



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

¿Veo lo que leo?: La lectura disciplinar como facilitador de la percepción lingüística

T E S I S   
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA   
P R E S E N T A (N)

**Mairene García Plata**

VoBo.22 junio 2022

Director:  Dr.  **Claudio Antonio Carpio Ramírez**

Dictaminadores: Dra.  **Virginia Pacheco Chavez**

Lic.  **Sergio José Moreno Gutiérrez**



Facultad de Estudios Superiores  
**IZTACALA**



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.

## Dedicatorias

A la memoria del Dr. Daniel García Gallardo, por enseñarme algo nuevo cada día. Yo no podría estar aquí de no ser por usted.

Siempre estará en mi memoria y en mi corazón.

Descase en paz. †

A mi mamá, que me ha dado las más grandes lecciones de vida. Por ser la mejor compañera de vida y el más grande ejemplo a seguir. No sería nada de mí, sin ti.

Te amo.

A Zaid y Luan, por llenar mi vida de alegría e inocencia.

Los amo.

Al Dr. Claudio Carpio, por haber confiado en mí y hacer posible este trabajo. Espero poder seguir aprendiendo de usted. Gracias infinitas.

## **Agradecimientos**

Al Dr. Daniel García Gallardo, por abrirme las puertas del laboratorio y enseñarme tanto de la vida y de la psicología, sin usted nada de esto hubiera sido posible. Gracias infinitas.

A mi mamá, Patricia, por apoyarme en cada paso y decisión académica y profesional. Esto es por y para ti. Te amo con el alma.

A mi hermano, Angel, por escucharme en los momentos difíciles y alegrarse por mis logros siempre.

A la familia Plata Sánchez, a Angélica y Luis, por ser mis segundos padres y apoyarme en todo; a Zaid y Luan, por ser los hermanos pequeños que no tuve y darme grandes lecciones de vida.

A la familia Plata López, por las pláticas, las risas y la convivencia que hicieron que la realización de este trabajo fuera más llevadero.

A Omar Paez, por acompañarme en los últimos años, por todo el apoyo y el amor brindado. Sin ti, esto no hubiera sido posible.

A Kelly Loyo, por creer en mí cuando yo no podía hacerlo, por la bonita amistad que me ha brindado y todo el apoyo que me ha dado a lo largo de la carrera y de la realización de este trabajo. Espero tener tu amistad durante mucho tiempo más.

A mis amigos de la carrera: Samantha, Rebeca, Dalia, Fabián y Juan Carlos, por apoyarme desde el primer día para vivir el sueño de hacer investigación.

A mis amigos, Elliott, Dante, Juan, y Fernanda, por siempre estar ahí para mí y apoyarme en cada paso.

Al Dr. Claudio Carpio, por ser mi mentor en la vida académica, profesional y personal. Sin usted, este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por la confianza, las enseñanzas y la paciencia, espero que así sea mucho tiempo más.

A la Dra. Virginia Pacheco, por ser una inspiración para la realización de este trabajo.

Al Profe. Sergio Moreno, por todas sus enseñanzas, consejos y por su paciencia. Gracias por inspirarme a siempre ser mejor psicóloga.

A Mitzi Hernández, por inspirarme cada día, por su amistad sincera y sus enseñanzas. Espero poder seguir trabajando contigo mucho tiempo más.

A Isabel Hernández, por todas las enseñanzas, tanto dentro como fuera del laboratorio.

Al Laboratorio Daniel García: Yoselyn, René, Arturo y Fabián, por ser una guía académica, por las risas, los chistes y todos los aprendizajes.

Al Grupo T de Investigación Interconductual, por todos los comentarios y observaciones que enriquecieron este trabajo. Por el intercambio de conocimiento del que me han permitido formar parte.

A la Mtra. Danae Soriano, por sus consejos y enseñanzas académicas y personales.

A la Dra. Maricela Orozco, por enseñarme tanto, gracias por ser una profesora y un ser humano excepcional.

Finalmente agradezco al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE305019.

Gracias a todas y todos. Este logro también es de ustedes.

## índice

1. La educación superior.....	1
1.1 Habilidades y competencias en la educación superior.....	2
2. Lectoescritura en estudiantes universitarios.....	6
Método.....	16
Resultados.....	22
G1: Latencia, duración y número de correcciones.....	22
G1: Análisis de descripciones.....	28
G2: Latencia, duración y número de correcciones.....	31
G2: Análisis de descripciones.....	36
G3: Latencia y duración.....	39
G3: Análisis de descripciones.....	42
G4: Latencia y duración.....	44
G4: Análisis de descripciones.....	48
Discusión.....	50
Referencias.....	54
Anexos.....	56

## Resumen

En la formación de profesionales, dos de las habilidades indispensables son las de lectura y escritura, necesarias para el desempeño efectivo en los ámbitos académicos y profesionales. Estudios han demostrado que, en la escritura, influye aquello de lo que se escribe y a quién se escribe, además de las condiciones bajo las que se escribe. Otros estudios apuntan a que los ajustes perceptuales a una situación se ven modificados por interacciones previas con los elementos de esa situación, por lo que también se modifica la forma en la que se escribe acerca de dichos episodios interactivos, de tal manera que se crea una especialización lingüística a partir de lo que se lee y escucha durante la formación académica de las personas. En este sentido, es plausible suponer que la especialización lingüística, que media lo que se percibe y lo que se hace, se adquiere a través de la lectura, extensamente promovida en los ámbitos escolares, en particular a nivel superior. Por lo que el objetivo de la presente investigación fue evaluar el efecto de la lectura de textos técnicos en Psicología (con orientación conductista) sobre la percepción y descripción (oral y escrita) de situaciones cotidianas y experimentales en estudiantes de psicología. Para ello se empleó una tarea en la que los participantes tenían que describir qué sucedía en 6 vídeos, 3 de ellos correspondían a las temáticas de condicionamiento operante, discriminación simple e igualación a la muestra en escenarios experimentales, mientras que los 3 restantes correspondían a las mismas temáticas, pero en escenarios cotidianos; además de la presentación de 3 textos correspondientes a las mismas temáticas. Se encontró que los textos presentados no modificaron la manera que los estudiantes de psicología percibían y, por tanto, describían los vídeos presentados. Se discuten los resultados en términos de las deficiencias en habilidades lectoescritoras en la educación superior y en factores que pudieron afectar en la tarea.

Palabras clave: lectoescritura disciplinar, competencias, habilidades, Psicología, interconductual.

## La educación superior

La educación superior es un espacio en el que se promueve la generación, transmisión y difusión del conocimiento, con el objetivo de avanzar en proyectos de desarrollo sociales y económicos (Hernández, 2019). Por tanto, un sistema de educación superior de alta calidad es esencial para que los egresados sean capaces de contribuir de manera efectiva al desarrollo económico y a la sociedad en su conjunto, en otras palabras, los sistemas educativos de alta calidad promueven que los estudiantes desarrollen conocimientos sólidos y competencias relevantes para el mercado laboral, dando como resultado que se logren buenos resultados laborales y profesionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2018).

Además, el uso de habilidades y competencias, que dan como resultado un desempeño efectivo es crucial para el desarrollo económico y social, especialmente en un contexto de necesidades rápidamente cambiantes del mercado laboral. En este sentido, la educación superior juega una función importante a través del desarrollo de competencias avanzadas y nuevos conocimientos, ambos situados en la base de la innovación (OECD, 2018). Por otro lado, y en concordancia con lo anterior, Pacheco y Villa (2005) sostienen que la educación superior busca promover que sus egresados se desempeñen de manera efectiva en los ámbitos científicos y profesionales.

Partiendo de lo anterior, el egresado debe ser una persona con diversas capacidades para afrontar contextos cambiantes de manera satisfactoria, intelectualmente independiente, con una actitud crítica ante su realidad, con capacidad de resolver problemas complejos, saber conducirse en el mundo de la información, actuar con congruencia disciplinaria y responsabilidad social, con capacidad reflexiva y creativa (Morales et al., 2016).

## Habilidades y competencias en la educación superior

Una habilidad se refiere a la organización funcional de respuestas para satisfacer un criterio de logro impuesto en una situación, está compuesto por tres elementos: a) criterio de ajuste, referido al requerimiento conductual que define la estructura contingencial de una situación; b) actividad requerida para satisfacer el criterio y c) situación problema. Entonces, el aprendizaje de habilidades ocurre cuando el organismo entra en contacto con objetos y eventos en situaciones específicas en las que se deben satisfacer los criterios de ajuste y tiene un desempeño funcionalmente pertinente que, en ocasiones es necesario “moldear” para promover el desempeño efectivo (Carpio, 2005; Carpio et al., 2007; Carpio et al., 2007; Irigoyen et al., 2011; Morales et al., 2016).

Para la promoción didáctica de las habilidades se establece una situación y un criterio a satisfacer, combinación denominada como *tarea*, en donde ambos elementos deben ajustarse funcionalmente para tener un desempeño efectivo. En este sentido, las tareas empleadas también deben de poseer características específicas, dependiendo del ámbito de desempeño de interés. Si se está interesado en conocer cómo se desarrollan habilidades, es importante tomar en cuenta las condiciones de la tarea, que pueden clasificarse en: a) el énfasis en las instancias que componen las condiciones de la tarea, b) las modalidades de presentación y c) las relaciones entre sus componentes (Irigoyen et al., 2011).

Con el desarrollo de habilidades, se genera la capacidad de satisfacer criterios de ajuste en situaciones novedosas como una tendencia a la efectividad, a partir de un repertorio de eventos, denominados *competencias* que, en otras palabras, es la capacidad de un individuo para desempeñarse de manera efectiva a través del cumplimiento de un criterio de ajuste, en el que se satisface un criterio funcionalmente distinto dependiendo de la interacción: a) ajustividad, que se refiere a la adecuación

espacio temporal de la morfología reactiva a la distribución espacio temporal de las morfologías del objeto de estímulo; b) efectividad, es la producción de efectos directos en una situación interactiva; c) pertinencia, se refiere a la variación local de la reactividad efectiva en correspondencia con las variaciones locales de las propiedades morfológicas y funcionales de los eventos y objetos de estímulo; d) congruencia, es la correspondencia convencional entre segmentos al hacer como actuación situacionalmente y el decir como una interacción lingüística desligada de la situación) y; e) coherencia, referida a la correspondencia convencional entre segmentos lingüísticos independientes (Carpio, 2005; Carpio et al., 2007).

Para la especificación de una competencia, se requiere identificar las situaciones problema y los criterios que establecen la naturaleza funcional de la solución, según el ámbito (profesional o científico) de formación en el cual se establecen, así como las habilidades conceptuales y metodológicas que son pertinentes al criterio de logro; lo que se deriva en que, las situaciones problema que definen el desarrollo de competencias se relacionan con (Irigoyen et al., 2011):

1. *Problemas conceptuales*: se identifican actividades como el análisis y la explicación de los fenómenos de estudio según el ámbito de formación disciplinar.
2. *Problemas metodológicos*: relativos a la instrumentación de los procedimientos empleados, así como de la medición para el estudio de las variables que se consideren pertinentes y su operación sistemática.
3. *Problemas tecnológicos y axiológicos*: relacionados con la adecuación y aplicación del conocimiento científico para la evaluación e intervención de los problemas en circunstancias genéricas.

Las tendencias del comportamiento se organizan en dos ejes: la efectividad para satisfacer criterios de logro y la variedad en la forma de hacerlo que, a su vez,

desprenden cuatro posibilidades lógicas: a) la conducta variante e inefectiva, que no satisface los criterios que definen el problema en una situación (“conducta tonta”); b) la conducta que no varía, pero sí logra satisfacer los criterios de ajuste impuestos (conducta habitual); c) conducta que varía, pero no satisface los criterios (conducta exploratoria); y d) conducta variada y efectiva al satisfacer los criterios de logro (conducta inteligente) (Carpio et al., 2007).

Como se mencionaba anteriormente, la educación superior está enfocada en dotar a los estudiantes de las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo efectivo en ámbitos profesionales, ya que es a través de ellas que se pretende satisfacer necesidades y exigencias de índole social, al replantear una educación para la vida y el trabajo de calidad; económico, al responder a las demandas que las empresas hacen a las instituciones de educación superior en lo que corresponde a la formación de profesionales idóneos; y disciplinar, ya que implica la transcendencia de lo teórico o puramente conceptual y discursivo, a la movilización de los saberes, que demandan habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y aplicación de dichos saberes de manera pertinente (Irigoyen et al., 2011). Por tanto, las habilidades y competencias que se desarrollen en el ámbito académico dependerán de la disciplina en cuestión, en el caso de la Psicología, la enseñanza de la propia disciplina se basa en el texto, con las dos prácticas que están estrechamente relacionadas: a) la escritura de materiales por parte de los estudiantes y, b) la lectura de temas especializados, tanto en libros como en revistas; ambas prácticas son reconocidas como cruciales en la formación profesional del psicólogo, y de los estudiantes universitarios en general (Morales et al., 2013).

Para la formación de psicólogos con una orientación científica, la lectura de materiales especializados, así como la escritura en términos de la propia disciplina (es decir, lectoescritura disciplinar) resulta crítica para mantenerse actualizado, así como para

tener puntos de partida y de contraste con lo trabajado para la comunidad, ya que los textos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina están incluidos contenidos, de manera formal, así como los criterios y cánones teóricos de la comunidad de referencia, así como de los productos del trabajo regulado por la perspectiva que comparten miembros de la disciplina (Morales et al., 2013).

## Lectoescritura en estudiantes universitarios

Desde una perspectiva interconductual se asume que la lectura es un tipo de interacción, en la que participan diversos elementos, entre los que se encuentran (Morales et al., 2013):

1. El lector y los factores que interactúan cuando lee (motivos, intereses e historia de referencialidad), es decir, lo que ha leído y lo que ha escuchado, las habilidades y competencias.
2. El texto que se lee y sus características como longitud, tipo de letra, dominio disciplinario, elementos gramaticales y referentes.
3. Factores disposicionales, considerados como aquellos elementos que incrementan la probabilidad de que una interacción ocurra (condiciones biológicas del lector, condiciones climáticas y situacionales en las que se lee).
4. Los criterios o requerimientos que se imponen al realizar la lectura y que estructuran las interacciones en niveles cualitativamente diferentes, así como de complejidad funcional.

Partiendo del último punto, se identifican cinco criterios generales de comportamiento lector, que con congruentes con los criterios impuestos en la interacción lectora y las condiciones bajo las que se lee (Arroyo et al., 2008; Morales-Chávez et al., 2010; Morales et al., 2013).

1. Nivel contextual: el ajuste lector ocurre como correspondencia morfológica entre la actividad manual, gestual o vocal del lector y las propiedades físicas del texto; por lo que el criterio que se cumple es de ajustividad (lectura en voz alta, transcripción, recuperación de información textual).

2. Nivel suplementario: el ajuste se da a partir de actividades específicas relacionadas con elementos que se encuentran presentes físicamente en el texto, y el criterio que se cumple es de efectividad (subrayar o parafraseo).
3. Nivel selector: existe correspondencia entre elementos del texto y acciones que el lector debe desarrollar con base en él y el criterio que se satisface es de pertinencia (leer y responder preguntas, seguir instructivos, seguir señalamientos).
4. Nivel sustitutivo referencial: se establecen relaciones lingüísticas entre determinados elementos del texto y otras situaciones específicas y el criterio a satisfacer es de congruencia (relacionar lo leído con una anécdota, ejemplificar).
5. Nivel sustitutivo no referencial: el lector establece relaciones lingüísticas separadas por completo de toda situación específica, se cumple criterio de coherencia (contrastación de conceptos y teorías, formulación de principios y leyes).

Por otro lado, la conducta de escribir consiste en una compleja red o campo de relaciones de interdependencia que se establece entre el que escribe, aquello de lo que se escribe y aquel a quien se escribe; de tal forma que las relaciones pueden organizarse en diferentes niveles de complejidad funcional como conducta intra, extra o transituacional (Pacheco, 2010).

Además, al igual que otros modos de conducta lingüística, la escritura sigue un curso evolutivo que es descrito con base en características funcionales y su correspondencia con aspectos formales del lenguaje técnico (Pacheco, 2010):

1. Se aprende a escribir estableciendo relaciones de tipo referencia-referente, de tal forma que se establecen relaciones palabra-objeto, equivalente al aprendizaje del vocabulario y semántica del lenguaje técnico de la psicología.
2. Partiendo del dominio básico del vocabulario, entonces se establecen referencias del mismo nivel semántico y se escribe a través de la descripción técnica de objetos, hechos o fenómenos psicológicos.
3. Se escribe estableciendo entre referencias del nivel anterior y los criterios que definen su pertinencia como descripción técnica, por lo que, en estricto sentido, este nivel corresponde al dominio de los conceptos del lenguaje psicológico.
4. Posteriormente se aprende el ejercicio de las habilidades escritoras como establecimiento de relaciones entre conceptos o, en otras palabras, escribir teóricamente.
5. Finalmente, se adquieren las habilidades escritoras funcional y formalmente más complejas, por ejemplo, al escribir la lógica, filosofía o epistemología de la ciencia psicológica.

Partiendo de lo anterior, según la misma autora, toda propuesta didáctica que esté dirigida a desarrollar habilidades escritoras debe incluir tres elementos necesarios: a) determinación del dominio de habilidades lingüísticas en modo pasivo (lectura y/o escucha) que estén vinculadas con las habilidades escritoras de interés; b) el entrenamiento explícito de habilidades lectoras relacionadas con las de interés y; c) diseño de situaciones que promuevan el ejercicio supervisado, modelamiento y la evaluación y corrección de actividades o ejercicios, de tal forma que le permitan al estudiante la identificación y elaboración de escritos que cumplan con los criterios disciplinarios congruentes con la disciplina científica.

Derivado de los supuestos anteriores, se han realizado diversas investigaciones en el área de la lectoescritura en estudiantes universitarios, en los que se evalúa el efecto de diversas variables sobre la lectura y/o escritura especialmente en los elementos involucrados en el proceso, es decir, el que escribe (referidor), aquello de lo que se escribe (referente) y aquel a quien se escribe (referido).

Especialmente sobre el referente, Arroyo et al. (2008) realizaron una investigación en la que se evaluaron los efectos de distintos tipos funcionales de contactos previos con los referentes de un texto (historia de referencialidad e historia situacional efectiva) sobre la ejecución de estudiantes universitarios en una prueba de ajuste lector. En el estudio participaron cinco grupos experimentales, diferenciados por el tipo de historia de contacto construida con base en el entrenamiento, de tal forma que se organizaron a los grupos por la complejidad de su historia: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, además de un sexto grupo, el cual no tuvo ningún tipo de entrenamiento (grupo control).

Posterior al entrenamiento, los seis grupos fueron expuestos a la prueba de ajuste lector, que contenía preguntas de diferentes niveles de complejidad funcional. Los resultados obtenidos muestran una función positiva entre la complejidad de la historia de contacto y el porcentaje total de aciertos en la prueba de ajuste lector, excepto en el grupo con la historia más compleja.

