para desarrollar los procedimientos para obtener la información que permita llegar a conclusiones.
 - a) Describe la estrategia argumentativa del autor.
 - b) Describe la estrategia metodológica, es decir, cuál fue el método y diseño empleados en el estudio.
6. Sintetiza los principales resultados que encuentra el autor.
7. Evalúa la coherencia interna del estudio en términos de su: (argumenta tu respuesta en ambos casos)
 - a) Congruencia entre los objetivos planteados y los resultados encontrados, así como el resto de los apartados del artículo.
 - b) La efectividad de la variable independiente como generadora del resultado encontrado en la variable dependiente.
8. Evalúa la coherencia externa del estudio en términos de su: (argumenta tu respuesta en ambos casos)
 - a) Generabilidad en función del método empleado, los resultados encontrados, etc.
 - b) Relación del trabajo con la literatura.
9. Analiza las conclusiones hechas por el autor y evalúa la congruencia que existe entre ellas y lo planteado a lo largo del artículo. ¿Son consistentes? ¿Cuál es la aportación principal expuesta en las conclusiones?
10. Elabora tus propias conclusiones acerca del artículo.
11. Todo trabajo es perfectible. ¿Qué recomendaciones teóricas y/o metodológicas harías para mejorar el trabajo?

Nombre del alumno:

Edad:

Semestre:

Promedio:

Área que pretende cursar en 5º semestre:

ANEXO 2. Planificador (ejemplo)

PLANIFICACIÓN DIARIA								
Semana de:	junio 7							
	7/6	8/6	9/6	10/6	11/6	12/6	13/6	
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO	
08:00:00 a. m.								Instrucciones: 1. Señala tus horarios de sueño 2. Señala tus horarios de clase 3. Señala tus horarios para otras actividades que realices regularmente durante la semana. 4. Ahora que es más claro qué horarios tienes ocupados, planifica aquellos momentos en que realizarás tus tareas de interés. Recuerda ser tan específica(o) como puedas.
08:30:00 a. m.								
09:00:00 a. m.								
09:30:00 a. m.								
10:00:00 a. m.								
10:30:00 a. m.								
11:00:00 a. m.								
11:30:00 a. m.								
12:00:00 p. m.								
12:30:00 p. m.								
01:00:00 p. m.								
01:30:00 p. m.								
02:00:00 p. m.								
02:30:00 p. m.								
03:00:00 p. m.								
03:30:00 p. m.								
04:00:00 p. m.								
04:30:00 p. m.								
05:00:00 p. m.								
05:30:00 p. m.								
06:00:00 p. m.								
06:30:00 p. m.								
07:00:00 p. m.								
07:30:00 p. m.								
08:00:00 p. m.								
08:30:00 p. m.								
09:00:00 p. m.								
09:30:00 p. m.								
10:00:00 p. m.								
10:30:00 p. m.								
11:00:00 p. m.								
11:30:00 p. m.								

ANEXO 3. Mi proyecto de Autogestión Conductual

Responsable del proyecto:

Seleccionar y definir

Tarea objetivo:

Subtareas:

Comportamientos implicados:

Metas de desempeño:

Medida de beneficio:

Control de antecedentes:

Basándote en las recomendaciones, ¿qué aspectos puedes modificar del lugar y condiciones donde realizas tu tarea?

¿Qué ayudas te podrían resultar útiles?

¿Qué elementos consideras que es necesario eliminar mientras realizas tus tareas objetivo?

Describe los pasos que realizas antes de comenzar con las conductas implicadas en tu tarea de interés.

Administración de consecuencias

¿Qué tipo de análogo (reforzamiento o castigo) te sería útil? ¿Cómo lo implementarías?

ANEXO 4. Formulario de inscripción

Inscripción al Taller "Mejora tu gestión del tiempo"

Requisitos: Acceso a plataforma Zoom y Google Drive (Word y Excel) durante el taller.
Taller GRATUITO

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Nombre *

Tu respuesta

Edad *

Tu respuesta

Sexo *

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

¿Cómo describirías tu gestión del tiempo? *

Tu respuesta

¿En qué tarea(s) quieres mejorar tu gestión del tiempo? *

Tu respuesta

[Atrás](#)

[Enviar](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 5. Consentimiento Informado

Consentimiento informado: Taller "Mejora tu gestión del tiempo"

Al completar este formulario acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto de investigación denominado "Taller: Mejora tu gestión del tiempo", luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

La información recabada será propiedad del Laboratorio de Desarrollo y Contexto de las Interacciones Sociales, a cargo del Dr. Carlos Santoyo Velasco.

Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad. La información que proporcione será utilizada solo con fines académicos. Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

saraiespinozabernal@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



*Obligatorio

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Nombre *

Tu respuesta

Enviar

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 6. Formulario de seguimiento semanal

C2: Seguimiento Semanal

Este cuestionario tiene como propósito conocer más sobre tu gestión del tiempo durante la primera semana de clases. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, así que te pedimos responder a todas las preguntas lo más apegada a la realidad que te sea posible. La información que nos proporciones es confidencial y sólo podría utilizarse con fines de investigación.