Otro estudio fue llevado por Ortega et al. (2020) con el objetivo de evaluar los efectos del contacto directo de escritores con la ruta descrita por ellos mismos en diferentes etapas, sobre la precisión y congruencia en la elaboración de textos. En el estudio participaron 100 estudiantes universitarios de los cuales, 60 estaban familiarizados con las instalaciones y espacios de la facultad, mientras que los 40 restantes no tenían ninguna familiaridad o contacto previo con las instalaciones, es decir,

no tenían una historia de referencialidad con la facultad. 20 participantes de los 60 que estaban familiarizados con la facultad fungieron como escritores y su tarea estuvo dividida en tres fases, la primera consistió en la elaboración de una descripción escrita de la ruta que había que seguir para llegar de un punto “A” a un punto “B” dentro de la facultad, en la segunda fase, los participantes tenían que leer en voz alta la ruta realizada por ellos mismos, al mismo tiempo que realizaban el recorrido de esta y, la tercera fase los escritores realizaban modificaciones de la descripción realizada con base en el recorrido realizado. En esta última etapa los 20 escritores fueron divididos en cuatro grupos: *MPre*, quienes sólo podían realizar modificaciones antes de realizar el recorrido de la ruta; *MD*, en el que los participantes podían realizar modificaciones durante el recorrido de la ruta; *MPos*, que realizaban modificaciones después del recorrido, y *MSPA*, en el que los participantes realizaban modificaciones antes del recorrido y, después del recorrido y sin previo aviso, se les dijo que podían realizar modificaciones a su escrito si así lo querían.

Los 80 participantes restantes del estudio fungieron como lectores, a quienes se les proporcionaron un escrito realizado por los participantes que fungieron como escritores, de tal forma que podían tener una descripción de la ruta original o una modificada. Del total de los lectores, 40 estaban familiarizados con las instalaciones de la facultad, es decir, tenían una historia interactiva referencial; mientras que los 40 restantes no tenían familiaridad con las instalaciones de la facultad.

Se evaluó el desempeño de los escritores en términos de precisión y congruencia, de tal manera que los resultados mostraron que los participantes que tuvieron contacto directo con la ruta realizaron modificaciones a su escrito que favorecieron la precisión de este, por lo que los autores mencionan que es posible afirmar que el comportamiento escritor autorregulado se modifique en función del contacto previo que hay con el

referente, es decir, si existe o no una historia de referencialidad con aquello de lo que se escribe.

Por otro lado, Pacheco et al. (2011) llevaron a cabo un estudio en el que se evaluaron los efectos de restringir el contacto visual del escritor con su texto mientras lo está escribiendo, sobre el índice de coherencia y de precisión en tareas de copia y composición. En la investigación participaron 24 estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología y se llevaron a cabo dos sesiones, la primera consistió en la elaboración de textos sin restringir el contacto visual y, en la segunda sesión, se realizó la elaboración de textos con restricción del contacto visual, se dividieron a los participantes en dos grupos: CV, quienes no tenían restricción del contacto visual con lo que escribían y SCV, que sólo podían ver los últimos 5 caracteres escritos, mientras que lo demás se borraba en el panel de escritura; en ambos casos, ya sea con o sin restricción del contacto visual, los participantes tenían que leer dos textos y escribir una cita textual y una crítica, además, se registraron el número de palabras escritas, el número de veces que consultaban en texto y el número de modificaciones realizadas.

Los resultados mostraron que el número de palabras escritas y número de correcciones fue mayor en los textos de los participantes del grupo SCV que en los textos del grupo CV; además, restringir el contacto visual por lo escrito propició que los participantes del grupo SCV repitieran y omitieran más palabras, así como que escribieran más palabras incompletas que los escritores del grupo CV. Estos resultados son sugerentes de que el tener o no contacto visual con el texto que se está escribiendo afecta la posibilidad de que los escritores cumplan los criterios impuestos de la tarea, en este caso, relativos a la morfología de lo que se escribe y a la forma de escribir las palabras. Además, los participantes del grupo CV realizaron las tareas de copia y composición con más precisión que los participantes del grupo SCV.

Los estudios citados son sugerentes de que la interacción que tienen los lectores y escritores con aquello de lo que escriben, a quién se lo escriben y las condiciones en las que se escribe misma modifica la forma en la que los individuos escriben. Estudios recientes apuntan a que los ajustes perceptuales a una situación se ven modificados por interacciones previas con los elementos de esa situación, por lo que también se modifica la forma en la que se escribe acerca de dichos episodios interactivos.

El primero de los estudios fue realizado por Carpio et al. (2021) parte del supuesto, correspondiente a una lógica interconductual, de que el término de *percepción* no debe recaer en algún tipo mecanismo interno de procesamiento de información sensorial, sino en las condiciones bajo las cuales tiene lugar la evolución histórico-configurativa de los sistemas reactivos, así como en las circunstancias específicas en las que se da lugar a cada uno de los contactos entre el organismo y el objeto que conforman dicha interacción. En el caso de los seres humanos, uno de los sistemas reactivos que no están presentes en otros organismos y que modula las interacciones es el lenguaje, por tanto, la disponibilidad de sistemas reactivos lingüísticos permite postular que existen interacciones perceptuales que son estrictamente lingüísticas en la que los componentes sensoriales se subordinan funcionalmente a dimensión atributiva de las convenciones sociales. En este sentido, la percepción estará en función de los juegos de lenguaje de una comunidad en especial, por lo que las consecuencias verbales fungen como un factor disposicional que modulan de manera probabilística los contactos perceptuales que los individuos tienen con un episodio interactivo.

Partiendo de la lógica anterior, el estudio tuvo como objetivo evaluar el efecto de distintos tipos de consecuencias verbales sobre precisión de ajustes perceptuales en estudiantes de optometría; para ello, se empleó una tarea en la que los participantes tenían que hallar un móvil extraviado. Participaron 36 estudiantes de la carrera de

psicología, quienes fueron distribuidos en tres grupos: *correcto/incorrecto (C-I)*, en el que se presentaba el texto “Muy bien, has salvado a Caperucita” si la respuesta era correcta o el texto “Muy mal, el lobo se ha comido a Caperucita” en caso de que la respuesta fuera incorrecta; *parámetros del error (PE)*, en el que se presentaba el texto “¡Bien! Caperucita estaba en X, Y” si la respuesta era incorrecta y si la respuesta era incorrecta, se presentaba un texto que especificaba qué tan distante había quedado de la ubicación correcta de Caperucita; y *autoadministración de consecuencias (AUTO)*, en el que, cuando el participante emitía la respuesta de localización, se le solicitaba que contestara a la pregunta “¿Por qué crees que respondiste correctamente?” cuando su respuesta había sido correcta y la pregunta “¿Por qué crees que te equivocaste?” cuando la respuesta había sido incorrecta, debiendo elegir entre distintas opciones de respuesta indicando la posición correcta de Caperucita; también había un grupo control, que recibía puntos por sus respuestas correctas, pero no se les daba ningún tipo de consecuencia verbal independientemente de su desempeño.

Los participantes del grupo PE tuvieron mayor precisión en su respuesta de localización a comparación del resto de grupos, especialmente el grupo AUTO, que tuvo el menor índice de precisión. Coincidente con ello, el grupo PE fue el que mayor número de respuestas correctas obtuvo y el grupo AUTO el de menor número de respuestas correctas. Estos resultados sugieren que las consecuencias administradas por otros individuos son reguladores más funcionales que las consecuencias autoadministradas. Aunado a ello, la mayor precisión observada en el grupo PE puede ser interpretada como evidencia de que las consecuencias verbales brindadas forman parte de un sistema convencional con la diferencialidad y especificidad necesaria para modular disposicionalmente la actualización del sistema reactivo perceptual convencional en la interacción con la tarea, es decir, que las consecuencias verbales en ese grupo fueron

efectivas porque fueron elaboradas en sintonía con las reglas de los sistemas geométricos de georreferenciación comunes en los cursos de óptica y física, con los que los participantes estaban familiarizados por la carrera que cursaban, por lo que disponían de sistemas reactivos convencionales funcionalmente pertinentes para las situaciones de estímulo.

Bajo la misma lógica, Carpio et al. (2021) realizaron un estudio con una tarea similar al estudio anterior, pero en esta ocasión, se evaluaron los efectos de el tiempo de trayectoria del móvil, el tiempo transcurrido desde la pérdida del contacto visual con el móvil y la administración o no de consecuencias. En términos generales, se encontró un mejor desempeño cuando las trayectorias del móvil eran regulares, cuando había retrasos más cortos, cuando sí había consecuencias verbales y en los estudiantes de optometría. Esto es coincidente con los resultados obtenidos en el estudio anteriormente descrito.

Ambos estudios descritos apuntan a que los ajustes perceptuales dependen de la historia lingüística de los individuos, de tal manera que se crea una especialización lingüística a partir de lo que los estudiantes ven, leen, escuchan y escriben a lo largo de su formación profesional, de tal manera que aprenden los juegos del lenguaje propios a su disciplina y, por tanto, también a percibir de manera disciplinar diversas interacciones. Tal y como mencionan Carpio et al. (2021), que el individuo disponga de los sistemas reactivos perceptuales convencionales pertinentes y que este sistema procure la diferencialidad y especificidad necesarias para modular disposicionalmente su actualización en la interacción con la tarea permiten subrayar, por un lado el carácter históricamente configurado de los sistemas reactivos perceptuales con base en la historia interactiva individual de las personas, por lo que no todos los individuos pueden percibir una interacción de la misma forma y; por otro lado, que la naturaleza convencional de los

sistemas reactivos no es universal ni independiente de las prácticas compartidas por quienes conforman la cultura específica de los individuos.

En este sentido, es plausible suponer que la especialización lingüística, que media lo que se percibe y lo que se hace, se adquiere a través de la lectura, extensamente promovida en los ámbitos escolares, en particular a nivel superior. Por ello y debido a que ésta modifica lo que vemos y, por tanto, como nos referimos sobre determinado evento o situación, influye decisivamente en el tipo de ajuste lector que individualmente ocurre en cada estudiante. Para evaluar fácticamente estas suposiciones es necesario determinar si la lectura de textos técnicos de una disciplina, en este caso de la Psicología, influye de un modo determinante en la forma en que se perciben los diferentes elementos constitutivos de lo psicológico contenidos en los textos que se leen. Una evaluación de esta naturaleza permitirá determinar si leer textos con una orientación teórica particular (por ejemplo, conductista) orienta selectivamente el modo en que se percibe y describe (oralmente o por escrito) los elementos de una situación extra-texto con la que se interactúa, o bien, dicha interacción tiene lugar al margen de lo que se lee. En otros términos, permitirá determinar si vemos lo que leemos o no.

Para llevar a cabo la evaluación previamente sugerida, el presente estudio se diseñó con el objetivo de evaluar el efecto de la lectura de textos técnicos en Psicología (con orientación conductista) sobre la percepción y descripción (oral y escrita) de situaciones cotidianas y experimentales en estudiantes de psicología.

## MÉTODO

**Participantes:** 44 estudiantes de la carrera de Psicología de diversas universidades mexicanas, con edades comprendidas entre los 17 y 30 años.

Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: ser estudiante de primer semestre de la carrera de Psicología en cualquier universidad de México, contar con correo electrónico, disponer de tablet, teléfono o computadora conexión a internet y no formar parte de ningún grupo de investigación psicológica.

**Aparatos e instrumentos:** se utilizó un programa tipo HTML diseñado *ex profeso* para la presente investigación (Anexo 1), la plataforma Google Forms para la recolección de datos de los participantes y el formato de consentimiento informado (Anexo 2). Los participantes utilizaron un teléfono, computadora o tablet con conexión a internet para resolver la tarea.

**Procedimiento:** se diseñó un formulario en la plataforma Google Forms, en el que se incluyó el formato de consentimiento informado y preguntas para la recolección de datos sociodemográficos y académicos de los participantes (Anexo 3). Además, se diseñó un cartel promocional con la información del estudio, los requisitos para participar en él y posibilidad de ganar una rifa por una tarjeta de Amazon por \$1,000 M.N. o su equivalente en efectivo como remuneración por participar en la investigación (Anexo 4).

Se realizó difusión del estudio a través del cartel promocional que se publicó en redes sociales, específicamente en grupos de estudiantes de psicología de diversas universidades en Facebook. En la publicación se incluyó el enlace del formulario diseñado, con el objetivo de que los estudiantes interesados en participar lo respondieran; antes de responder las preguntas sobre datos sociodemográficos y académicos, les apareció el siguiente formato de consentimiento informado:

*¡GRACIAS POR TU INTERÉS EN PARTICIPAR!*

*Estamos realizando una investigación sobre lectoescritura disciplinar con estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología y solicitamos tu colaboración para realizar una tarea en la que tendrás que ver algunos vídeos, responder algunas preguntas y leer algunos textos.*

*Para resolver la tarea necesitarás de 15 a 20 minutos.*

*Los datos que proporciones en este formulario y durante la realización del estudio serán confidenciales, tus respuestas serán utilizadas sólo con fines de investigación y no se divulgará ningún dato que te identifique como participante de este estudio.*

*Si continúas, se dará por hecho que aceptas lo anteriormente mencionado.*

Después de la presentación del formato, se incluyó la pregunta “¿Aceptas participar en el estudio?”, en caso de que el participante eligiera la opción “Sí”, pasaba a la siguiente fase, en donde se le pedía información sociodemográfica y académica. Si elegía la opción “No”, pasaba a la sección de enviar formulario, y la investigadora borraba su respuesta del formulario.

Una vez que los participantes respondieron el formulario, la investigadora rectificó que los estudiantes interesados cumplieran los criterios para participar en el estudio, en caso de ser así, se ponía en contacto a través de correo electrónico con los participantes para compartirles la liga del programa para realizar la tarea, y las siguientes instrucciones:

*Estimadx participante.*

*Nos complace informarte que cumples con los requisitos para **participar en el estudio de lectoescritura disciplinar.***

*Dando click [aquí](#), te llevará directamente a la tarea que tienes que realizar. Para poder ingresar, **es necesario que crees una cuenta**, en este mismo correo te adjuntamos un instructivo de cómo realizarlo, **te pedimos que en el apartado de "Usuario" pongas tu nombre y que, además, para crear***

**tu cuenta, utilices el mismo correo con el que te registraste en el formulario.**

*Recuerda que todos tus datos serán confidenciales y utilizados sólo con fines de investigación.*

**Te pedimos de la manera más atenta que procures tener una conexión a internet estable para poder completar de manera exitosa la tarea, esto es de suma importancia.**

*Cuando hayas finalizado la tarea, infórmanos por este medio, adjuntando una captura de pantalla de la pantalla final de la tarea. En caso de tener alguna duda o problema con la tarea, también mándanos un correo para ver tu situación.*

*Una vez que haya finalizado el estudio, nos contactaremos contigo para informarte sobre la rifa de la tarjeta de Amazon con valor de \$1000.*

*Por último, te solicitamos que confirmes de recibido este correo.*

*Sin más que agregar, esperamos que tengas un excelente día.*

*¡Saludos!*

Al dar click en el enlace incluido en el correo electrónico, se abría una ventana en el navegador del dispositivo que estuviera utilizando el participante y en la que se mostraba una pantalla para iniciar sesión e ingresar a la tarea o para crear una cuenta. Para crear la cuenta era necesario que los participantes ingresaran los siguientes datos: nombre de usuario (su nombre), correo electrónico, edad, carrera, semestre y contraseña (la que el usuario prefiriera y la investigadora no tuvo acceso a ese dato) (Anexo 5). Una vez creada la cuenta, el acceso a la tarea era de manera automática.

La tarea varió en función el grupo, en el caso del *Grupo 1 (G1)* consistió en la presentación una pantalla con un vídeo y la instrucción “Mira el siguiente vídeo antes de continuar”, el vídeo correspondía a una situación cotidiana, es decir, un niño haciendo berrinche (representación de una operante condicionada) con una duración de 72

segundos, en la parte superior de la pantalla había un botón con el texto “Reproducir el vídeo” que, al darle click, le permitía al participante iniciar el vídeo (que no podía pausar, adelantar o retrasar y sólo podía reproducir una vez), cuando el vídeo finalizaba, aparecía una caja para ingresar texto y la instrucción “Describe lo que sucede en el vídeo” y el participante tenía que realizar la descripción de lo que sucedía en el vídeo de forma escrita (Anexo 6). Una vez que el participante realizaba la descripción tenía que dar click en el botón “Siguiente” y aparecía una pantalla con el siguiente vídeo, en donde se mostraba a un niño deletreando la palabra “Welcome” (discriminación simple) (Anexo 7) con una duración de 7 segundos y se repetía el procedimiento anteriormente descrito. Finalmente, se presentaba el último vídeo de situaciones cotidianas, una niña clasificando pelotas por colores (discriminación condicional, específicamente el procedimiento de igualación a la muestra) con una duración de 14 segundos (Anexo 8).

Inmediatamente después de la presentación de los tres vídeos de situaciones cotidianas, se mostraba una pantalla con un texto técnico de psicología sobre condicionamiento operante (Anexo 9) y se incluía la instrucción de “Lee el siguiente texto antes de continuar”, una vez transcurridos 30 segundos, aparecía un botón de “Siguiente” al final del texto. Al darle click al botón, dirigía al participante al siguiente texto, en esta ocasión sobre discriminación simple (Anexo 10) y se repetía el proceso. Finalmente, se presentaba el tercer texto sobre discriminación condicional, específicamente del procedimiento de igualación a la muestra (Anexo 11), y se repetía el proceso.

Después de la presentación de los textos, se presentaban tres vídeos más, pero en esta ocasión correspondientes a ambientes experimentales, el procedimiento fue el mismo que con los primeros tres vídeos. El vídeo de una rata palanqueando (condicionamiento operante) con una duración de 72 segundos (Anexo 12); vídeo de Skinner explicando el procedimiento de discriminación simple con una paloma

(discriminación simple) de 81 segundos (Anexo 13); y vídeo de una paloma en una caja de condicionamiento, bajo un procedimiento de igualación a la muestra (discriminación condicional) de 110 segundos (Anexo 14). El orden de presentación de los textos y vídeos en función de la temática fueron aleatorizados, por lo que no siempre se presentaba en el orden condicionamiento, discriminación simple e igualación a la muestra.

El *Grupo 2 (G2)* tuvo el mismo procedimiento, la única diferencia fue que primero se presentaban los tres vídeos de situaciones experimentales, posteriormente los textos y finalmente los tres vídeos de situaciones cotidianas.

El *Grupo 3 (G3)* y el *Grupo 4 (G4)* tuvieron el mismo procedimiento que el G1 y el G2 respectivamente. La diferencia radicaba en que la descripción de qué sucede en los vídeos, no era de forma escrita, sino de manera oral, a través de una grabación de voz.

En el caso de los grupos G1 y G2 se registró la latencia de la respuesta, entendida como el tiempo (segundos) transcurrido desde la finalización del vídeo y el inicio de la escritura; duración de la respuesta en segundos; el número de correcciones, entendido como el número de veces que el participante presionara la tecla de borrar; y la respuesta final del participante. En los grupos G3 y G4 se registró la latencia de la respuesta, considerada como los segundos transcurridos desde la finalización del vídeo y el inicio de la grabación de voz; la duración de la grabación y la grabación en su totalidad.

**Análisis de datos:** se comparan las medidas obtenidas de latencia, duración y número de correcciones, tanto individualmente, como entre los grupos G1 y G2; para los grupos G3 y G4 se comparan las medidas de latencia y de duración de la descripción, ya que, al tener una respuesta con modalidad oral, la contabilidad de las correcciones no es posible de la misma forma que en los grupos G1 y G2.

Con las respuestas finales, tanto orales como escritas de los participantes, para evaluar si las descripciones corresponden al uso del lenguaje ordinario o al lenguaje disciplinar se utilizó un cuadro de palomeo (Anexo 15), que contenía aquellas características de una descripción que correspondiera al uso del lenguaje ordinario (se concentre en la morfología de la respuesta, apele a intenciones o propósitos y es teleológica) y las características de una descripción que apelara al uso del lenguaje disciplinar (que identifique cuál es la respuesta, cuál es la consecuencia y que efectos tiene la consecuencia sobre la respuesta). Estas características, consideradas como propias del lenguaje disciplinar, se ajustan a una teoría conductual e interconductual, por lo que las descripciones es que no cumplan con estas características (aunque pertenezcan a otra teoría psicológica), serán consideradas como lenguaje ordinal, debido a que debe existir coherencia entre lo leído y las descripciones realizadas, es decir, hablar en términos de las lecturas que se abordan en el estudio.

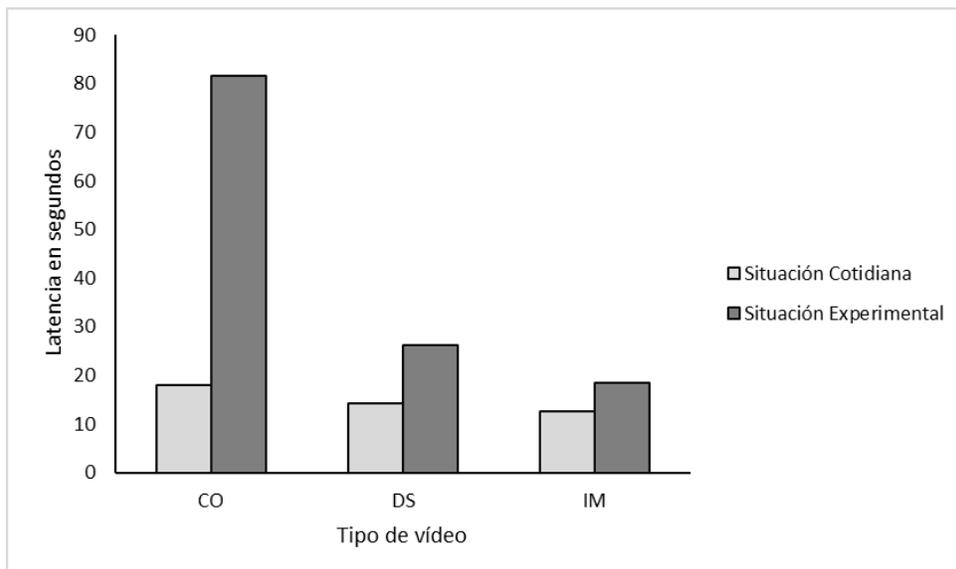
## RESULTADOS

### G1: Latencia, duración y número de correcciones

El orden de presentación de los vídeos del G1 fue: vídeos de situaciones cotidianas, presentación de textos y vídeos de situaciones experimentales (SC-T-SE) y la descripción de los vídeos en modalidad escrita. Respecto a las medidas tomadas en el G1 (latencia, duración y número de correcciones), en las Figuras 1 y 2 se puede observar la latencia de respuesta del G1, dando como resultado que la latencia de los vídeos experimentales es mayor en comparación que la latencia de los vídeos de situaciones cotidianas, independientemente de la temática que se representaba en los vídeos. En el caso de los participantes P5 y P11, obtuvieron una mayor latencia respecto de los demás participantes; en el caso del participante P5, su mayor latencia fue en el vídeo experimental en la temática de condicionamiento operante con 382 segundos, y en el caso del P11, la mayor latencia fue el vídeo experimental con la temática de condicionamiento operante con 1103 segundos.

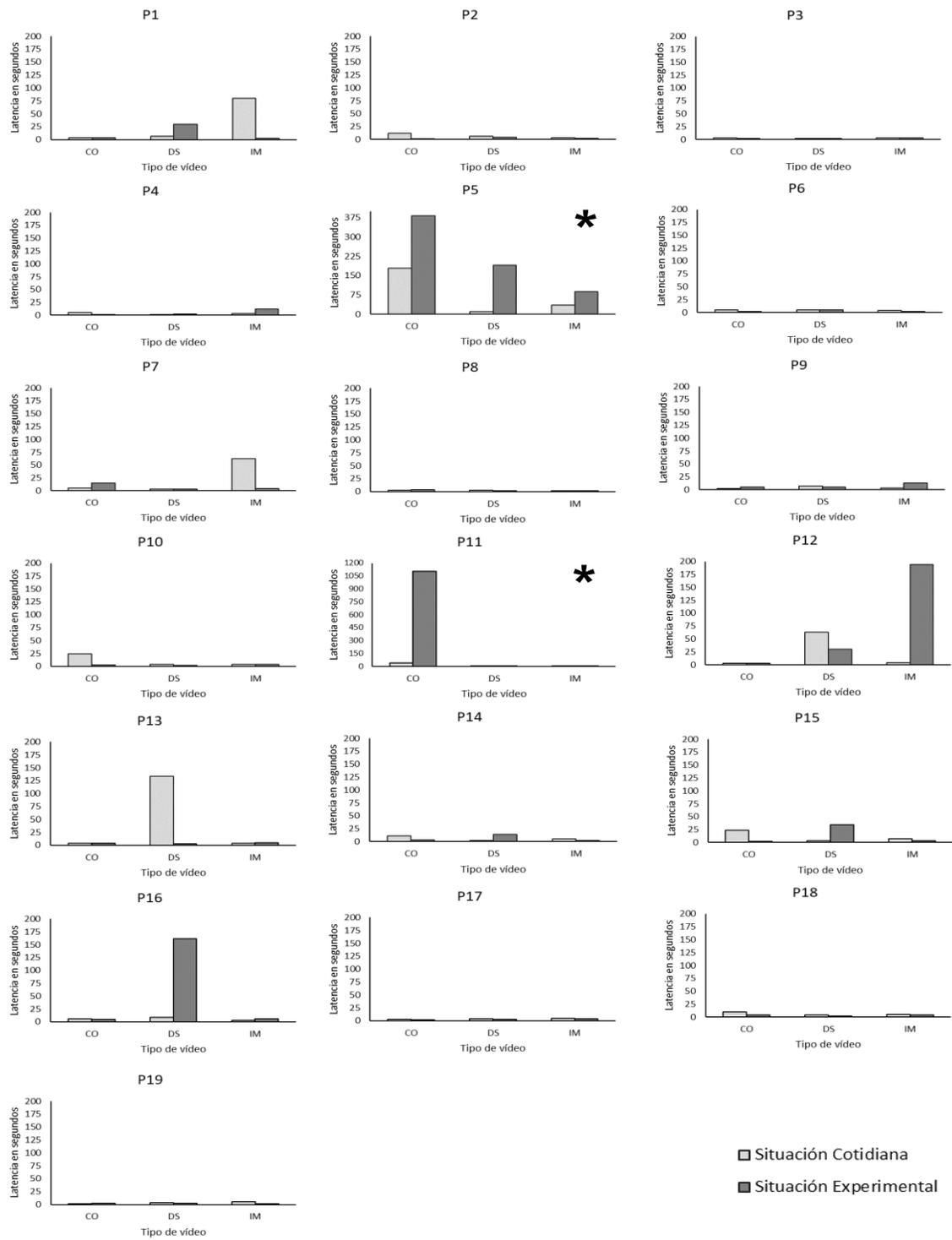
**Figura 1.**

*Promedio de la latencia del G1 (SC-T-SE).*



**Figura 2.**

*Latencia de respuesta del G1 (SC-T-SE).*

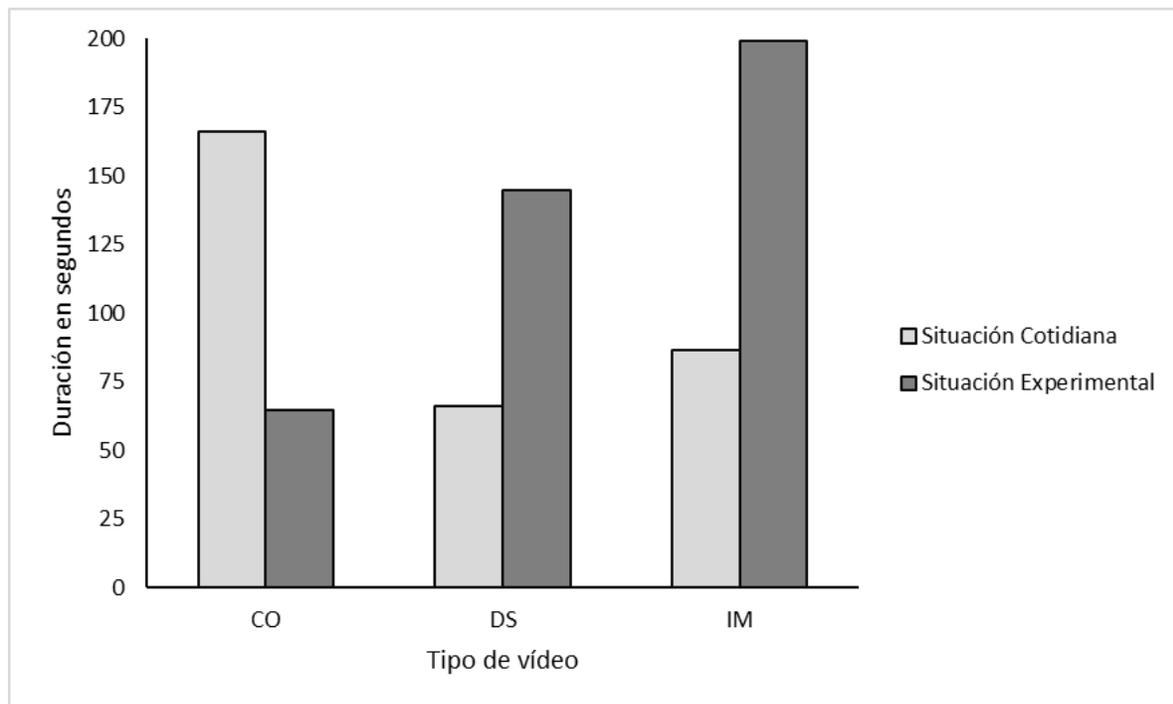


**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

En cuanto a la duración de la respuesta del G1, se observa en las Figuras 3 y 4 el mismo patrón mostrado en la latencia en la mayoría de los participantes, obteniendo una mayor duración de la respuesta en la descripción de los vídeos experimentales. Al igual que en el caso de la latencia, los participantes P5 y P11 tuvieron una duración mayor en comparación con el resto de los participantes del mismo grupo. En el caso del participante P5, la duración más larga fue de 915 segundos en el vídeo de situación cotidiana con la temática de condicionamiento operante, mientras que del participante P11, la duración más larga fue de 1005 segundos en el vídeo experimental en la temática de discriminación simple.

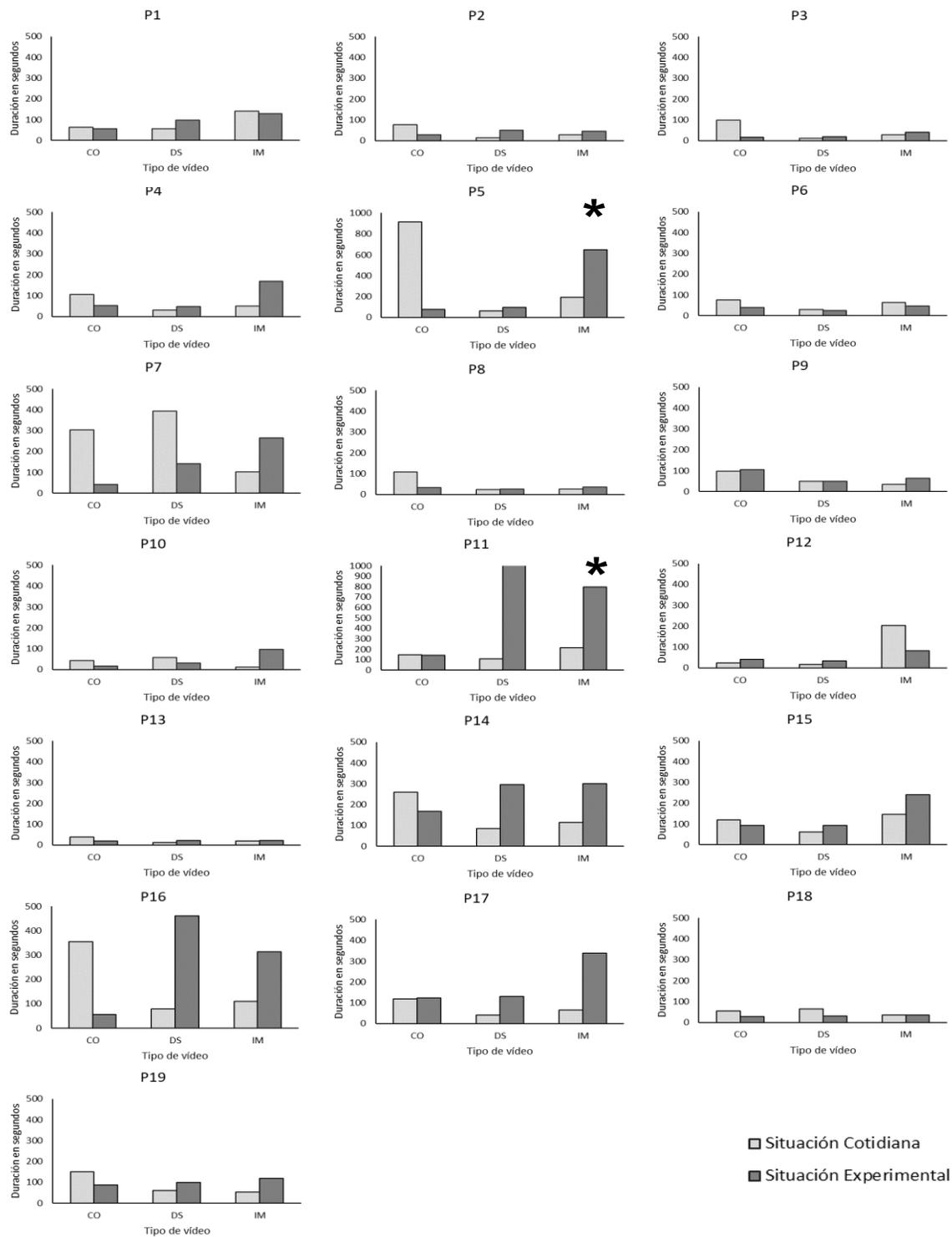
**Figura 3.**

*Promedio de la duración de la descripción del G1 (SC-T-SE).*



**Figura 4.**

*Duración de la descripción del G1 (SC-T-SE).*



**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

Finalmente, en el caso del número de correcciones, como se observa en la Figura 3, se encontró el mismo patrón que en el caso de la latencia y duración, es decir, hay mayor número de correcciones en los casos de la descripción de vídeos de situaciones experimentales, aunado a ello, se puede observar un mayor número de correcciones en los vídeos experimentales con temática de igualación a la muestra. Los participantes P11 y P14 tuvieron un mayor número de correcciones en los vídeos experimentales de igualación a la muestra con 206 correcciones y discriminación simple con 200 correcciones respectivamente.

**Figura 5.**

*Promedio del número de correcciones en la descripción del G1 (SC-T-SE).*

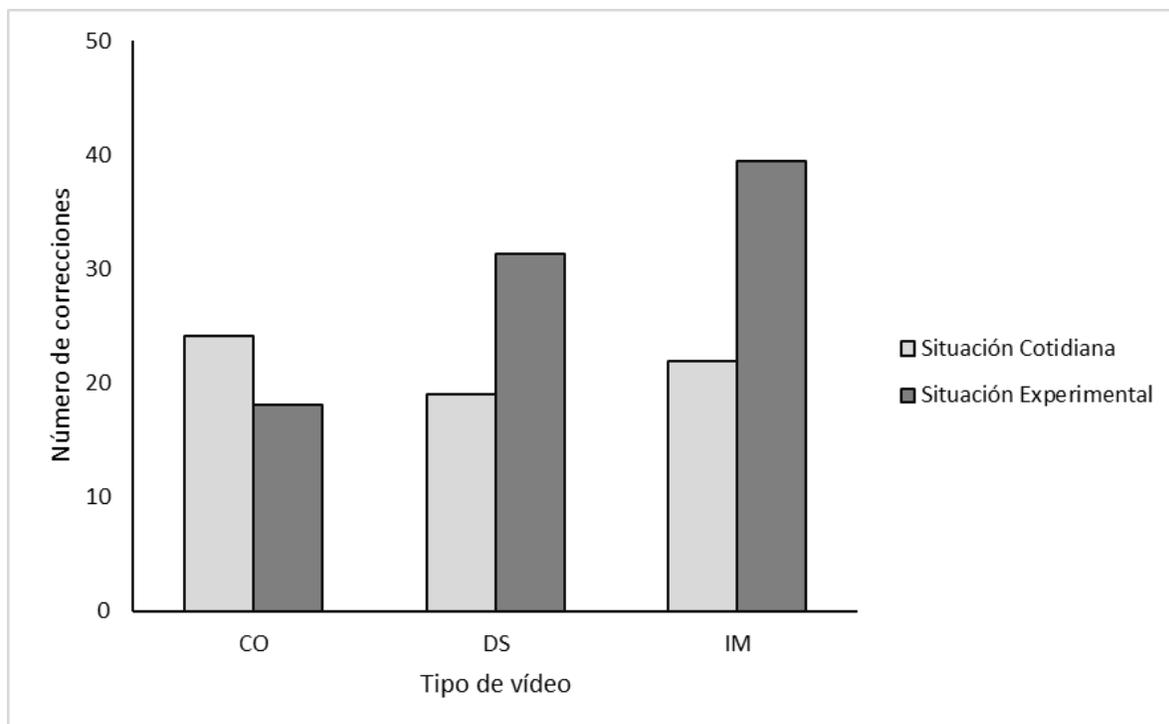
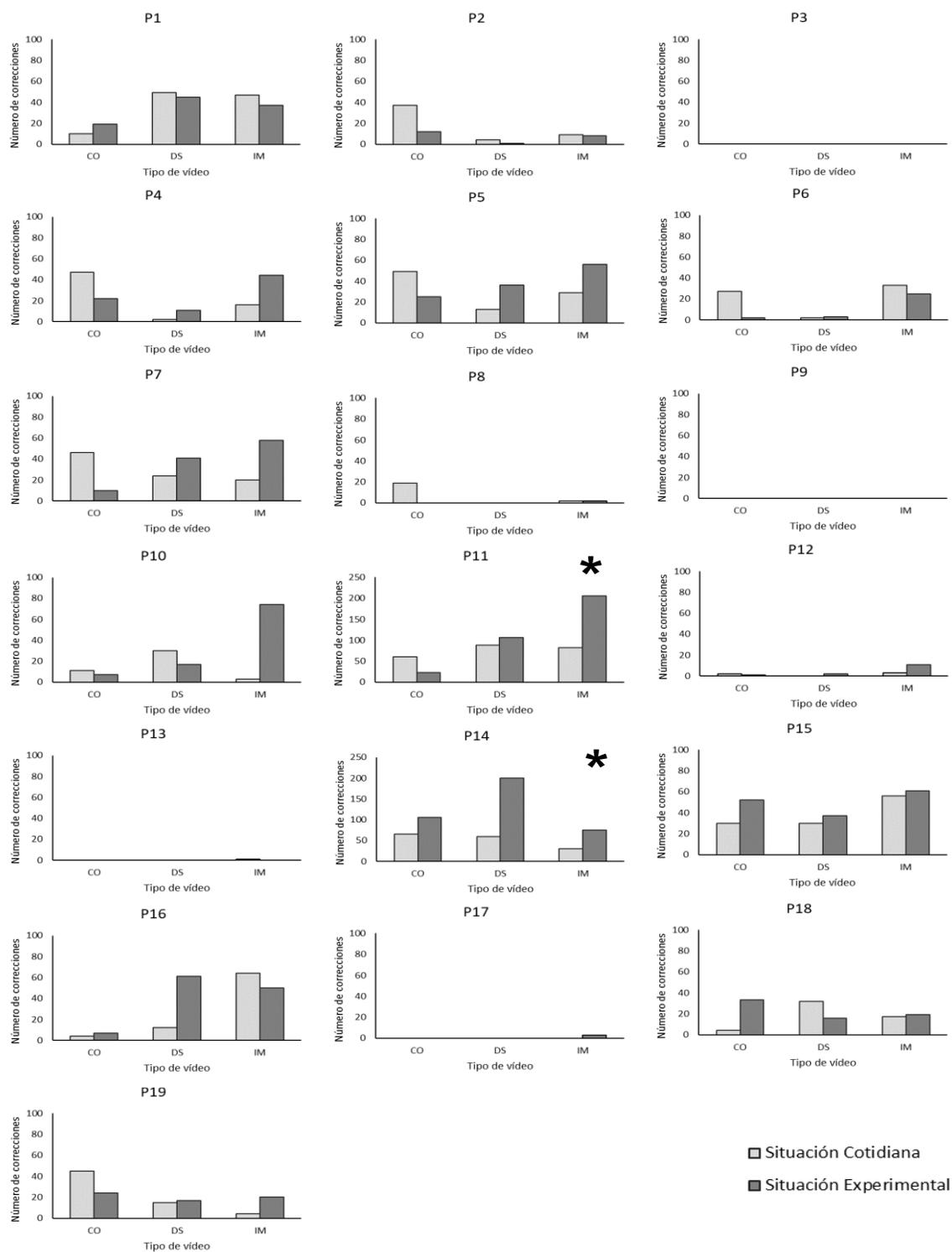


Figura 6.