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Siguiente

Borrar formulario

¿Qué herramientas de autogestión conductual utilizaste esta semana? *

- Selección de tareas y comportamientos objetivo
- Establecimiento de metas de desempeño medibles
- Establecimiento de metas de desempeño diarias
- Planificación semanal
- Tener un lugar exclusivo para realizar los comportamientos objetivo
- Emplear ayudas: recordatorios de las actividades
- Eliminar elementos "indeseados" (p. ej. smartphone, televisión, etc.)
- Iniciar cadenas de comportamiento
- Recibir una recompensa al alcanzar cierta meta
- Someterme a una condición no deseable hasta alcanzar cierta meta
- Perder algún reforzador en caso de involucrarte en algún comportamiento que interfiriera con tus tareas objetivo
- Automonitoreo
- Ninguna

Si respondiste "Ninguna" en la pregunta anterior, ¿Cuáles serían las razones por las no utilizaste elementos del "Taller Mejora tu gestión del tiempo" en esta primera semana de clases?

Tu respuesta

¿En qué tareas o actividades aplicaste herramientas de Autogestión Conductual durante esta semana? *

Tu respuesta

¿Qué tanta dificultad o facilidad percibías en tu gestión del tiempo antes del taller? *

Muy fácil 1 2 3 4 5 Muy difícil

¿Qué tanta dificultad o facilidad percibías en tu gestión del tiempo después del taller? *

Muy fácil 1 2 3 4 5 Muy difícil

¿Has percibido cambios relacionados con tu gestión del tiempo durante esta semana? ¿Cuáles? *

Tu respuesta

¿Qué aspectos de la autogestión conductual consideras importantes a implementar, mejorar, conservar en las siguientes semanas? *

Tu respuesta

[Atrás](#)

[Enviar](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 7. Formulario de seguimiento mensual

C3: Seguimiento Mensual

Este cuestionario tiene como propósito conocer más sobre tu gestión del tiempo durante el mes posterior participar en el Taller de Autogestión Conductual. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, así que te pedimos responder a todas las preguntas lo más apegada a la realidad que te sea posible. La información que nos proporciones es confidencial y sólo podría utilizarse con fines de investigación.

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Siguiente

Borrar formulario

¿Qué herramientas de autogestión conductual utilizaste este mes? *

- Selección de tareas y comportamientos objetivo
- Establecimiento de metas de desempeño medibles
- Establecimiento de metas de desempeño diarias
- Planificación semanal
- Tener un lugar exclusivo para realizar los comportamientos objetivo
- Emplear ayudas: recordatorios de las actividades
- Eliminar elementos "indeseados" (p. ej. smartphone, televisión, etc.)
- Iniciar cadenas de comportamiento
- Recibir una recompensa al alcanzar cierta meta
- Someterme a una condición no deseable hasta alcanzar cierta meta
- Perder algún reforzador en caso de involucrarte en algún comportamiento que interfiriera con tus tareas objetivo
- Automonitoreo
- Ninguna

Si respondiste "Ninguna" en la pregunta anterior, ¿Cuáles serían las razones por las no utilizaste elementos del "Taller Mejora tu gestión del tiempo" en este mes?

Tu respuesta

Considerando las semanas posteriores al Taller de de Autogestión Conductual, ¿en cuáles pusiste en práctica al menos una de las herramientas aprendidas? *

- Primera semana
- Segunda semana
- Tercera semana
- Cuarta semana

¿En qué tareas o actividades de la universidad aplicaste herramientas de Autogestión Conductual durante este mes? *

Tu respuesta

¿Has aplicado herramientas de Autogestión Conductual para las actividades correspondientes al MAExtxt? *

- Sí
- No

¿En qué tareas o actividades NO relacionadas con la universidad/licenciatura aplicaste herramientas de Autogestión Conductual durante este mes? *

Tu respuesta

¿Qué tanta dificultad o facilidad percibías en tu gestión del tiempo antes del taller? *

	1	2	3	4	5	
Muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy difícil

¿Qué tanta dificultad o facilidad percibes en tu gestión del tiempo después del taller? *

	1	2	3	4	5	
Muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy difícil

¿Has percibido cambios relacionados con tu gestión del tiempo durante este mes? ¿Cuáles? *

Tu respuesta

¿Qué tan importantes han sido los resultados que has alcanzado mediante tu proyecto de autogestión conductual? *

1 2 3 4 5

Nada importantes Muy importantes

¿Qué tan relevante ha sido el proyecto de autogestión conductual para alcanzar tus metas académicas? *

1 2 3 4 5

Nada relevante Muy relevante

¿Qué aspectos de la autogestión conductual consideras importantes a implementar, mejorar, conservar en las siguientes semanas? *

Tu respuesta

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.


Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 8. Cuestionario de Lugar, Condiciones y Organización de tareas “LCO”

Cuestionario de hábitos de estudio

El Laboratorio de Desarrollo y Contexto de las Interacciones Sociales, a cargo del Dr. Carlos Santoyo Velasco, está realizando una investigación sobre hábitos de lectura y escritura de tareas escolares en los alumnos de la Facultad de Psicología. Te pedimos tu amable colaboración para responder el siguiente cuestionario. La información que nos proporcionas es confidencial, y sólo se utilizará con fines de investigación. No existen respuestas correctas ni incorrectas, por lo que es de vital importancia que nos respondas con absoluta honestidad. No olvides leer con cuidado todas las preguntas e instrucciones. Si te surge alguna duda durante la aplicación por favor háznoslo saber y estaremos gustosos de orientarte. MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

 saraiespinozabernal@gmail.com (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#)



Siguiente

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Datos personales

Nombre *

Tu respuesta

Edad *

Tu respuesta

Sexo *

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

Semestre que inscribiste *

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°
- 5°
- 6°
- 7°
- 8°
- Semestre adicional

¿Cuántas asignaturas inscribiste? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- Otro: _____

¿Cuántas horas a la semana trabajas?

Tu respuesta

¿Hasta qué grado académico planeas estudiar? *

- Licenciatura
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado
- Postdoctorado

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Lugar, condiciones y organización

Te pedimos responder esta sección con base en tu experiencia durante el semestre pasado. Considera la siguiente escala:

1= 0% 2= 1 a 24.99% 3= 25 a 49.99% 4= 50 a 74.99% 5= 75 a 100%

1. Cuento con una computadora en casa que está disponible para mi uso *

0% de las veces 1 2 3 4 5 100% de las veces

2. Dispongo en casa de un lugar exclusivo para leer y escribir mis tareas de la universidad *

0% de las veces 1 2 3 4 5 100% de las veces

3. Leo y escribo mis tareas universitarias con luz artificial o natural suficiente *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

4. En mi lugar de lectura y escritura de tareas de la universidad hay una temperatura agradable *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

5. En el lugar donde leo y escribo mis tareas universitarias hay ruido que me distrae *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

6. Cuando leo y escribo mis tareas universitarias me distraigo viendo o escuchando la televisión *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

7. Leo y escribo mis tareas universitarias escuchando música que me distrae *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

8. Leo y escribo mis tareas universitarias recostada(o) en la cama o sillón *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

9. Me distraigo con mi celular durante la lectura o escritura de tareas escolares *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

10. Cuando leo y escribo mis tareas universitarias suelo estar cansada(o) *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

11. Durante la lectura y escritura de tareas de la universidad suelo levantarme frecuentemente *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

12. Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar a la lectura y escritura de tareas de la universidad *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

13. Confecciono un calendario en el que indico los días y las horas para lectura y escritura de tareas de la universidad *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

14. ¿Cumple con la planificación realizada? *

	1	2	3	4	5	
0% de las veces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100% de las veces

15. ¿Qué porcentaje de las lecturas asignadas completaste? *

	1	2	3	4	5	
0%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100%

16. ¿Qué porcentaje de las tareas asignadas completaste?

	1	2	3	4	5	
0%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100%

17. ¿Qué porcentaje de las tareas entregaste tarde? *

	1	2	3	4	5	
0%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100%

18. ¿Te gustaría mejorar tus hábitos de estudio en este semestre? *

- Sí
- No
- Tal vez

19. ¿Tienes alguna estrategia planeada para lograrlo? Si tu respuesta es sí, pláticanos un poco en la opción "Otro"

- No
- Otro: _____

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 9. El condicionamiento operante de un organismo humano vegetativo (Fuller, 1949)

casi un año. Durante ese tiempo había subido desde aproximadamente 10 kg hasta 25. Su actividad también había aumentado ligeramente.

El aparato de condicionamiento que se utilizó consistía en una jeringa llena de una solución de leche azucarada, la cual se había entibiado previamente y que se usó como estímulo reforzante. La respuesta que se pretendía condicionar fue un movimiento del sujeto: el simple levantamiento del brazo derecho a una posición erecta o casi vertical. Se escogió el brazo derecho en virtud de que ya se había observado que lo movía con una frecuencia tres veces mayor que el izquierdo.

Al sujeto, se le privó de comida por 15 horas; y después de haberle impuesto tal ayuno, se procedió a reforzarlo cada vez que movía su brazo derecho, inyectándole para ello una pequeña cantidad de leche azucarada en la boca. Se llevaron a cabo dos experimentos. En el primero, asistente se encargó de registrar las respuestas y el tiempo. En el segundo, mediante un polígrafo, se registraron los movimientos del brazo y de la cabeza.