Número de correcciones del G1 (SC-T-SE).



**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

## G1: Análisis de descripciones

El análisis de las descripciones, como se mencionó anteriormente, se realizó con base en si la descripción realizada correspondía a las características del lenguaje ordinario o del lenguaje disciplinar. En este sentido, en la Figura 7 se muestra la clasificación de las descripciones realizadas por los participantes del G1, el panel de la izquierda corresponde a los vídeos de situación cotidiana y el panel de la derecha a los vídeos de situación experimental, recordando que los vídeos de situaciones cotidianas se mostraron primero que los textos. La gráfica permite observar que la mayoría de los participantes realizaron descripciones correspondientes al lenguaje ordinario, aunque en participantes como el P3, P5, P7, P14 y P15 realizaron más descripciones de tipo disciplinar después de la lectura de textos, por lo que se podría decir que, en esos participantes, los textos pudieron haber tenido efecto al momento de escribir su descripción.

Tomando como referencia al participante P7, quien realizó ambos tipos de descripciones, se muestra un ejemplo de una descripción con uso de lenguaje ordinario:

*Una niña en etapa sensorio motriz, está aprendiendo a clasificar pelotas de colores distintos, mientras los va recogiendo de un recipiente con agua.*

Y un ejemplo de descripción con uso del lenguaje disciplinar:

*Estamos viendo una caja de comportamiento de Skinner, dónde un ave, nuevamente está siendo sometida a un experimento que consiste en:*

- 1. La presentación de un único foco que se prenderá de color rojo: el ave pica.*
- 2. La presentación de tres focos inferiores y un apartado donde se deposita el alimento: el ave no reacciona*
- 3. Se presenta el foco rojo principal, el ave pica. Se le presentan los focos inferiores de colores distintos: rojo, azul y verde.*

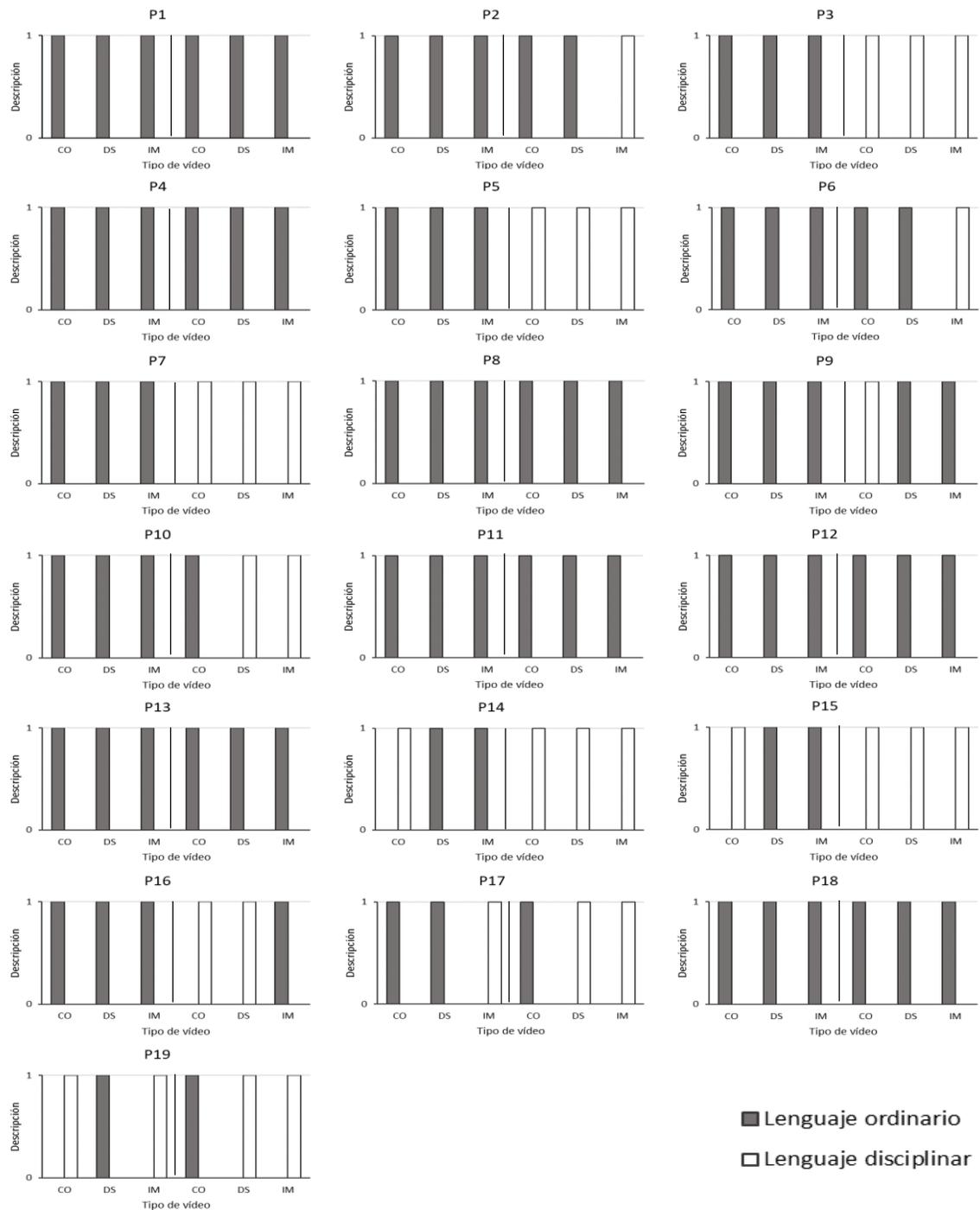
*El ave pica el foco rojo y le cae comida.*

*4. Repetir el proceso, foco rojo, el ave selecciona la luz que le da comida, come.*

*Observaciones: en una ocasión el ave sacude sus alas y se ve que pica el foco antes de que sea encendido.*

**Figura 7.**

*Tipo de descripciones realizadas por los participantes del G1 (SC-T-SE)*

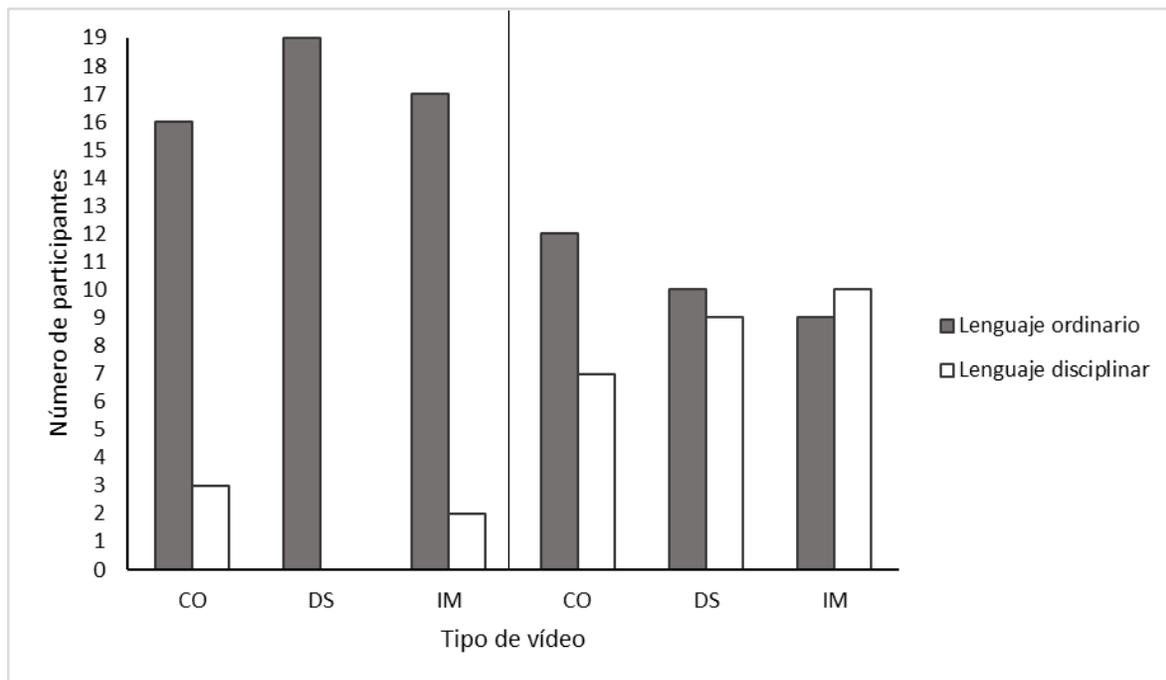


**Nota:** el panel izquierdo corresponde a los vídeos de situaciones cotidianas, mientras que el panel izquierdo a los vídeos de situaciones experimentales.

En la Figura 8 se muestra el número de participantes que realizaron descripciones con uso del lenguaje ordinal y disciplinar, se puede observar que, en la descripción de los vídeos de situación cotidiana (panel izquierdo), la mayoría de los participantes realizan utilizan lenguaje ordinal, mientras que en el caso de los vídeos de situación experimental (panel derecho), aunque hay un incremento de participantes que utilizan lenguaje disciplinar, el número de participantes que realizan una descripción correspondiente al lenguaje ordinal sigue siendo mayor.

**Figura 8.**

*Número de participantes que realizaron descripción con lenguaje ordinal y con lenguaje disciplinar.*



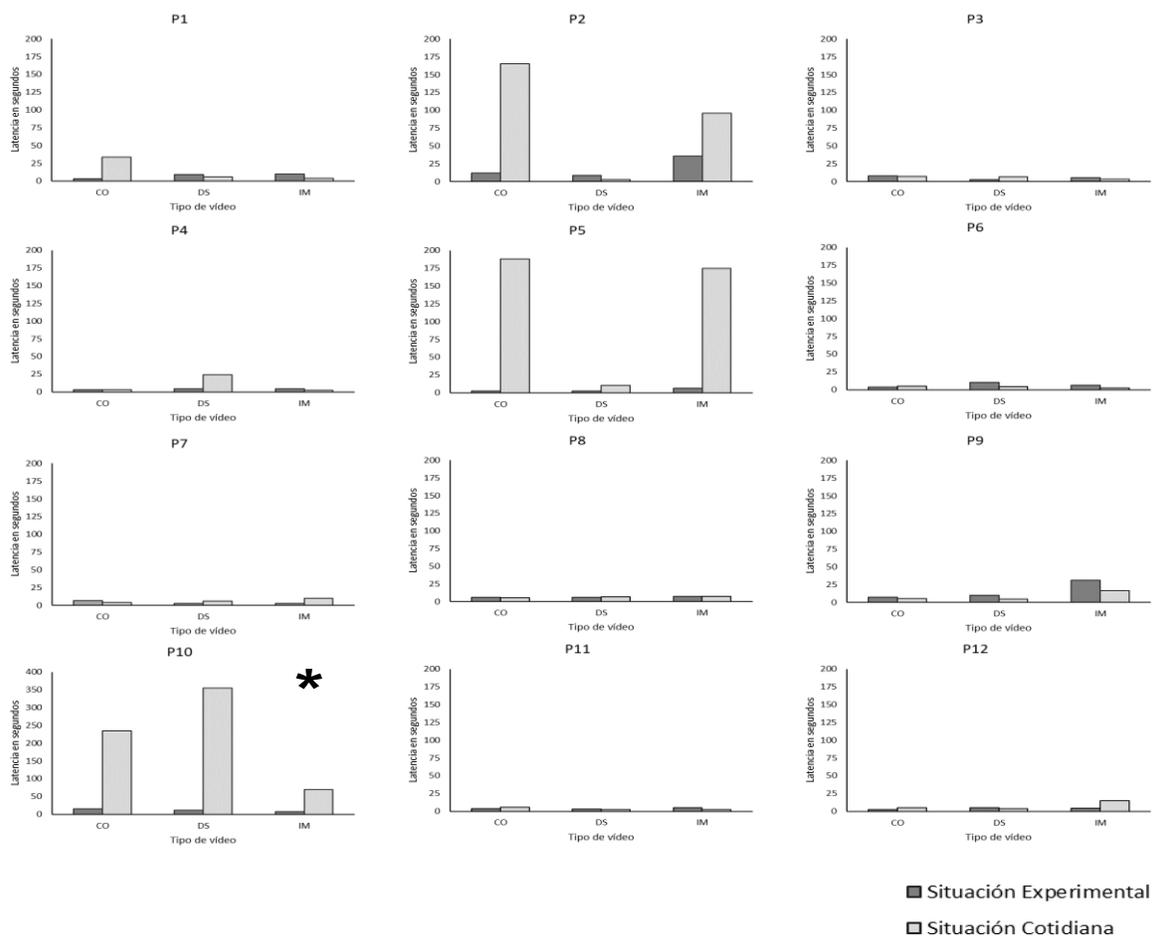
**Nota:** el panel derecho corresponde a los vídeos que representan situaciones cotidianas, mientras que el panel derecho los vídeos de situaciones experimentales.

## G2: Latencia, duración y número de correcciones

El orden de presentación de los textos y vídeos del G2 fue: presentación de vídeos de situaciones experimentales, textos y vídeos de situaciones cotidianas (SE-T-SC) con la descripción de los vídeos en modalidad escrita. En este grupo se observó que la latencia, en la mayoría de los participantes fue mayor antes de la presentación de los textos, es decir, en los vídeos de situaciones experimentales, como se puede observar en la Figura 9. Además, el participante P10 tuvo una latencia mayor en comparación con el resto del grupo en la descripción de los vídeos de situaciones cotidianas, especialmente en el vídeo de discriminación simple, con 374 segundos.

**Figura 9.**

*Latencias del G1 (SE-T-SC).*

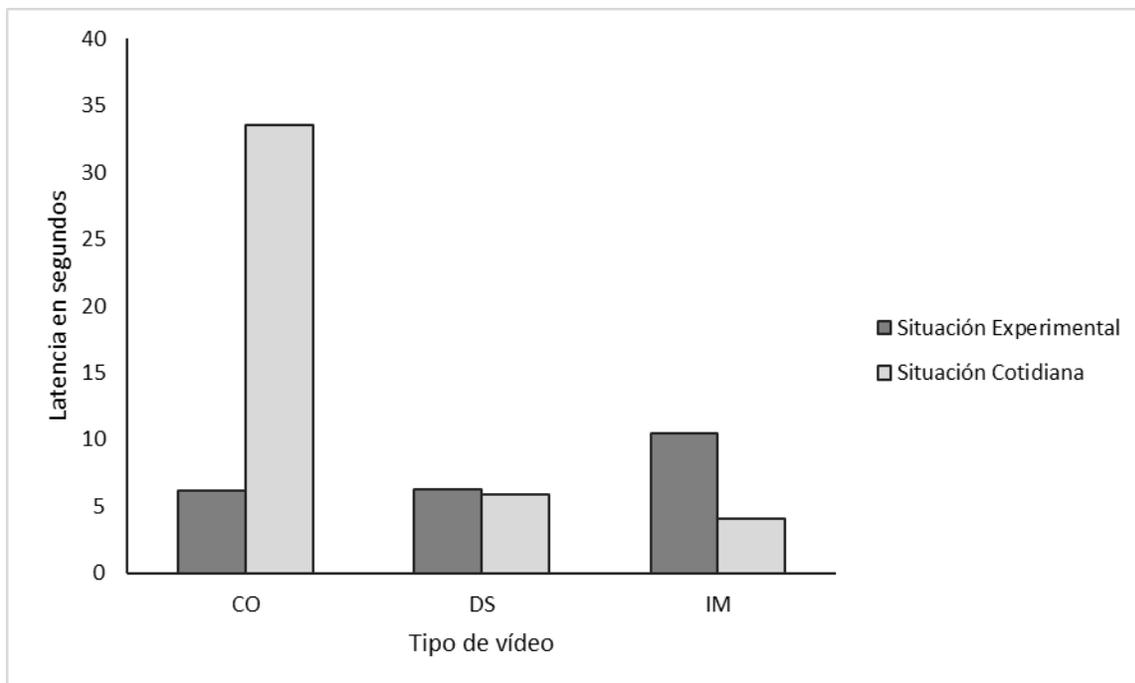


**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

Al observar al Figura 10, se afirma lo anterior, en el caso del vídeo de situación cotidiana con una temática de condicionamiento operante hay una mayor latencia, sin embargo, en los demás vídeos, hubo una mayor latencia en los vídeos de situación experimental.