El primer experimento se realizó en el mes de junio de 1948. Diariamente se llevó a cabo una sesión de 20 minutos. Durante la primera, la tasa de respuestas registrada fue de 0.67 por minuto; en la segunda sesión, la tasa se incrementó a 1.67 por minuto. En vista de que carecíamos de un aparato adecuado para registrar las respuestas, suspendimos el experimento con objeto de volver a realizarlo a fines del mismo mes.

Entre uno y otro experimento, el sujeto fue alimentado por el asistente en la forma acostumbrada, introduciéndole la comida dentro de la boca cuando se encontraba calmado. De esta manera, se reforzaba su falta de movimientos cuando se encontraba comiendo, mientras que, en la situación experimental, el estímulo reforzante seguía, en todas las ocasiones, a la ejecución de un movimiento llevado a cabo con el brazo derecho. Si se toma en cuenta lo anterior, se podría esperar que al principio del segundo experimento la tasa de respuestas presentada por el sujeto fuera menor a la tasa que alcanzó en el momento en que se dio por terminada la primera sesión experimental, lo cual resultó cierto, pues en esa sesión se registró una tasa de respuestas muy baja, de frecuencia menor a un movimiento por minuto. Durante los 10 minutos iniciales de la primera sesión del segundo experimento, no se hizo otra cosa que observar y registrar los movimientos del sujeto. En los siguientes 10 minutos, se le acercó a la boca el tubo con la leche, observándose entonces un ligero aumento en la tasa de movimientos que llevaba a cabo con su mano derecha, sin embargo, esa elevación difícilmente podría haber sido considerada como significativa. La tasa que se alcanzó durante los 20 minutos que sumaban las dos sesiones experimentales fue menor a un movimiento por minuto. En las circunstancias descritas, se dio principio al proceso de condicionamiento. Cada vez que el sujeto levantaba el brazo derecho para llevarlo a una posición vertical, se le introducía leche dentro de la boca. Hubo movimientos en los que el brazo no se elevaba a la posición requerida; y también hubo veces en que se alcanzó el otro extremo, y no sólo el brazo, sino que igualmente la cabeza y los hombros llegaron a moverse.

EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE DE UN ORGANISMO HUMANO VEGETATIVO

PAUL R. FULLER

Publicado en *American Journal of Psychology*, 1949, 62, 587-590.

A pesar de que se ha afirmado (Hilgard, 1948) que la mayor parte de la conducta humana es de naturaleza operante, casi todos los experimentos sobre condicionamiento operante se han llevado a cabo en organismos infrahumanos. Por otro lado los experimentos sobre condicionamiento clásico se han realizado tanto con sujetos humanos normales como con individuos subnormales.

Razran (1933) ha reportado un experimento en el que se empleó el condicionamiento clásico en un débil mental. Osipova (1926) encontró que los niños subnormales formaban sus respuestas condicionadas a un choque, en forma más rápida que los normales. Segal (1929), trabajando en el laboratorio de Lenz, intentó condicionar con poco éxito, una respuesta salvajal en un idiota de 18 años de edad. Su fracaso probablemente haya sido a causa de la renuencia del sujeto a llevar adherido el salvajal. Shastin (1930) pudo establecer una respuesta condicionada en un cretino de 15 años de edad. Wolowick (1929) implantó una respuesta condicionada en un retardado enfermo de 6 años de edad. Sin embargo, puede decirse que, en general, se han llevado a cabo pocos experimentos sobre el condicionamiento de débiles mentales.

En fechas recientes, tuvimos la oportunidad de realizar un experimento de condicionamiento operante con un sujeto, de 18 años de edad, internado en una institución para débiles mentales. La conducta de este sujeto era la de un "idiotita vegetativo". El término "vegetativo" describe perfectamente su condición. Permanecía tirado, de espaldas; era incapaz de moverse, aunque podía abrir un poco la boca, parpadear y mover ligeramente brazos y hombros; pero no era capaz de mover ni su tronco ni sus extremidades inferiores. El encargado reportó que nunca había producido ningún sonido, pero en el curso del experimento se le escucharon ciertas vocalizaciones. A pesar de que tenía dientes, no podía masticar, por lo que durante toda su vida sólo había sido alimentado con líquidos o con alimentos semi-sólidos. A veces, al estar ingiriendo sus alimentos, se veía en peligro de asfixiarse, pero entonces tosía vigorosamente.

Según los registros médicos, había padecido convulsiones de tipo clónico poco después de su nacimiento y, desde entonces, esas convulsiones habían seguido apareciendo, a intervalos irregulares, en todo el transcurso de su vida. No se pudo obtener ninguna otra información importante en los registros del médico de la institución. El sujeto llevaba internado

estirpe humana, este organismo fue, conductualmente hablando, considerablemente inferior en la escala evolutiva a la mayoría de los organismos infrahumanos utilizados en los experimentos de condicionamiento: perros, ratas o gatos.

Los médicos encargados de la institución en la que se encontraba internado el sujeto pensaban que era imposible que éste aprendiera cualquier cosa —según ellos, el sujeto no había aprendido nada en los 18 años que tenía de vida—; sin embargo, en cuatro sesiones experimentales, haciendo uso de técnicas de condicionamiento operante, se agregó a su conducta una nueva respuesta que, para el nivel en que se encontraba, fue un aumento verdaderamente extraordinario. Tanto los participantes en el experimento como los que solamente lo observaron, externaron la opinión de que, si el tiempo lo hubiera permitido, habría sido factible que se enseñaran, por medio del condicionamiento, otros tipos de respuestas y discriminaciones. A través de muchos años, los psicólogos se han concretado a hacer sus experimentos exclusivamente con sujetos infrahumanos, expresando así una exagerada preferencia por la conducta más simple y menos variable de los organismos inferiores que llevan a sus laboratorios. Tal vez, el cambio de interés, de la rata al hombre pueda iniciarse en la parte más baja de la escala humana.

Esta clase de movimientos no fue reforzada, en vista de que intentábamos condicionar un movimiento discreto, y no una inquietud generalizada. Después de esta primera sesión, no se observó ningún aumento apreciable en la tasa de respuestas.

A la siguiente mañana, en una sesión que duró 40 minutos se dio un total de 45 reforzamientos, mientras que el día anterior solamente se habían dado 24. La tasa de respuestas se elevó hasta 1.12 movimientos por minuto, y si hubiéramos contado las respuestas en las que se levantaron tanto los hombros como el brazo derecho, se habría alcanzado un promedio de 1.8 por minuto. En la tarde de ese mismo día, se realizó una breve sesión experimental después de haber mantenido al sujeto privado de comida únicamente 5 horas. Después de haber efectuado 19 respuestas en 16 minutos, el sujeto se durmió.

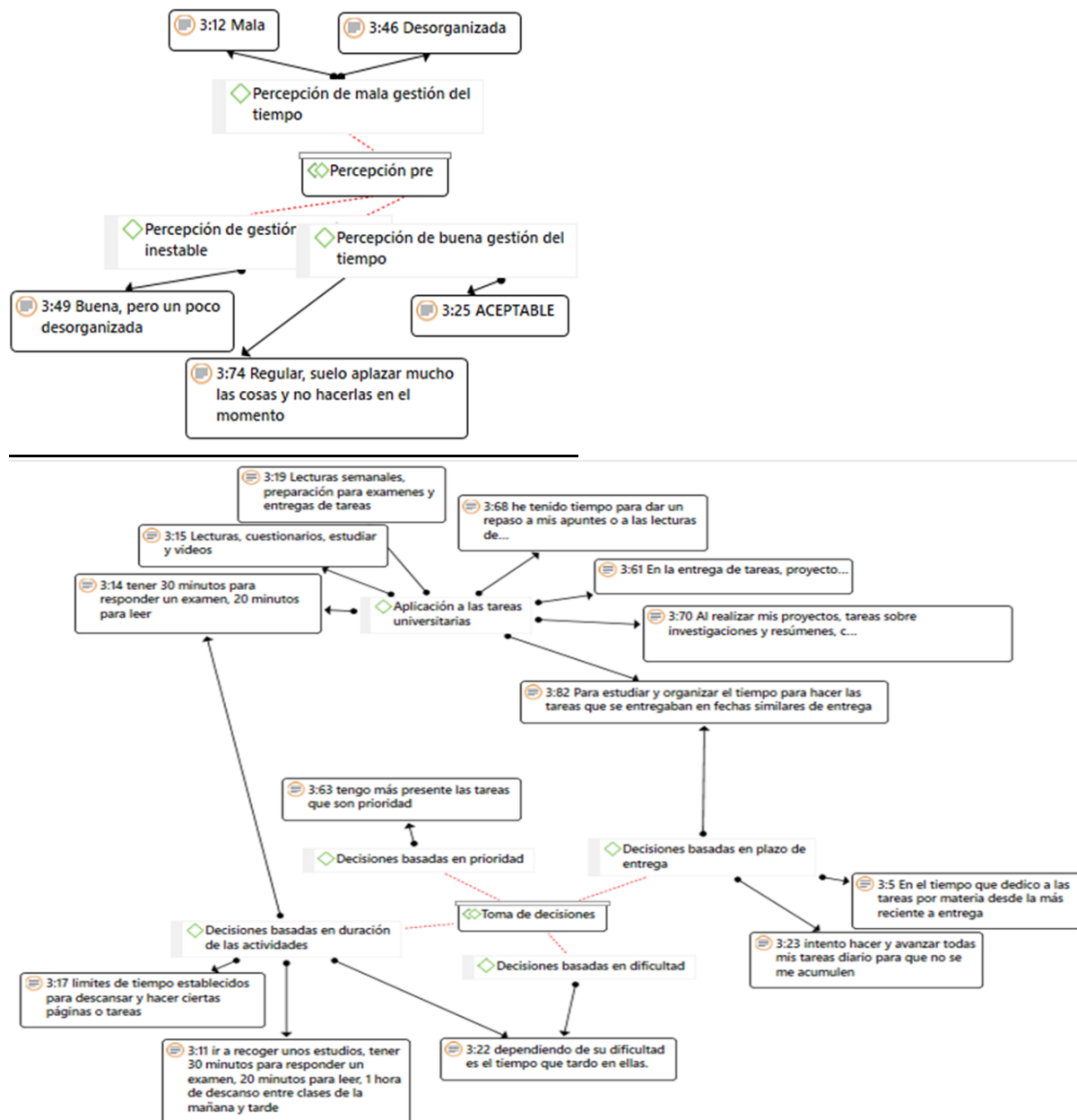
La cuarta y última sesión tuvo lugar la mañana siguiente. El sujeto, en esta ocasión, produjo respuestas bien definidas y discretas a una tasa de tres por minuto. Levantaba la mano e inmediatamente abría la boca; esta secuencia de movimientos no había sido observada antes; pero, una vez que apareció, constituía una especie de anticipación al estímulo reforzante. La tasa alcanzada, de tres respuestas por minuto, permitía por otro lado que transcurriera justamente el tiempo necesario para que seinyectara la leche en la boca y para que el sujeto la tragara. Esta tasa de respuesta fue tres veces mayor que la alcanzada en el curso de la primera sesión.