**Figura 10.**

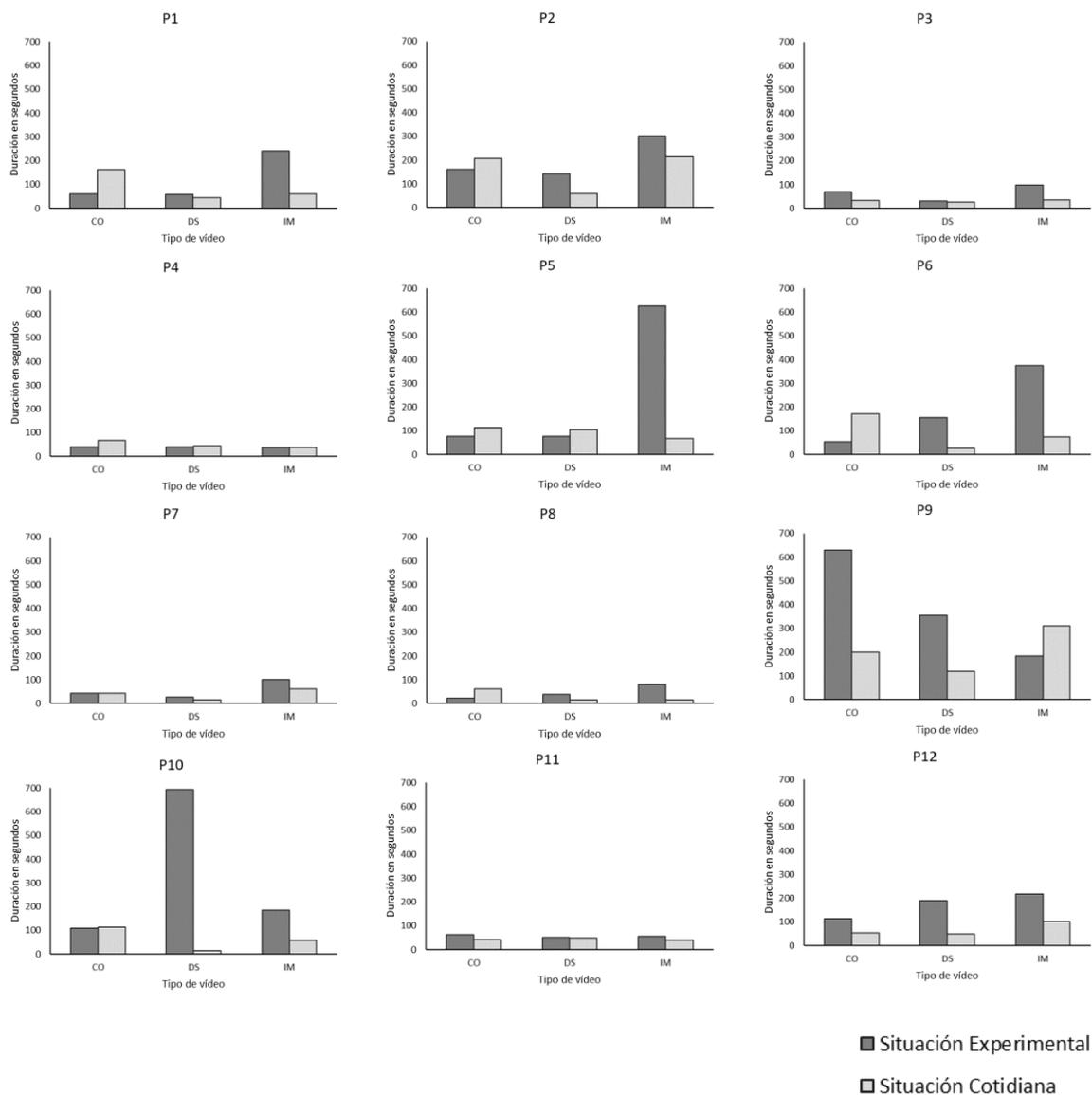
*Promedio de latencias del G2 (SE-T-SC).*



Respecto a la duración de las descripciones del G2, se repite el patrón observado con las latencias, ya que hay una mayor duración en los casos de la descripción de los vídeos experimentales, a pesar de que fueron presentados antes de los textos, como se puede observar en la Figura 11. En este caso, no hubo participantes que sobresalieran respecto a las duraciones de los demás participantes del grupo.

Figura 11.

*Duración de las descripciones del G2 (SE-T-SC).*

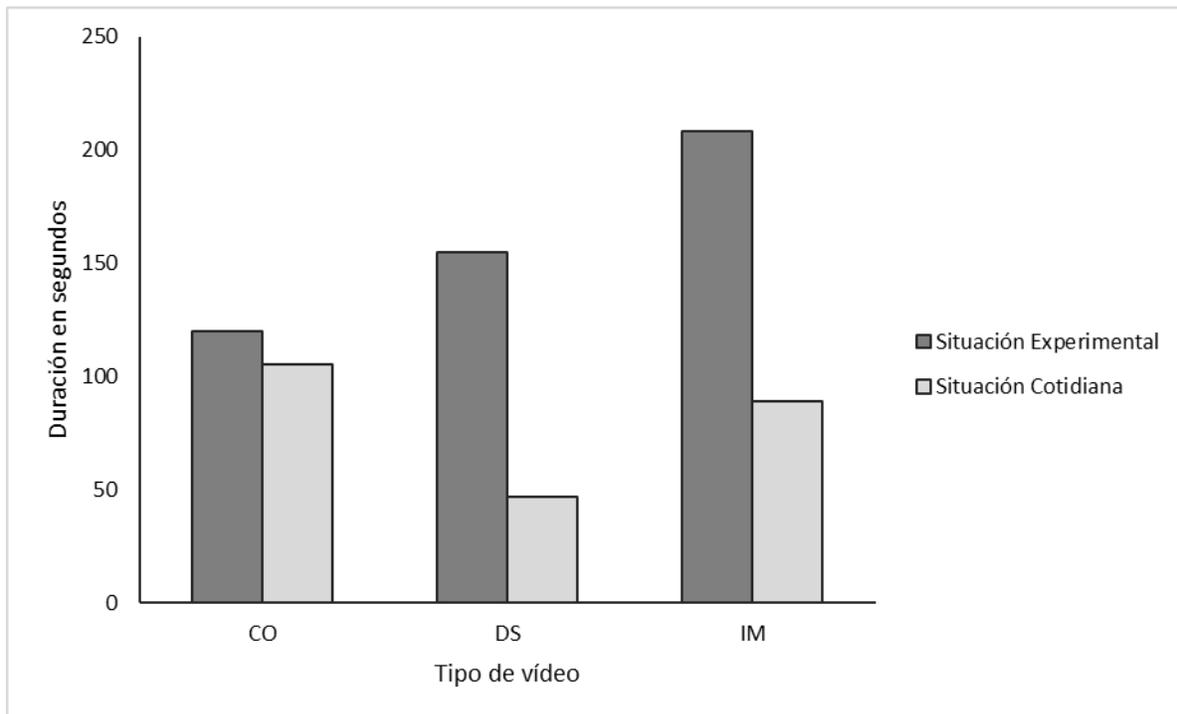


Lo observado en la figura 11 se rectifica al observar la Figura 12, en donde la diferencia entre las duraciones de las descripciones de los vídeos de situaciones cotidianas y experimentales se hace más evidente, además, se puede observar una función positiva entre la duración de la descripción y la complejidad de las temáticas observadas en los vídeos experimentales, es decir, en la temática más compleja

(igualación a la muestra), los participantes tuvieron una duración de sus descripciones más larga.

**Figura 12.**

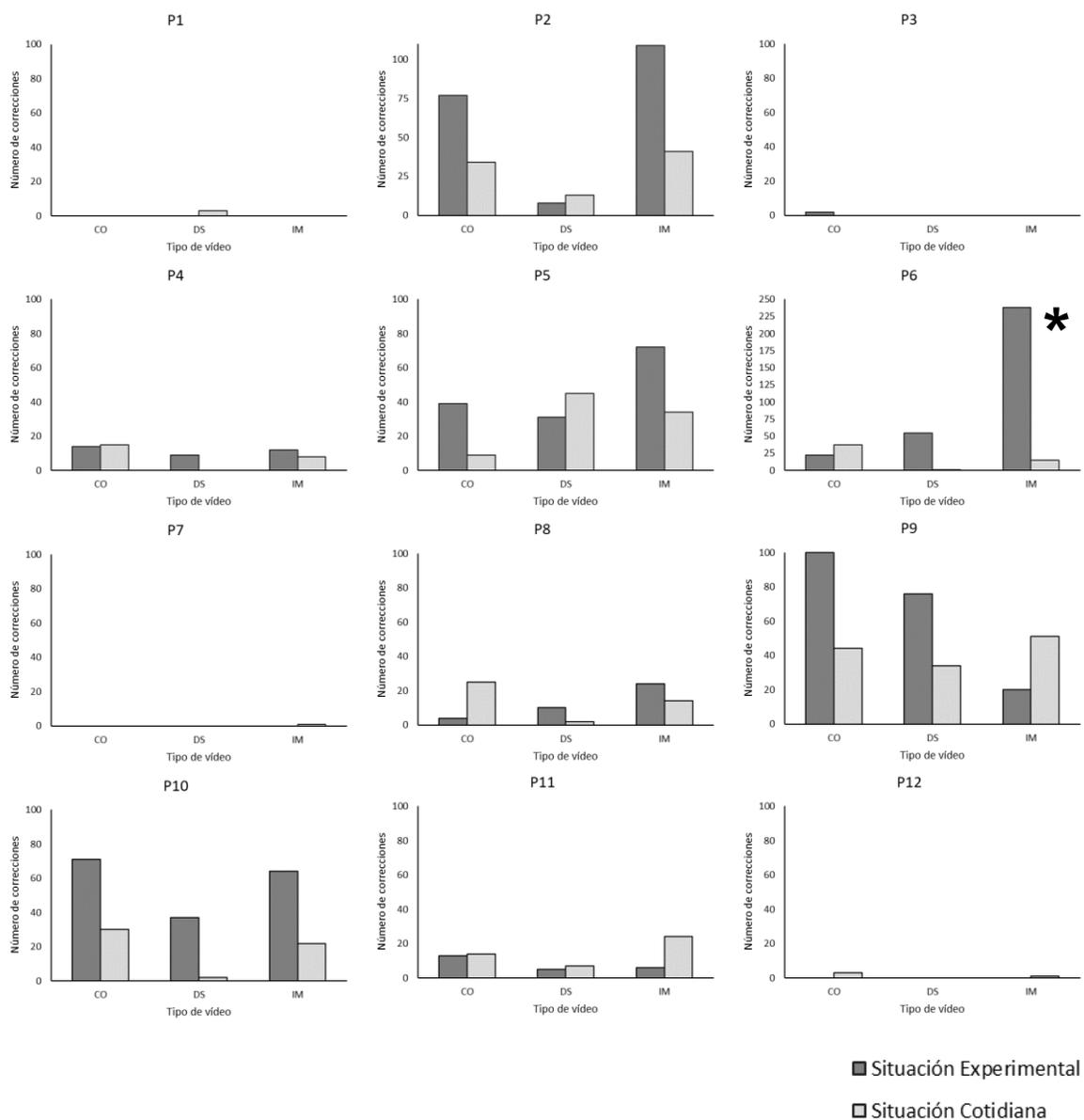
*Promedio de la duración de las descripciones del G2.*



Finalmente, respecto al número de correcciones, como se observa en la Figura 13, ocurre lo mismo que en el caso de la latencia y duración de las descripciones, hay una mayor cantidad de número de correcciones en los vídeos de situaciones experimentales, aún cuando éstos se presentaron antes de los textos, destacando al participante P6, que tuvo un mayor número de correcciones en la mayoría de los vídeos, especialmente en el vídeo experimental con temática de igualación a la muestra, llegando a 238 correcciones, mientras que el resto de los participantes tuvieron como número de correcciones máximas 100, como en el caso de los participantes P2 y P9.

Figura 13.

Número de correcciones del G2 (SE-T-SC).



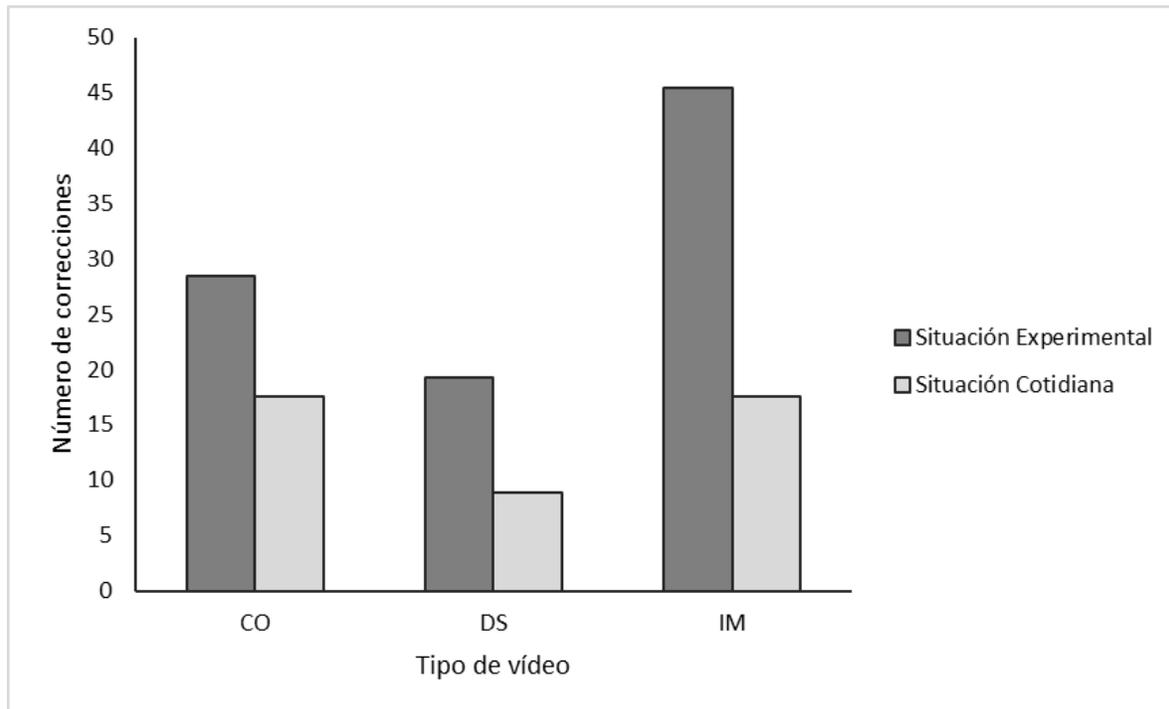
**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

Lo anterior coincide con lo mostrado en la Figura 14, en la que se observa que en los vídeos de situaciones experimentales los participantes realizaron un mayor número de

correcciones, especialmente en los vídeos con temática de igualación a la muestra, un patrón similar al encontrado en las latencias del mismo grupo.

**Figura 14.**

*Promedio del número de correcciones del G2 (SE-T-SC).*



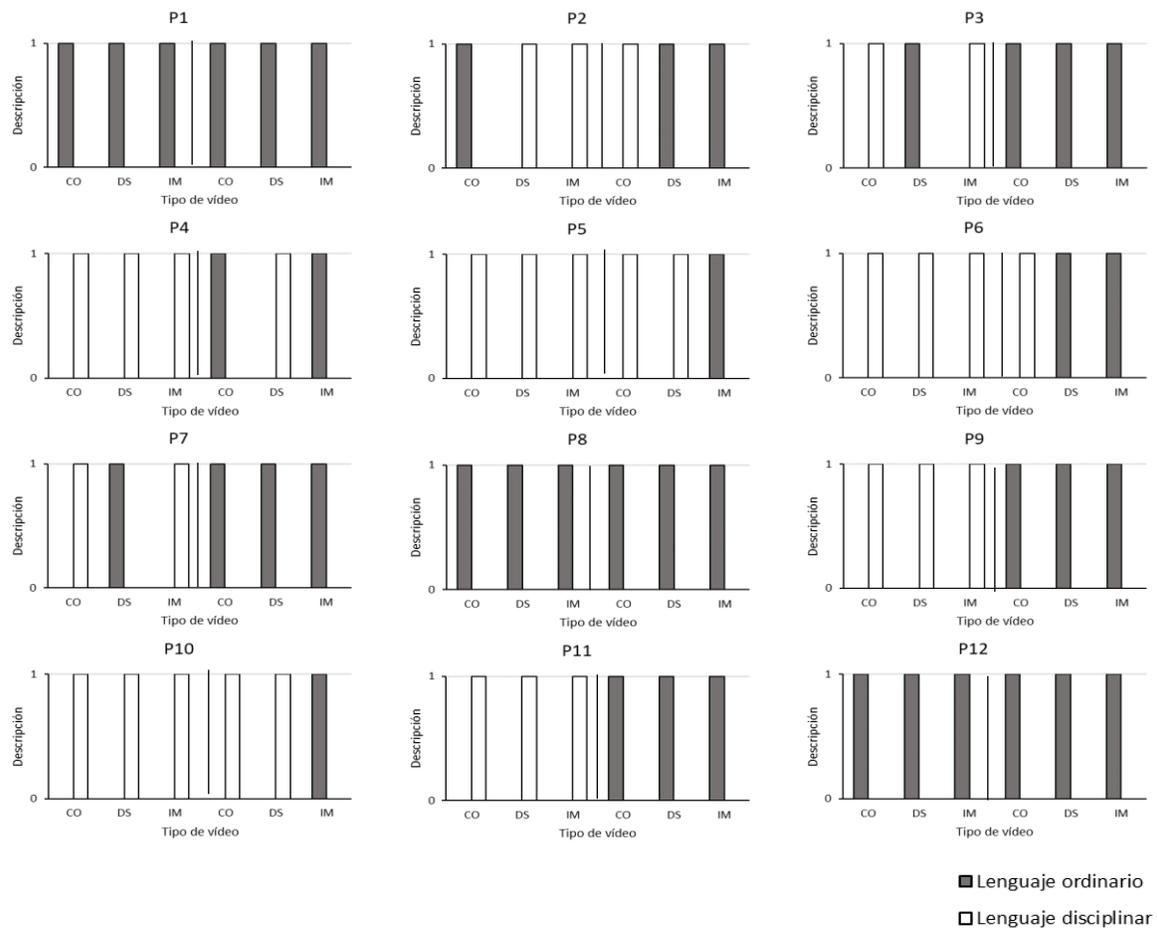
## **G2: Análisis de las descripciones**

Respecto al contenido de las descripciones del G2, en la Figura 15 se observa que la mayoría de los participantes realizaron más descripciones con lenguaje ordinario y cuando realizan descripciones con lenguaje disciplinar lo hacen en los vídeos de tipo experimental, a pesar de que éstos fueron presentados antes de los textos.

Retomando al participante P5, quien realizó más descripciones con uso del lenguaje disciplinar, se ejemplifican dos descripciones, una de tipo disciplinar:

Figura 15.

Descripciones realizadas por los participantes del G2 (SE-T-SC).



**Nota:** el panel izquierdo corresponde a los vídeos de situaciones experimentales, mientras que el panel derecho a los vídeos de situaciones cotidianas.

*Podemos observar de manera aplicada el condicionamiento operante descrito por Skinner, donde pienso yo que se colocó a la paloma en la llamada "caja de Skinner", se trabaja la discriminación visual del color rojo teniendo seguramente a la paloma con tiempo de ayuno de comida para que de esta forma funcione mejor. Podemos observar las distintas etapas a grosso modo:*

- 1.- La paloma reconoce el lugar en el que se encuentra.
- 2.- El sujeto de pruebas reacciona ante los estímulos presentados.

3.- EL sujeto reacciona ante el estímulo de luz color roja

4.- Se estimula al sujeto con la luz roja con comida

5.- Se prueba al sujeto para que relacione la comida con la luz roja

6.- El sujeto relaciona la comida con la luz principal expuesta y la luz roja en so diferentes círculos que presenten las características (luz roja) a cambio de comida.