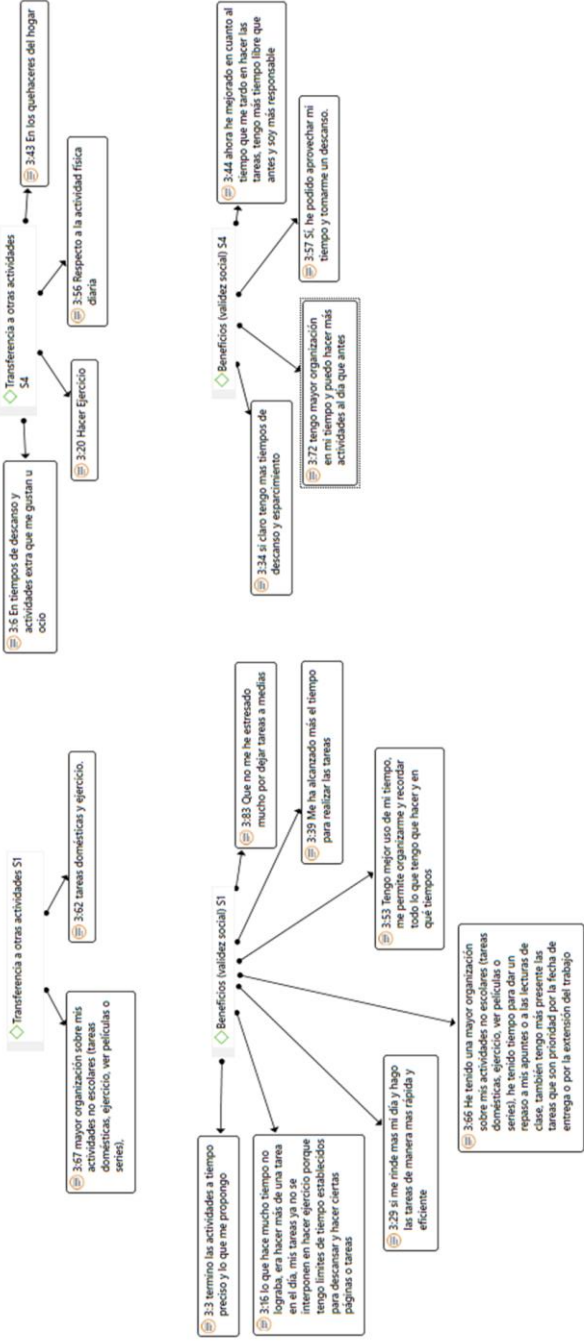
En la primera sesión, aumentaron tanto los movimientos del lado izquierdo como los del lado derecho; pero en las dos últimas sesiones del segundo experimento, los movimientos del brazo izquierdo, que no habían sido reforzados, casi desaparecieron por completo, al igual que los movimientos más extendidos en los que intervenían tanto el brazo como la cabeza y los hombros. Hacia el fin de dicho período, la respuesta se había ya diferenciado con cierta precisión.