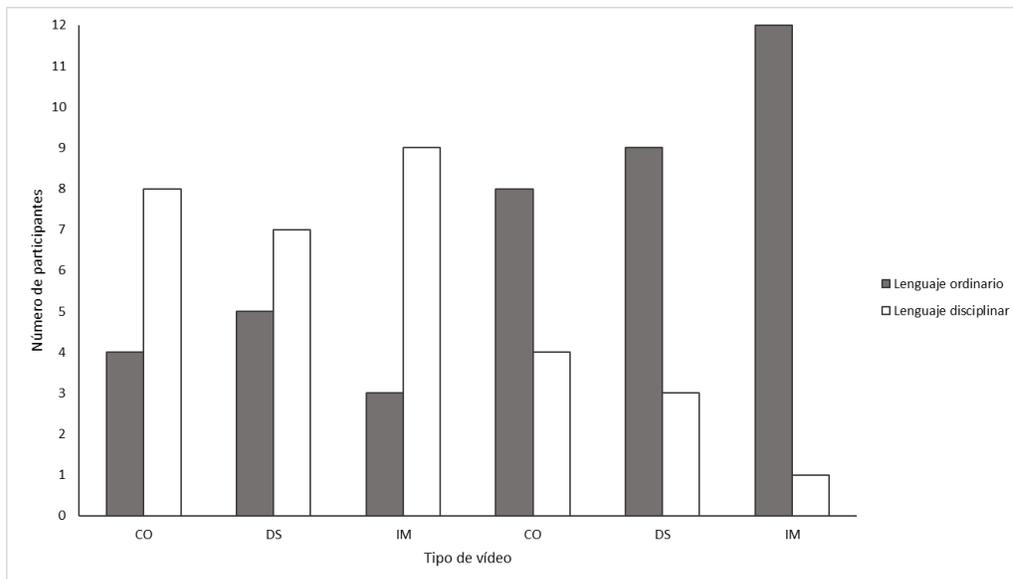
Y una de tipo ordinal:

*El infante relaciona las pelotas con características parecidas para que de esta manera pueda clasificar y colocarlas en el lugar correspondido.*

Aunado a lo anterior y como se puede observar en la Figura 16, en la descripción de los vídeos de situaciones cotidianas una función positiva entre la complejidad de la temática del vídeo y el número de participantes que realizaron descripciones de tipo disciplinar, en otras palabras, mientras más compleja era la temática del vídeo (igualación a la muestra), más participantes realizaban descripciones con uso de lenguaje disciplinar.

**Figura 16.**

Número de participantes que realizaron descripciones con lenguaje disciplinar y con lenguaje ordinario.



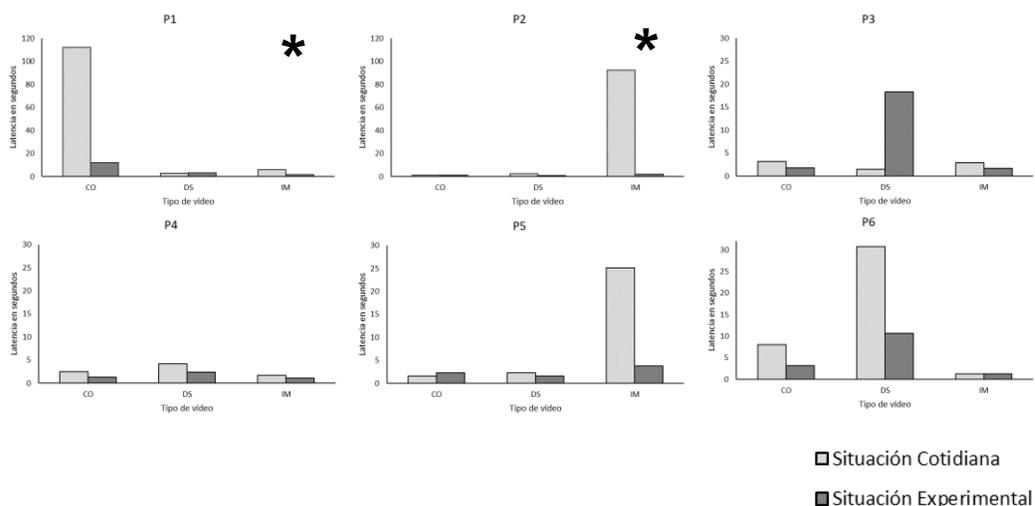
En síntesis, se observan patrones similares entre los grupos G1 y G2: más descripciones con uso de lenguaje disciplinar en los vídeos experimentales, independientemente de si éstos se presentaron antes o después de los textos; una función positiva entre la complejidad de la temática del vídeo y del uso del lenguaje disciplinar, así como de una mayor latencia, duración y número de correcciones.

### G3: Latencia y duración

El orden de presentación de la tarea en el caso del G3 fue: vídeos de situaciones cotidianas, textos y vídeos de situaciones experimentales (SC-T-SE) con una modalidad oral para la descripción de los vídeos. En el caso de la medida de latencia para este grupo, se encontró que la mayoría de los participantes tuvo una mayor latencia en la descripción de los vídeos de situaciones cotidianas, destacando que los participantes P1 y P2 tuvieron una mayor latencia en comparación con el resto de los participantes del grupo en las temáticas de condicionamiento operante e igualación a la muestra respectivamente, ambos en los vídeos de situaciones experimentales, tal y como se puede observar en la Figura 17.

Figura 17

*Latencias del G3 (SC-T-SE).*

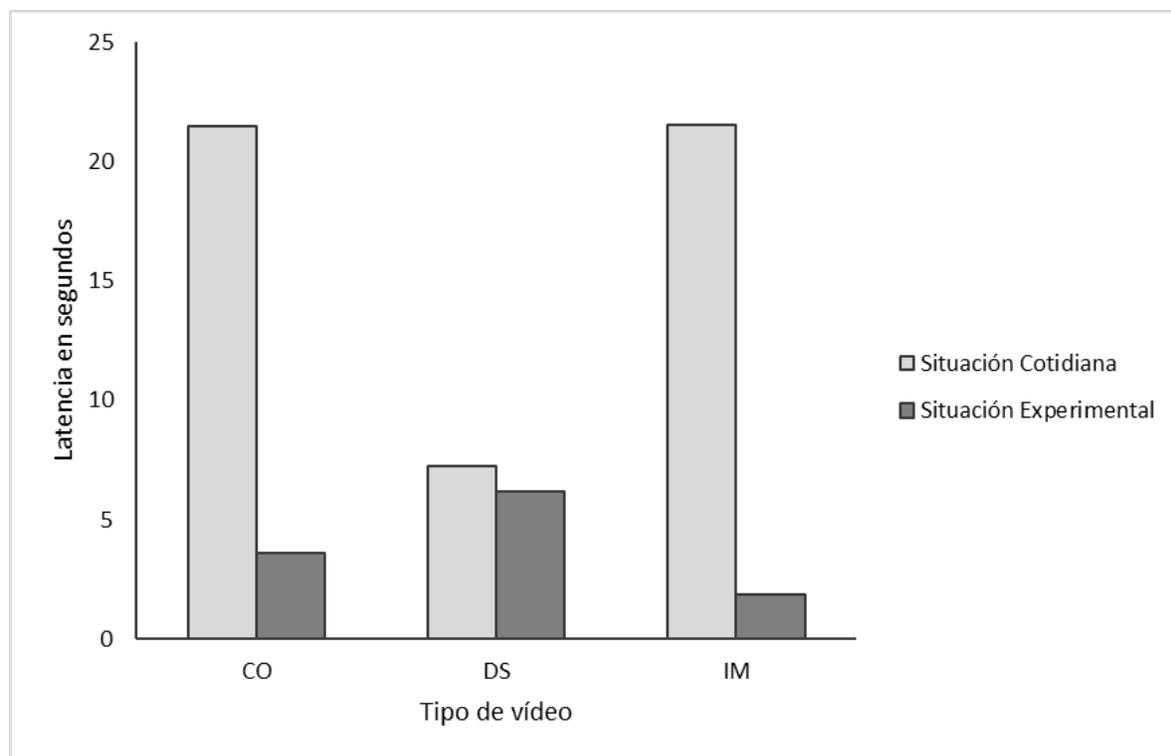


**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

En la Figura 18 se muestra la latencia promedio en cada uno de los vídeos, siendo mayores las latencias de los vídeos de situaciones cotidianas con temáticas de condicionamiento operante y discriminación condicional, aunque este se puede deber a los participantes P1 y P2. Además, es posible que la latencia de esos vídeos haya sido mayor porque los participantes no se sentían preparados para dar una respuesta de manera oral y no escrita, como suele ocurrir en otras investigaciones.

**Figura 18.**

*Latencia promedio de los participantes del G3 (SC-T-SE).*

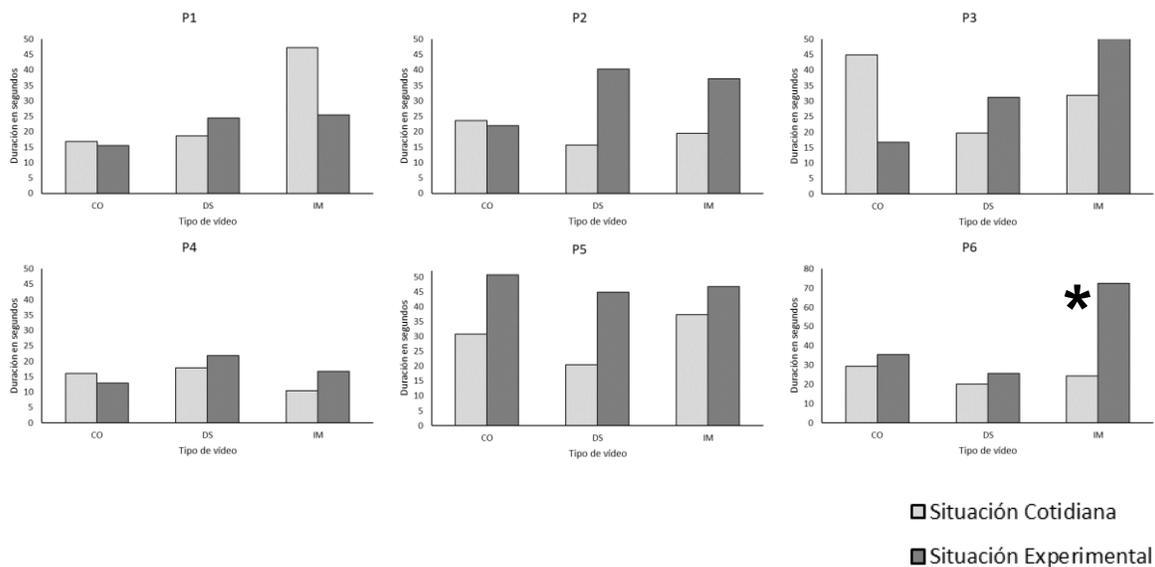


Por otro lado, respecto a la duración de las descripciones de los participantes del G3, como se muestra en la Figura 19, en los vídeos de situaciones experimentales hubo

una mayor duración de las descripciones en la mayoría de los participantes, sobresaliendo el participante P6, que tuvo una mayor duración en la descripción del vídeo experimental con temática de igualación a la muestra, saliendo del promedio del grupo.

**Figura 19.**

*Duración de las descripciones de los participantes del G3 (SC-T-SE).*

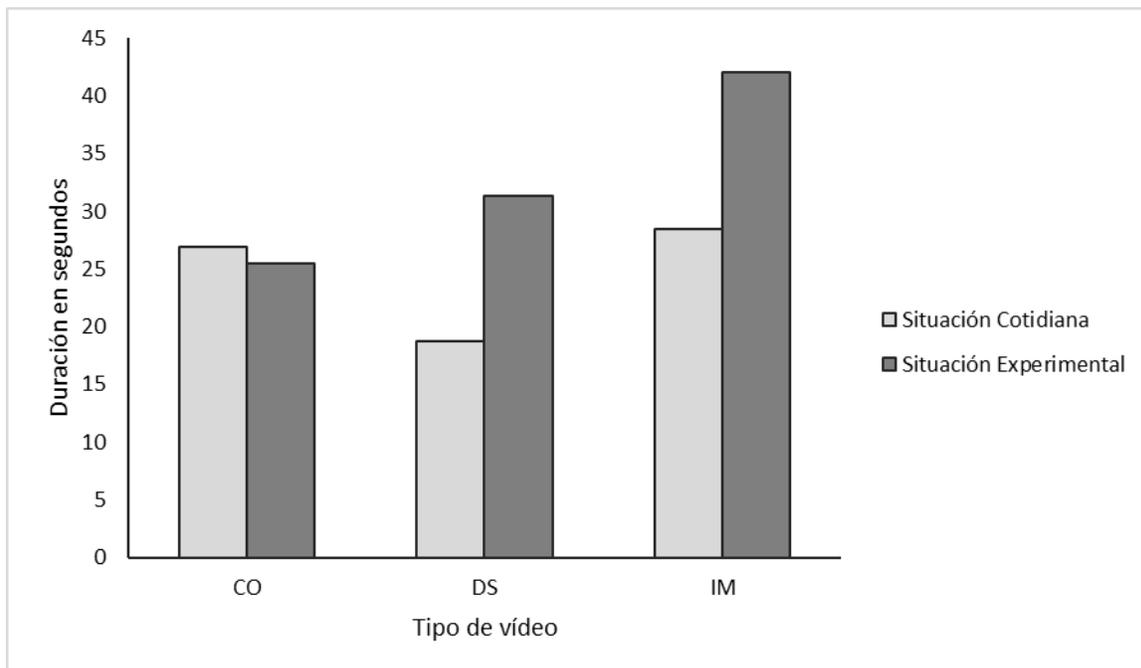


**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

Aunado a lo anterior, se muestra en la Figura 20 una función positiva entre la duración de la descripción de los participantes y la complejidad de la temática de los vídeos, sobre todo los experimentales, de tal forma que en el vídeo en el que más extensa fue la descripción fue en el de igualación a la muestra experimental, mismo patrón observado en las duraciones de los grupos G1 y G2, lo que sugiere que los participantes realizan descripciones más extensas y complejas en función de la complejidad del tema del que estén hablando o escribiendo.

**Figura 20.**

*Duración promedio de las descripciones de los participantes del G3 (SC-T-SE).*



### **G3: Análisis de las descripciones**

Se encontró que la mayoría de los participantes realizaron más descripciones con uso de lenguaje ordinal, independientemente de si los vídeos eran de situaciones cotidianas o situaciones experimentales, como se observa en la Figura 21. Sólo el participante P1 realizó descripciones con lenguaje ordinal en los vídeos de situaciones cotidianas y descripciones con lenguaje disciplinar en los vídeos de situaciones experimentales. A continuación, se muestran del P1 un ejemplo de descripción con lenguaje ordinario (transcripción de los audios):

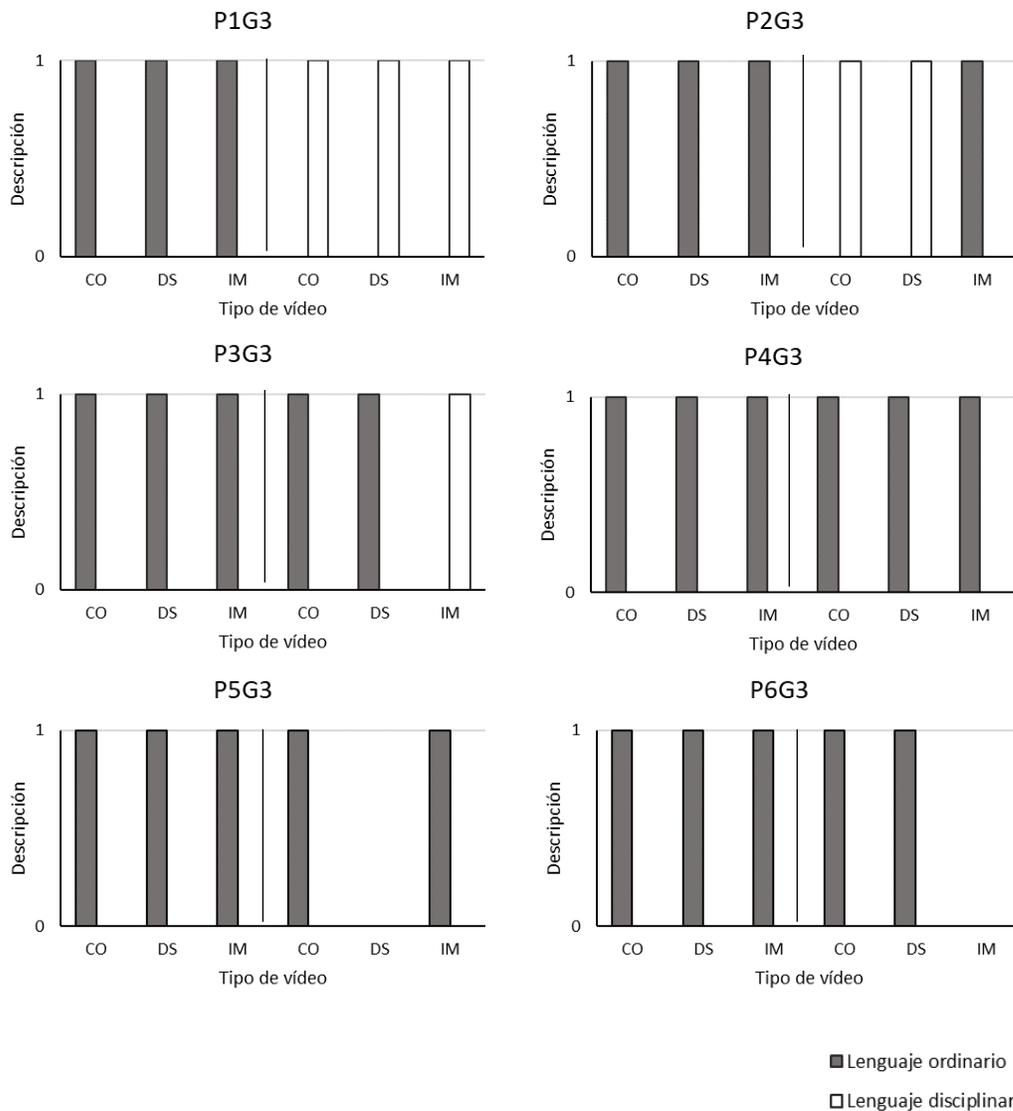
*El niño sigue la instrucción del adulto y deletrea la palabra que está leyendo sobre el tapete.*

Y una descripción con uso del lenguaje disciplinar:

*Pues parece que la paloma ya ha sido condicionada y moldearon una conducta en ella que sería comer cada vez que enciende el foco entonces siempre que ocurra eso siempre que el foco se encienda la Paloma va a comer.*

**Figura 21.**

*Tipo de descripciones realizadas por los participantes del G3 (SC-T-SE).*

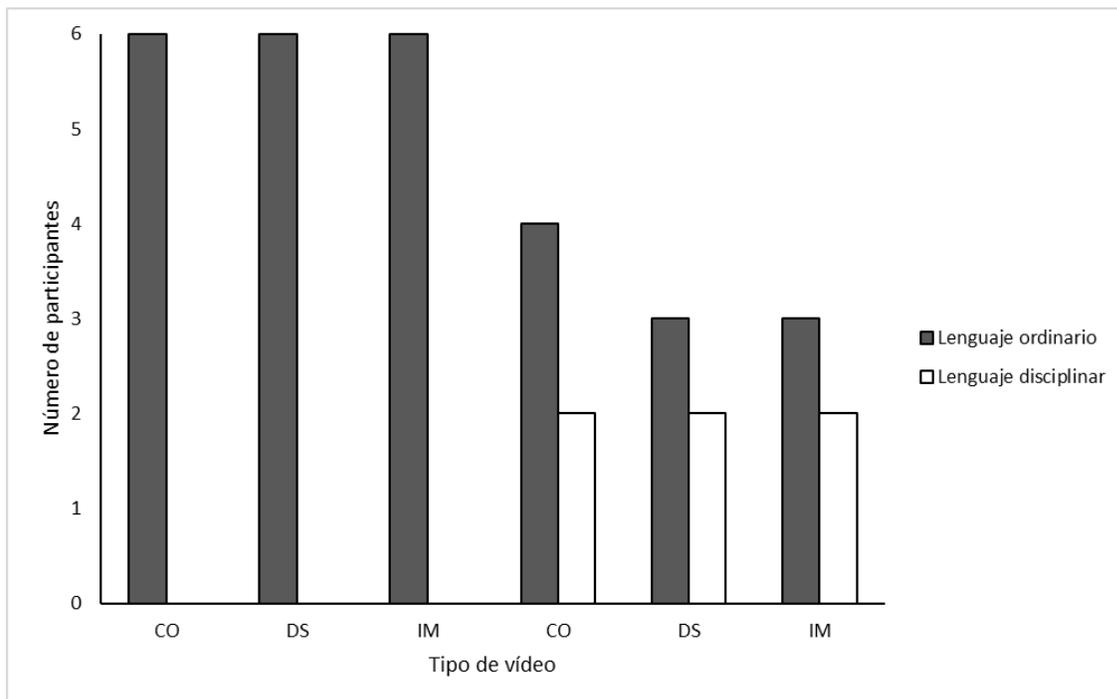


**Nota:** el panel izquierdo corresponde a los vídeos de situaciones cotidianas, mientras que el panel derecho a los vídeos de situaciones experimentales.

En la Figura 22 se muestra el número de participantes que realizaron descripciones con lenguaje disciplinar y con lenguaje ordinal, tal y como se muestra también en la figura anterior, todos los participantes realizaron descripciones con lenguaje ordinal en todos los vídeos de situaciones cotidianas, mientras que, en los vídeos de situaciones experimentales, la mitad de ellos realizaron descripciones con lenguaje disciplinar y la mitad con lenguaje ordinal.

**Figura 22.**

*Número de participantes que realizaron descripciones con uso de lenguaje ordinal y lenguaje disciplinar.*



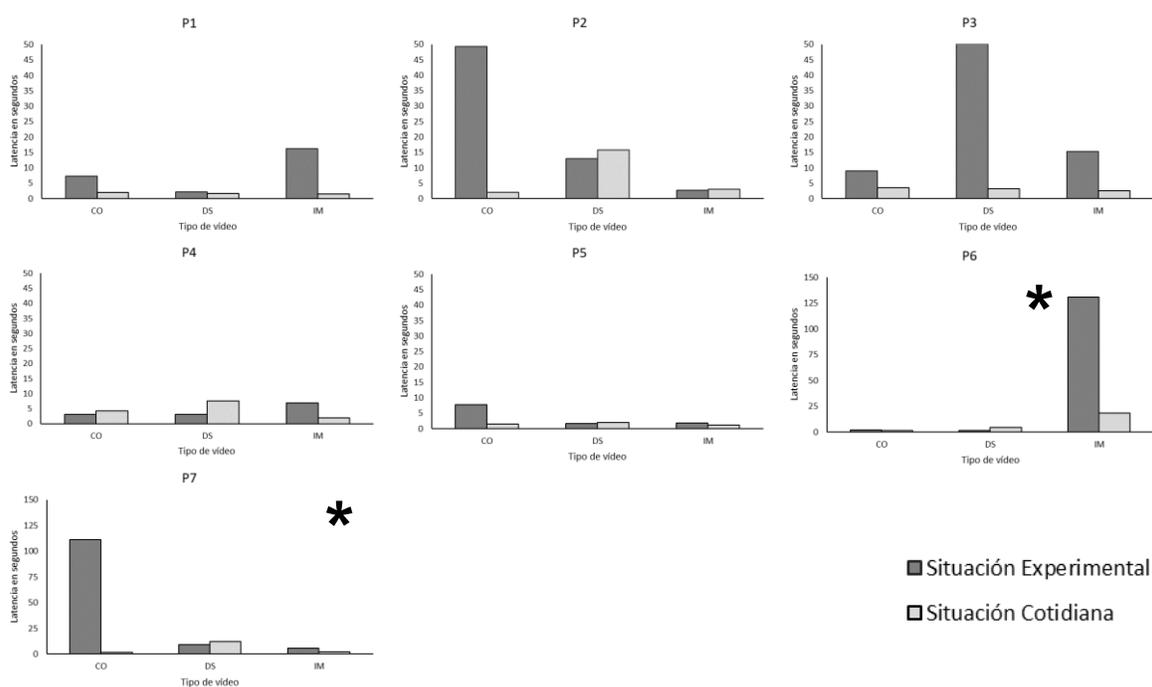
#### **G4: Latencia y duración**

El orden de presentación en el grupo G4 fue el siguiente: vídeos de situación experimental, textos y vídeos de situación cotidiana con una modalidad de respuesta oral. Como se puede observar en la Figura 23, en la mayoría de los participantes la latencia fue

mayor en la descripción de los vídeos experimentales, aún cuando éstos fueron presentados antes de los textos. Se destacan las latencias mostradas por los participantes P6 y P7, ya que salen del promedio del grupo, el participante P6 teniendo una latencia de 131 segundos en el vídeo de igualación a la muestra experimental, y el P7 una latencia de 111 segundos en el vídeo de condicionamiento operante experimental.

**Figura 23.**

*Latencias del grupo G4 (SE-T-SC).*



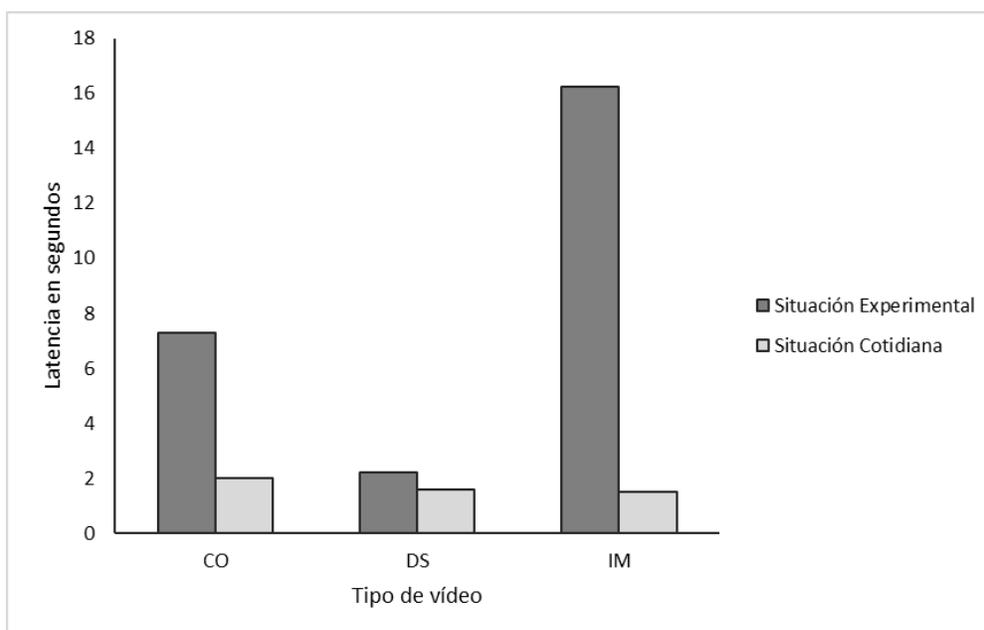
**Nota:** \* representan a aquellos participantes que salieron de la media y, por tanto, tienen una gráfica con un rótulo diferente a las demás.

A pesar de que no hay una línea de tendencia visible, en la Figura 24 también se observa que hay una mayor latencia en las descripciones del vídeo experimental con temática de igualación a la muestra, sin embargo, este resultado puede deberse a la latencia en ese vídeo del participante P6, que fue mayor en comparación con los demás participantes. El patrón de una mayor latencia en los vídeos presentados antes de los

textos, también se mostró en el G3, pero no en los grupos G1 y G2, por lo que es plausible suponer que este resultado se debe a la modalidad de respuesta, a pesar de que los participantes están acostumbrados a hablar en su día a día, no es así en la mayoría de las investigaciones en las que podrían haber participado con anterioridad (o era su primera vez participando en uno).

**Figura 24.**

*Latencia promedio del G4 (SE-T-SC).*

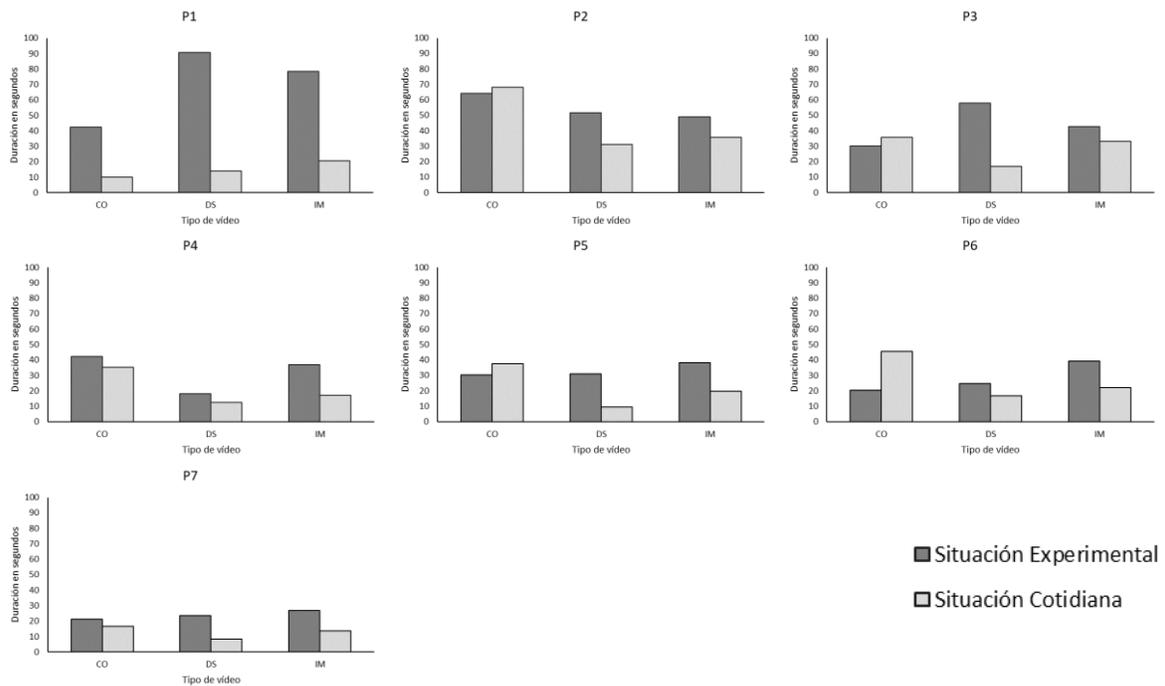


En la duración de las descripciones de los participantes de este grupo, se observa en la Figura 25 que la mayoría realizaron descripciones más extensas en los vídeos de situaciones experimentales, incluso cuando éstos se presentaron antes de los textos. Y, en la Figura 26, se puede identificar que hay una función positiva entre la duración de la descripción y la complejidad de la temática de los vídeos experimentales, de tal forma que la mayoría de los participantes realizaron una descripción más extensa en los vídeos experimentales de igualación a la muestra; este es un patrón observado en todos los

grupos, independientemente de si la respuesta era de manera oral o escrita, los participantes realizaron descripciones más duraderas.

**Figura 26.**

*Duración de las descripciones de los participantes del G4 (SE-T-SC).*

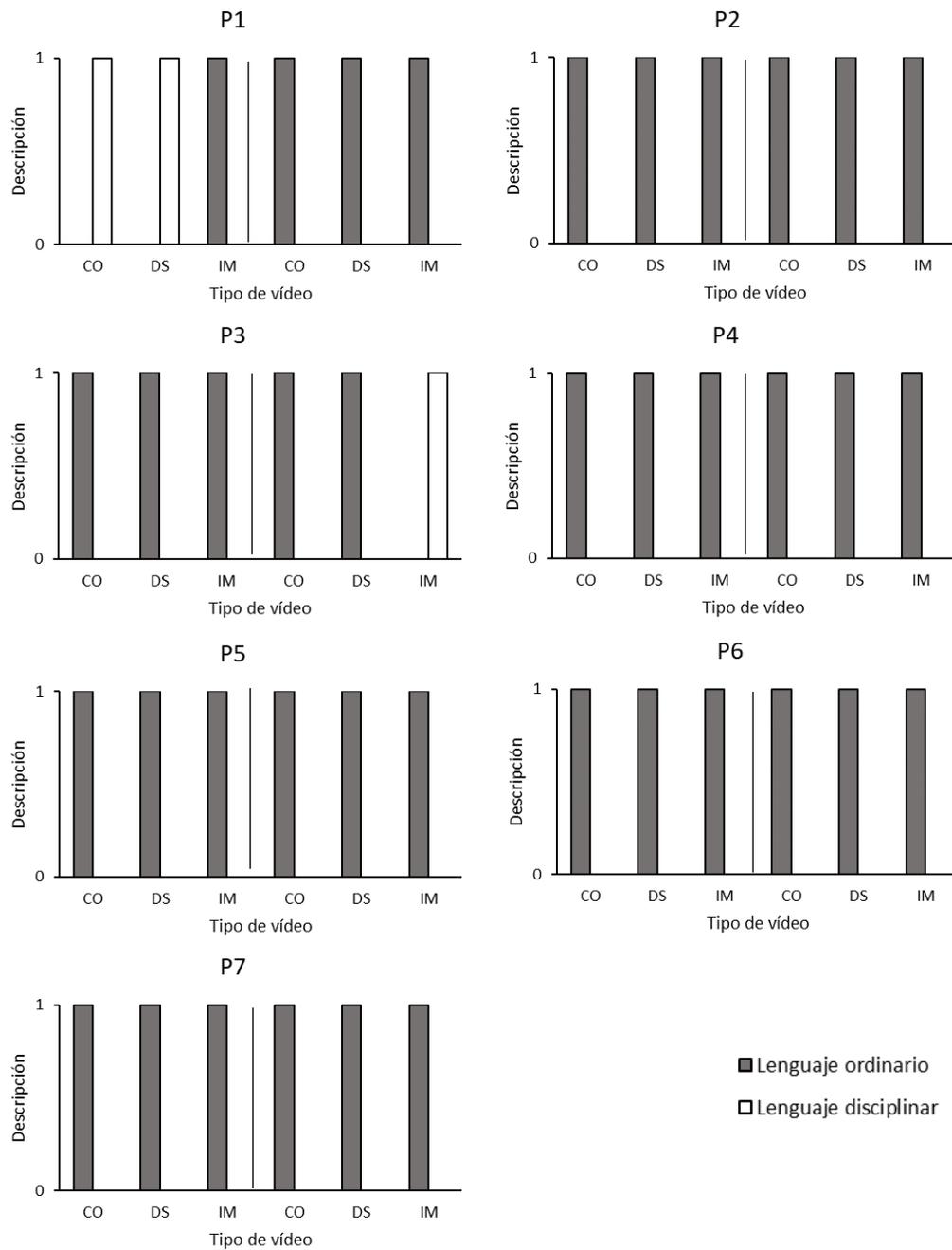


#### **G4: Análisis de las descripciones**

En la Figura 27 se muestra el tipo de descripciones que realizaron los participantes del G4, se puede observar que sólo dos, el P1 y P3 realizaron descripciones con uso de lenguaje disciplinar en los vídeos de situaciones experimentales con temática de condicionamiento y discriminación condicional, así como en el vídeo de situación cotidiana con temática de igualdad a la muestra respectivamente, mientras que el resto de participantes realizaron descripciones con lenguaje ordinario en todos los videos, independientemente de si éstos eran de situaciones cotidianas o experimentales, o si se habían presentado antes o después de los textos.

Figura 27.

*Tipo de descripciones realizadas por los participantes del G4 (SE-T-SC).*



**Nota:** el panel izquierdo corresponde a los vídeos de situaciones experimentales, mientras que el panel derecho a los vídeos de situaciones cotidianas.

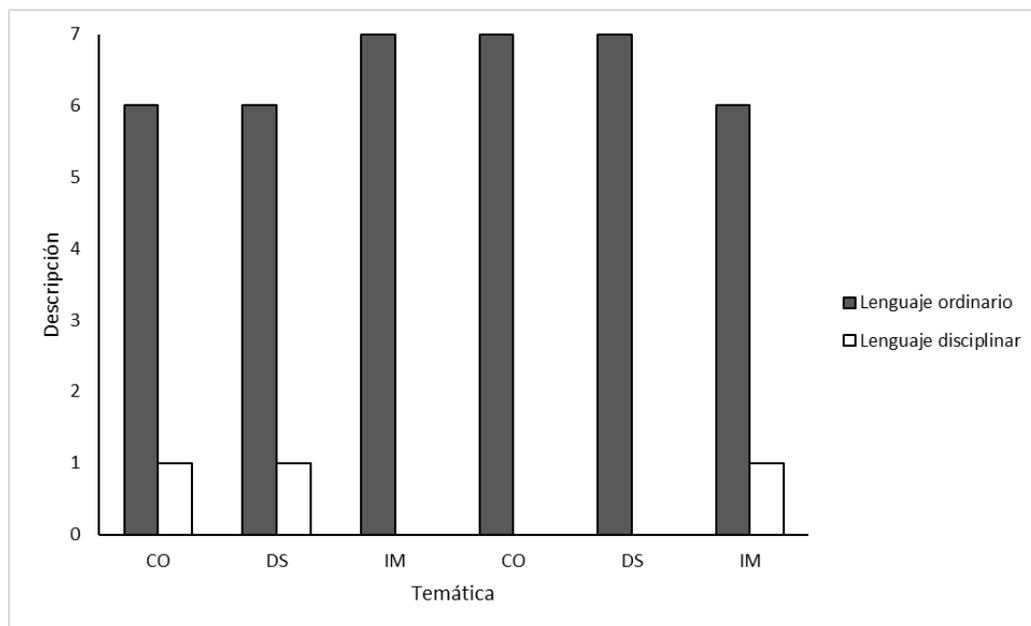
Se retoma una de las descripciones realizadas por el P1, en específico la correspondiente al vídeo experimental de discriminación condicional (transcripción del audio, los signos de puntuación fueron agregados por la investigadora):

*En este vídeo podemos ver que se está llevando a cabo un reforzamiento, creo, no estoy seguro, pero lo que está pasando aquí es que a la paloma, que ya ha sido previamente condicionada a que cada vez que se activa el foco la paloma va a comer, aunque también se produzca un sonido cada vez que se activa el foco así que no sabría decir si lo que reconoce la paloma es la luz o el sonido, o ambos, pero lo que intenta hacer el investigador aquí es lograr que la paloma de una vuelta completa entonces lo que hace es volver a activar el foco cada vez que la paloma hace lo que el investigador quiere, o sea girar la dirección contraria de las de las de a contrarreloj, y entonces en la paloma gira y en cuanto el comportamiento se empieza a repetir vuelve a activar la palanca para volver a repetir la acción y así está reforzando la acción del que la paloma gire entonces después de aplicarlo varias veces la paloma termina dando una vuelta completa.*

En la Figura 28 se puede apreciar de manera grupal lo mostrado en la figura anterior. El G4 es en donde menor número de participantes realizaron descripciones con lenguaje disciplinar.