Transcurridos los treinta minutos, en los cuales se llevó a cabo el condicionamiento, y en los que se alcanzó un promedio de respuestas de tres movimientos por minuto, se inició un período de extinción. Durante los primeros 30 minutos del proceso de extinción, la tasa de respuestas se mantuvo a un nivel casi tan alto como el alcanzado durante el condicionamiento. Posteriormente, la tasa disminuyó hasta que, pasados 17 minutos, empezó a acercarse al nivel de cero. Después del minuto número 72, dejaron de observarse por completo las respuestas. La forma asumida por la curva de extinción es semejante a la que se obtiene "típicamente" cuando se da un reforzamiento continuo a una respuesta operante. Cuando estaba ocurriendo la extinción, los movimientos del sujeto empezaron a generalizarse cada vez más; el brazo izquierdo, que había movido muy poco en las dos últimas sesiones, lo empezó a mover en forma más frecuente después de que la tasa de movimiento del brazo derecho había decrecido notablemente.

Uno de los aspectos más interesantes de este estudio es que ofrece un ejemplo de traslape filogenético, pues, desde el punto de vista de la

ANEXO 10. Citas representativas de cada código tomadas de las respuestas de las participantes en el formulario de inscripción, seguimiento semanal y seguimiento mensual.





APÉNDICE 1. Observación directa de conductas implicadas en la elaboración del MAEtxt

Participantes: Se presentan los datos de una participante del sexo femenino, con edad de 19 años.

Procedimiento: Durante el ciclo escolar 2020-1 (año 2019), se invitó a alumnos de un grupo de licenciatura a participar en un experimento donde realizaría una tarea de alta complejidad en el Laboratorio de Evaluación y Enseñanza de Habilidades Metodológicas Conceptuales, a cambio de puntos extra en un curso. Los participantes eligieron una fecha y hora que se ajustara a sus actividades personales. Al llegar al laboratorio se solicitó a los participantes consentimiento informado para ser grabados durante la sesión, y para usar sus datos con fines académicos únicamente. Posteriormente, se proporcionaron los materiales necesarios para resolver el pretest de Fuller del MAEtxt: computadora con la guía de respuestas cargada en un procesador de textos, así como la lectura y el folleto de enseñanza de las HMC impresos. Se indicó que tenían un máximo de 60 minutos para resolver la guía de respuestas, y que al terminar podían salir del cubículo para avisar a la experimentadora.

Posteriormente, se procedió a registrar los vídeos , considerando las siguientes definiciones operacionales:

Tiempo en tarea: Contacto físico con uno o más objetos de una manera que podría resultar en la finalización de una tarea. Por ejemplo: manipular materiales de la manera requerida para completar una tarea (Tasky, K., et al., 2018). Esto implicó la suma de las siguientes conductas:

· *Lectura del texto:* Contacto físico y dirección del tronco y cabeza de una manera que podría resultar en la lectura del artículo.

- *Lectura del folleto:* Contacto físico y dirección del tronco y cabeza de una manera que podría resultar en la lectura del folleto.
- *Lectura respuestas:* Dirección del tronco y cabeza de una manera que podría resultar en la lectura de la hoja de respuestas en la computadora. El contacto físico con el mouse se usa como un criterio para diferenciar cuando las participantes colocaron el material impreso sobre la pantalla.
- *Escritura de respuestas:* Contacto físico, audible y repetitivo de las manos con el teclado.

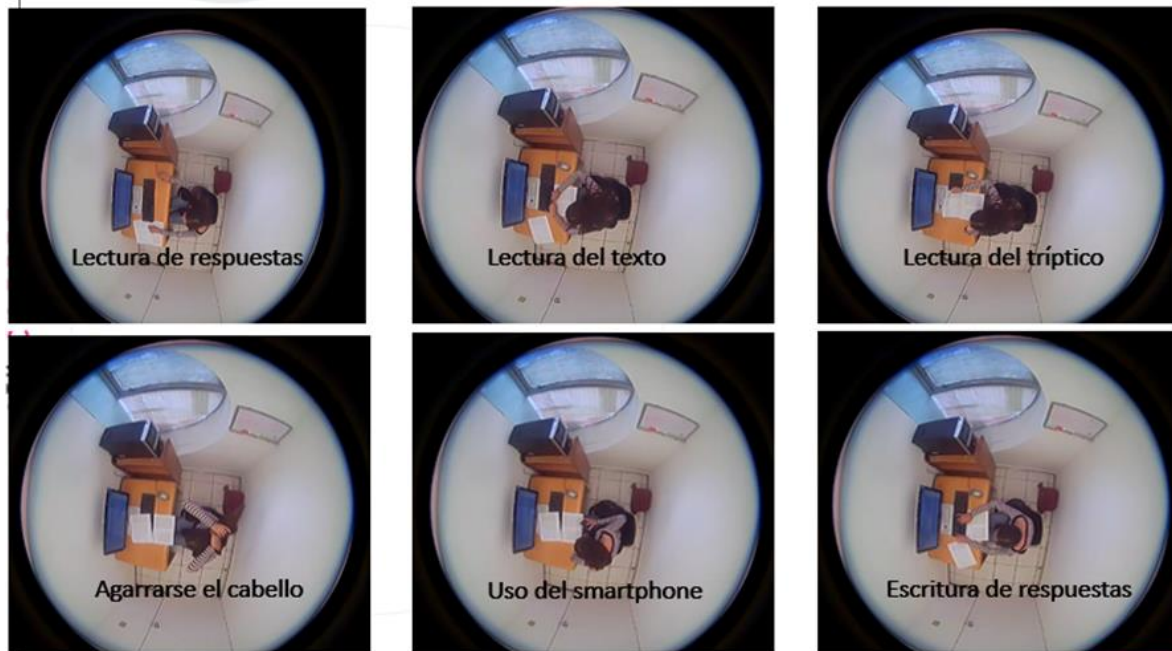
Fueron registradas también otras conductas:

Uso de smartphone (Jones, M., Allday, R., Givens, A., 2019): (a) tocar / deslizar la pantalla para activarla, (b) mirar o continuar manipulando la pantalla, o (c) usar las dos manos para manipular el teléfono (enviar mensajes de texto).

Agarrarse el cabello: Contacto físico y en movimiento de las manos con el cabello. Este podría ser aislado o en conjunto con la actividad en curso.

Figura 17.

Descripciones gráficas de las conductas observadas durante los análisis.



Resultados

Se presentan los datos de una participante, cuya sesión tuvo una duración exacta de 53 minutos.

Del tiempo total de la sesión, 97.2% se registró como tiempo en tarea. Su puntaje en el ejercicio fue de 15 puntos.

Figura 18.

Patrón de distribución de tiempo entre actividades disponibles y suma total del tiempo dedicado a las actividades disponibles.



- Lectura del texto
- Lectura del folleto
- Escritura de respuesta
- Uso del celular
- Acomodarse el cabello
- Lectura de respuestas

APÉNDICE 2. Relación de correcciones y mejora en el MAEtxt

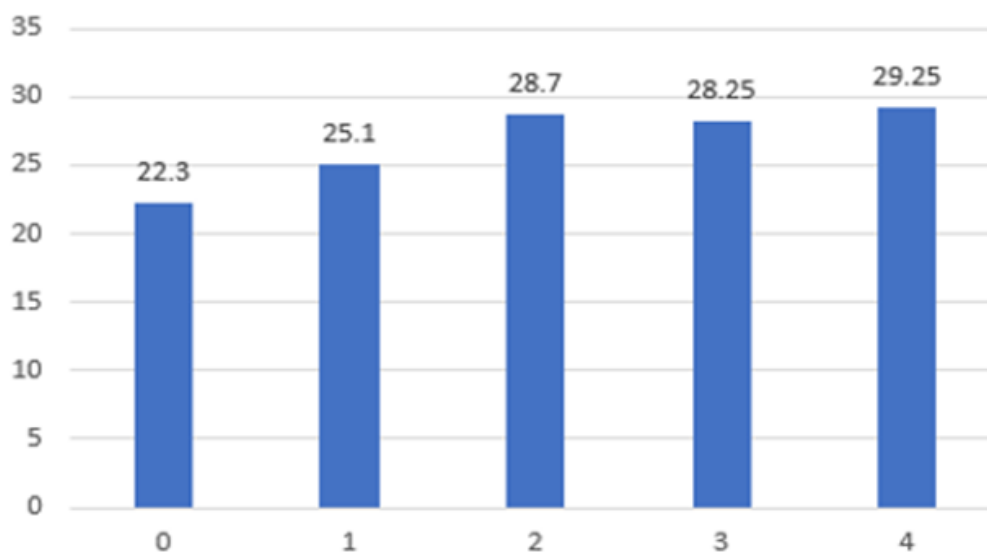
Participantes: Se presentan los datos de 22 participantes que recibieron el entrenamiento en MAEtxt como parte del curso Introducción a la Metodología de Investigación Psicológica.

Procedimiento: Esta recolección de datos se realizó durante el ciclo escolar 2021-2 (año 2021), el entrenamiento en MAEtxt se realizó de la manera tradicional (Espinosa, Santoyo & Colmenares, 2010; Santoyo, & Colmenares, 2016; Santoyo, Ortega, Torres & Colmenares, 2017), con la única excepción de que los alumnos podrían realizar la cantidad de correcciones que desearan a partir de la retroalimentación que se les proporcionaría en cada una.

Resultados:

Figura 19.

Promedios de puntaje en función del número de correcciones entregadas



Nota. En el eje X se observa el número posible de correcciones realizadas para los análisis, mientras que en el eje Y se puede ver el promedio de puntaje alcanzado por los participantes.

En la **Figura 19** se puede observar que quienes corrigieron a partir de dos ocasiones sus ejercicios, es decir, que invirtieron una mayor cantidad de tiempo en el aprendizaje del MAEtxt, obtuvieron también puntuaciones notablemente mayores que quienes lo hicieron 1 o 0 veces.