**Figura 28.**

*Número de participantes que realizaron descripciones de tipo ordinal y disciplinar del G4 (SE-T-SC).*



## DISCUSIÓN

El objetivo de la presente tesis fue evaluar el efecto de la lectura de textos técnicos en Psicología (con orientación conductista) sobre la percepción y descripción (oral y escrita) de situaciones cotidianas y experimentales en estudiantes de psicología. Se encontró que:

1. La latencia en los grupos que la respuesta era de manera escrita (G1 y G2), fue mayor en los vídeos experimentales, independientemente de si eran presentados antes o después de los textos.
2. La latencia en los grupos en los que la respuesta era de manera oral (G3 y G4) fue mayor en los vídeos que se presentaban antes de los textos, es decir, en los vídeos de situaciones cotidianas en el caso del G3 y en los vídeos de situaciones experimentales en el caso del G4.
3. En todos los grupos, la duración de las descripciones fue mayor en los vídeos experimentales, mostrando una tendencia positiva entre la complejidad de la temática de los vídeos y la duración de las descripciones realizadas por los participantes, en otras palabras, a mayor complejidad de la temática, mayor duración de las descripciones.
4. El número de correcciones en los grupos G1 y G2 también fueron mayores en la descripción de los vídeos experimentales, específicamente el G1 se puede observar una función positiva como en el caso de las duraciones, a mayor complejidad de la temática del vídeo, mayor número de correcciones.
5. En todos los grupos, las descripciones de la mayoría de los vídeos se realizaron en términos del lenguaje ordinal, sobre todo en los grupos G3 y G4, que tuvieron una modalidad de respuesta oral. Sólo los participantes del G2 realizaron más descripciones con lenguaje disciplinar en los vídeos experimentales.

Los resultados obtenidos sugieren que la lectura de textos no tuvo efecto sobre la percepción y descripción de situaciones cotidianas y experimentales, debido a que las descripciones realizadas por los participantes, independientemente si los vídeos eran experimentales o cotidianos, o si fueron presentados antes o después de los textos, fueron descritos por la mayoría de los participantes en términos del lenguaje ordinal, sobre todo cuando la respuesta era con una modalidad oral.

Estos resultados son coincidentes con lo reportado por Carpio et al. (2020) y Carpio (2021), en donde se plantea que los estudiantes de diversas carreras crean una especialización lingüística a partir de lo que leen y escuchan. A pesar de que los textos no tuvieron un efecto evidente o significativo en la forma en la que los estudiantes describían los vídeos, se puede suponer que los estudiantes que realizaron descripciones de tipo disciplinar, es altamente probable que en algún momento de su formación académica como psicólogos hayan leído o escuchado algo que les haya permitido utilizar lenguaje disciplinar de la Psicología conductual.

También resultan coincidentes con lo reportado por Guevara et al. (2014) y Andrade y Utria (2021), quienes encontraron que los estudiantes de universitarios (especialmente los de Psicología) tienen un desempeño deficiente en el área de comprensión lectora. Lo que permite suponer que los resultados encontrados en la presente investigación puedan deberse a que los estudiantes de Psicología no tienen las habilidades necesarias para leer los textos de manera adecuada y, por tanto, éstos no tendrán el efecto que se espera que tengan.

Esto pone sobre la mesa algunas cuestiones preocupantes:

1. Las deficiencias en habilidades lectoescritoras devienen, por lo menos, desde la formación en la educación media superior, por lo que;

2. Los estudiantes de Psicología no cuentan con las habilidades lectoescritoras necesarias e indispensables para su desarrollo académico y profesional;
3. En el sistema educativo superior se da por hecho que los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias, por lo que no hay ninguna asignatura en los currículos de Psicología que estén dirigidos a la promoción de dichas habilidades, por lo que los estudiantes no pueden desarrollarlas.

Lo anterior hace evidente la necesidad de que en la educación superior existan cursos, talleres y/o asignaturas que:

1. Promuevan la lectura y escritura en la educación superior;
2. Permitan al estudiante desarrollar las habilidades lectoras y escritoras necesarias para poder desarrollarse de manera exitosa en el ámbito académico y profesional;
3. Doten al alumno de elementos que permitan el correcto uso del lenguaje disciplinar, es decir, en el caso de la Psicología, se enseñe a leer y escribir como psicólogos.

Por otro lado, los resultados pueden ser explicados en términos de la cotidianidad y el contexto en el que los participantes realizan descripciones de manera oral, si bien en la carrera de Psicología existen actividades pedagógicas como las exposiciones o los exámenes orales, éstos no necesariamente dotan a los alumnos para hablar y percibir determinadas interacciones como eventos psicológicos y, por tanto, no pueden describirlas de tal forma, sobre todo las interacciones cotidianas.

Aunado a ello, el que los participantes hayan realizado descripciones con lenguaje disciplinar en los vídeos experimentales puede sugerir que sólo utilizan el lenguaje propio de la Psicología sólo cuando los eventos son familiares con lo que han podido leer, ver o

escuchar dentro de su formación académica como psicólogos, como es el caso de los vídeos que son estrictamente experimentales. Por esta misma razón, los participantes utilizan términos como “reforzador”, “discriminación”, “reforzamiento”, etc., sólo en situaciones experimentales y no en las situaciones cotidianas. Además, los participantes son más cuidadosos en la forma en la que escriben cuando se trata de las situaciones experimentales, por ello existió una mayor cantidad de correcciones en la descripción de esos vídeos.

Los resultados obtenidos permiten hacer la pregunta ¿realmente los estudiantes aprender a hablar, leer o escribir como psicólogos con sólo la lectura?, que tiene lugar por la promoción que realizan en la educación superior sobre la lectura y que, por tanto, es una de las actividades más recurrentes en las actividades pedagógicas. La lectura es una herramienta útil en la educación superior, sobre todo en la disciplina psicológica, sin embargo, a la luz de estos resultados, no debería de ser tomada como la única actividad para que los alumnos aprendan el lenguaje disciplinar. En la actualidad, hay herramientas tecnológicas que pueden coadyuvar a los y las docentes de la educación superior, como lo son los materiales audiovisuales o las prácticas en otros campos.

Es posible que la presentación de tres textos no haya sido suficiente para tener efecto sobre la forma en la que los participantes describían los vídeos mostrados, por lo que para futuras investigaciones se sugiere hacer la investigación más extensa, de tal manera que se puedan presentar más textos. Así mismo, se sugiere realizar el estudio con participantes de distintos semestres, ya que los contenidos que se abordan a lo largo de la carrera pueden dotar a los estudiantes de habilidades y competencias lectoras y escritoras más complejas y, por tanto, tener un mejor desempeño en la tarea.

## Referencias

- Andrade, L. y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95.
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del comportamiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: Un análisis experimental con estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana].
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C. y Obregón, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 27-34.
- Carpio, C., Barrios, V., Montes, G., Pacheco, V. y Cano-Casillas, R. (2021). Percepción y consecuencias verbales: un análisis interconductual. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(2), 1-15.
- Carpio, C., Barrios, V., Montes, G., Aguilar, F., García-Gallardo, D. y Pacheco, V. (2021). Linguistic mediation of perceptual adjustment in university students. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(3), 59-69.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121.

- Hernández, I. (2019). Riesgo académico y procrastinación. Una propuesta interconductual [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(48), 243-266.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.
- Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(56), 91-111.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2018). *Educación Superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OECD Publishing.
- Ortega, M., Patrón, F., López, N. y Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: Una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26.
- Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 257-268.
- Pacheco, V. y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201-1224.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18(2), 29-40.

## Anexos

### Anexo 1. Pantalla de presentación a la tarea.



### Anexo 2. Formulario de inscripción (Consentimiento informado).

<https://forms.gle/2emKHn3YqVbHYmRw9>

Estudio lectoescritura disciplinar en estudiantes universitarios.

¡GRACIAS POR TU INTERÉS EN PARTICIPAR!

Estamos realizando una investigación sobre lectoescritura disciplinar con estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología y solicitamos tu colaboración para realizar una tarea en la que tendrás que ver algunos videos, responder algunas preguntas y leer algunos textos.  
Para resolver la tarea necesitarás de 15 a 20 minutos.

Los datos que proporcionas en este formulario y durante la realización del estudio serán confidenciales, tus respuestas serán utilizadas sólo con fines de investigación y no se divulgará ningún dato que te identifique como participante de este estudio.

Si continúas, se dará por hecho que aceptas lo anteriormente mencionado.

 [mairene.garciap@gmail.com](mailto:mairene.garciap@gmail.com) (no se comparten)   
[Cambiar cuenta](#)

**\*Obligatorio**

¿Aceptas participar en el estudio? \*

Sí

No

### Anexo 3. Formulario de inscripción (Información solicitada).

Información sobre el estudiante.	Información académica.
A continuación te pedimos algunos datos, que serán confidenciales y utilizados sólo con fines de investigación.	A continuación te pedimos algunos datos, que serán confidenciales y utilizados sólo con fines de investigación.
Correo electrónico *	¿En qué escuela y/o facultad estás cursando la carrera? *
Tu respuesta _____	Tu respuesta _____
Edad *	En caso de pertenecer a la FES Iztacala, ¿en qué grupo estás inscritx? *
Tu respuesta _____	Tu respuesta _____
Sexo *	¿Cuáles son las materias que cursas en el semestre? *
<input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Prefiero no decirlo	Tu respuesta _____

### Anexo 4. Cartel promocional para redes sociales.

**Proyecto de Investigación en Lectoescritura Disciplinar**

**¿ERES ESTUDIANTE DE PRIMER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA?**

**¡PARTICIPA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN SOBRE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS!**

SÓLO TIENES QUE VER VÍDEOS Y RESPONDER ALGUNAS PREGUNTAS

**REQUISITOS**

- Ser estudiante de primer semestre de la carrera de Psicología.
- Contar con correo electrónico.
- Disponer de computadora, teléfono o tablet y conexión a internet.
- No formar parte de algún grupo de investigación.

**SI QUIERES PARTICIPAR...**

Escanea el código QR y responde el formulario, nosotros nos contactaremos contigo.

Si tienes alguna duda, puedes escribirnos al correo:

lectoescritura.disciplinar@gmail.com

AL PARTICIPAR PODRÁS SER PARTE DE UNA RIFA POR UNA TARJETA DE AMAZON CON VALOR DE \$1000 O SU EQUIVALENTE EN EFECTIVO.

## Anexo 5. Pantalla para creación de cuenta.

**Ingresa tus datos para crear una cuenta**

Usuario

Email

Edad

Carrera (opcional)

Semestre (opcional)

Contraseña (diferente a la de tu email)

Verifica tu contraseña

**REGISTRARSE**

## Anexo 6. Vídeo de condicionamiento operante (SC).

Mira el siguiente vídeo antes de continuar



Describe lo que sucede en el vídeo



Describe lo que sucede en el vídeo

### Anexo 7. Vídeo discriminación condicional (SC).

Mira el siguiente vídeo antes de continuar



Describe lo que sucede en el vídeo



Describe lo que sucede en el vídeo



### Anexo 8. Vídeo igualación a la muestra (SC).

Mira el siguiente vídeo antes de continuar



Describe lo que sucede en el vídeo



Describe lo que sucede en el vídeo

## Anexo 9. Texto de condicionamiento operante.

Lee el siguiente texto antes de continuar

**ADQUISICIÓN Y EXTINCIÓN DE LA CONDUCTA OPERANTE<sup>1</sup>**

**El incremento de la frecuencia de la conducta operante**  
La creación de nuevas operantes, o el incremento de la frecuencia de las operantes ya existentes, se lleva a cabo mediante estímulos reforzantes que van después de la conducta, y no por estímulos evocadores que la preceden. Para incrementar la tasa de ocurrencia de una respuesta que ya existe en el repertorio de un organismo, solo es necesario que las ocurrencias de esa conducta vayan seguidas de estímulos reforzantes. Sin embargo, antes de que una operante pueda ser incrementada, será necesario esperar a que haya una ocurrencia de la respuesta, ya que no hay estímulo evocador que la produzca.

**El moldeamiento de la conducta operante**  
La conducta operante nueva o que no existe en el repertorio de un organismo puede ser creada mediante un proceso llamado moldeamiento, el cual emplea una combinación de reforzamiento y de no-reforzamiento, para cambiar las respuestas simples ya existentes en respuestas nuevas más complejas. Para poder entender cómo se lleva a cabo el moldeamiento y cómo es que éste funciona, debemos considerar antes algunos efectos del reforzamiento y de la

Lee el siguiente texto antes de continuar

respuestas simples ya existentes en respuestas nuevas más complejas. Para poder entender cómo se lleva a cabo el moldeamiento y cómo es que éste funciona, debemos considerar antes algunos efectos del reforzamiento y de la ausencia de reforzamiento sobre la conducta.

**El reforzamiento positivo y la actividad**  
El reforzamiento positivo de una respuesta no solo trae como consecuencia un incremento significativo en la frecuencia de esa respuesta, sino que también resulta en un incremento en la frecuencia de muchas otras porciones de conducta del organismo. La frecuencia de algunas conductas que no son reforzadas directamente, se incrementa sustancialmente, mientras que el incremento en la frecuencia de otras conductas es tan pequeño, que casi se pudiera decir que no existe. Por lo tanto, el efecto del reforzamiento positivo es elevar el nivel general de actividad del organismo. El reforzamiento positivo da como resultado un organismo activo. Esta propiedad del reforzamiento positivo juega una parte importante en el moldeamiento. Al mismo tiempo hace que resulte muy difícil reforzar la inactividad.

Fin

<sup>1</sup>Texto retomado y modificado de: Reynolds, G. (1973). Compendio de condicionamiento operante. Editorial Ciencia de la Conducta.

## Anexo 10. Texto discriminación simple.

Lee el siguiente texto antes de continuar

### EL CONTROL DE ESTIMULOS DE LA CONDUCTA OPERANTE<sup>1</sup>

Cada reforzamiento, además de incrementar la probabilidad de ocurrencia de la operante a la cual sigue, también contribuye a que esa operante esté bajo el control de los estímulos que están presentes cuando la operante es reforzada. Después de que las respuestas que integran una operante han sido reforzadas en presencia de un determinado estímulo durante varias veces, ese estímulo adquiere control sobre la operante, este es, la frecuencia de aquellas respuestas será alta en presencia de ese estímulo, y será baja en ausencia de él.

#### Estímulos discriminativos

Esos estímulos controladores reciben el nombre de estímulos discriminativos. Un estímulo discriminativo es aquel en cuya presencia una determinada porción de conducta operante es altamente probable, debido a que anteriormente esa conducta fue reforzada en presencia de ese estímulo. Si bien los estímulos discriminativos van antes que la respuesta, no por ello la provocan. En lugar de esto, los estímulos discriminativos ocasionan a las respuestas operantes. Un estímulo discriminativo establece la ocasión en la cual la operante ha sido previamente reforzada.

Lee el siguiente texto antes de continuar

por ello la provocan. En lugar de esto, los estímulos discriminativos ocasionan a las respuestas operantes. Un estímulo discriminativo establece la ocasión en la cual la operante ha sido previamente reforzada.

Debido a que una respuesta que está bajo el control de un estímulo discriminativo será más frecuente en presencia de él, la frecuencia de la respuesta podrá ser controlada si podemos controlar al estímulo; es decir, podremos incrementarla mediante la presentación de ese estímulo o bien la podremos reducir retirándolo. Sin embargo, la relación que existe entre el estímulo controlador y la respuesta es siempre una relación probabilística, ya que los estímulos controladores solamente incrementan o reducen la oportunidad de que ocurra la respuesta. La presentación del estímulo controlador nunca garantiza que la respuesta se presentará inmediatamente, como es el caso de la presentación de un estímulo avocador. Sin embargo, bajo condiciones apropiadas, las oportunidades serán tan elevadas que casi podremos estar seguros de que ocurrirá la respuesta cuando esté presente el estímulo discriminativo. En este caso, aún tratándose de un estímulo discriminativo, dará la impresión de que provoca a la respuesta.

Fin

<sup>1</sup>Texto retomado y modificado de: Reynolds, G. (1973). Compendio de condicionamiento operante. Editorial Ciencia de la Conducta.

## Anexo 11. Texto igualación a la muestra.

Lee el siguiente texto antes de continuar

### PROCEDIMIENTOS DE IGUALACIÓN A LA MUESTRA<sup>1</sup>

En los procedimientos de igualación a la muestra diseñados por Cumming & Berryman (1961, 1965) cada ensayo incluye la presentación de un estímulo estándar o muestra (EM) y dos estímulos adicionales, denominados estímulos de comparación (ECO's). El reforzamiento de la respuesta a los estímulos de comparación depende de la relación EM-ECO's, la cual puede ser de identidad, singularidad o identidad arbitraria. En las dos primeras, es necesario que uno de los ECO's sea idéntico al EM y el otro sea diferente, mientras que en la identidad arbitraria se requiere que ambos ECO's sean diferentes al EM. En el procedimiento de identidad, se refuerza la respuesta al ECO que es idéntico al EM; en el de singularidad se refuerza la respuesta al ECO diferente al EM; en el procedimiento de identidad arbitraria se refuerza la respuesta al ECO arbitrariamente correlacionado con el EM por parte del experimentados, al margen de sus propiedades físicas.

En términos de las relaciones temporales ante estímulos, existen los siguientes procedimientos de igualación a la muestra:

- a) igualación simultánea. En este caso, al inicio de cada ensayo, se presenta el estímulo muestra y después de transcurrido cierto lapso se presentan los estímulos de comparación, sin retirar el EM. En algunas ocasiones, una respuesta al EM puede

### Lee el siguiente texto antes de continuar

a) Igualación simultánea. En este caso, al inicio de cada ensayo, se presenta el estímulo muestra y después de transcurrido cierto lapso se presentan los estímulos de comparación, sin retirar el EM. En algunas ocasiones, una respuesta al EM puede ser el criterio para que se presenten los ECO's;

b) Igualación con demora cero. Aquí, cada ensayo inicia con la presentación del EM, el cual termina con la primera respuesta ante el mismo, o bien después de un lapso de tiempo previamente programado. Inmediatamente después se presentan los ECO's;

c) Igualación de la muestra demorada. En esta variante la presentación de los ECO's inicia después de transcurrido un determinado lapso contado a partir del término del EM este caso es similar al anterior excepto que se programa un intervalo entre el fin del EM y el inicio de los ECO's mayor a cero, dicho intervalo puede ser fijo o variable.

Fin

Pacheco, V. (1999). Expectativas de reforzamiento consistentes e inconsistentes en igualación a la muestra demorada [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. Expectativas de reforzamiento... (enlace)

## Anexo 12. Vídeo de condicionamiento operante (SE).

### Mira el siguiente vídeo antes de continuar



### Describe lo que sucede en el vídeo



Describe lo que sucede en el vídeo



**Anexo 13. Vídeo de discriminación simple (SE).**

Mira el siguiente vídeo antes de continuar



Describe lo que sucede en el vídeo



Describe lo que sucede en el vídeo

**Anexo 14. Vídeo de igualación a la muestra (SE).**

Mira el siguiente vídeo antes de continuar



