



ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA

Enseñanza e Investigación en Psicología

Universidad Veracruzana

rbulle@uv.mx

ISSN (Versión impresa): 0185-1594

MÉXICO

2006

Juan José Irigoyen / Miriam Yerith Jiménez / Karla Fabiola Acuña

EVALUACIÓN DE MODOS LINGÜÍSTICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Enseñanza e Investigación en Psicología, enero-junio, año/vol. 11, número 001

Universidad Veracruzana

Xalapa, México

pp. 81-95

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México


LA MEMORIA CIENTÍFICA EN LÍNEA
<http://redalyc.uaemex.mx>

EVALUACIÓN DE MODOS LINGÜÍSTICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Evaluation of linguistic modes in university students

Juan José Irigoyen, Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña
*Universidad de Sonora*²

RESUMEN

Se llevó a cabo un estudio con 40 estudiantes universitarios con el propósito de evaluar si los modos lingüísticos leer-señalar y leer-escribir determinan ajustes diferenciales en el desempeño. Los participantes fueron expuestos a nueve situaciones de evaluación durante un período de tres meses, las que incluían distintos criterios de tarea. Los resultados muestran ejecuciones poco consistentes. Se analizan dichos resultados en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito disciplinar.

Indicadores: Evaluación del aprendizaje; Modos lingüísticos; Análisis de tarea; Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate if the reading-pointing out and reading-writing linguistic modes determine differential adjustments in the performance of 40 university students. The participants were nine evaluation situations, during a period of three months, that included different task criteria. The results showed low consistent performances. These results are analyzed in the context of the teaching-learning in the disciplinary field.

Keywords: Learning evaluation; Linguistic modes; Task analysis; University students.

¹ Este reporte de investigación se realizó gracias al apoyo otorgado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Sonora, clave SON-2004-C02-006.

² Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Edificio 9-E, Campus Universitario, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro, 83000 Hermosillo, Sonora, México, tel. y fax (662)259-21-73, correo electrónico: irigoyen@psicom.uson.mx. Artículo recibido el 3 de junio y aceptado el 29 de septiembre de 2005.

Una de las áreas que recibe mayor atención por parte de los profesionales de la educación es la evaluación de las condiciones necesarias para que ocurra el aprendizaje escolar (currículo, profesores, alumnos y materiales didácticos) en los diferentes grados de educación formal. Tomando como referencia la educación superior, en donde la enseñanza-aprendizaje ocurre en relación con el establecimiento de juegos de lenguaje especializados (disciplinas de conocimiento), prevalece la constante de que el estudiante tiene dificultades para adquirir las habilidades conceptuales, instrumentales y de medida pertinentes al área específica de estudio. La pregunta es por qué ocurre esto.

Aprender una disciplina o profesión consiste en hacer corresponder gradualmente el desempeño del alumno (valores, habilidades y competencias) con los criterios disciplinares formalizados en teorías, modelos, procedimientos, criterios de evaluación y códigos éticos, entre otros, los cuales constituyen formalizaciones lingüísticas de la práctica de científicos y tecnólogos (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1998; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004a; Ribes, Moreno y Padilla, 1996). En este sentido, es necesario considerar que dicha correspondencia se establece mediada por el lenguaje en sus diferentes modos (hablar, escuchar, leer, escribir, gesticular, observar), como contexto de significación de tales interacciones.

Decir que el estudiante no aprende significa, dado lo anterior, que no cuenta con el repertorio lingüístico (historia de referencialidad) suficiente para elaborar la referencia lingüística que se requiere en ese momento de la evaluación. En otras palabras, la forma en como se le ha enseñado a “usar el lenguaje” no resulta pertinente para describir las relaciones entre eventos que la disciplina estudia. Señala Ribes (2000): “Mediante el lenguaje se nombra, se construyen objetos, el lenguaje mismo se convierte en objetos, se describe, se afecta y se planea el comportamiento y, lo más importante de todo, el lenguaje mismo constituye la forma de acto humano por excelencia: hablar, leer, escribir, gesticular, escuchar y observar” (p. 227).

Ese es el objetivo de la instrucción. Sutton (2003) afirma que “una parte importante de la educación científica debería orientarse a ayudar a los estudiantes a recuperar algunas de las luchas pasadas y a oír las voces auténticas de aquéllos que participaron en el proceso de formular una nueva forma de pensar” (p. 23). El docente, así, cumple la función

de auspiciar interacciones efectivas entre el alumno y los referentes de la disciplina que lleven a la confrontación entre alternativas explicativas y vinculen el conocimiento científico y el cotidiano.

No resulta suficiente evidenciar que la historia de referencialidad del sujeto que aprende (ideas previas, concepciones alternativas, conocimiento previo...) no resulta pertinente en el contexto de la disciplina que se enseña-aprende. Para generar el cambio conceptual es necesario demostrar con el ejemplo y el ejercicio que la descripción que formula el estudiante no es pertinente, en el sentido de usar categorías con significados diversos para referir al objeto de estudio, o confundir niveles de descripción conceptuales, instrumentales y de medida (Limón y Carretero, 2000; Rodríguez y Carretero, 2000).

La interacción que se establece entre el profesor, el alumno y los referentes de la disciplina es posible a través del discurso didáctico, medio que posibilita que el alumno establezca la referencia lingüística de los eventos a estudiar. El discurso didáctico, como formulación lingüística del proceder efectivo, constituye el medio para enseñar desempeños competentes.

Requiere, por parte del docente, que las actividades que se llevan a cabo en la situación de enseñanza se correspondan con las competencias necesarias para el dominio de la disciplina de conocimiento, o ámbito (Mares y Guevara, 2004), así como precisar qué contenidos y qué nivel de dominio se establecerán (Limón y Carretero, 2000) y hacer que la evaluación del desempeño del alumno se corresponda con el objetivo instruccional (logro), el cual explicita la habilidad requerida para satisfacer dicho criterio (Irigoyen y cols., 2004a).

Si el interés radica en identificar los factores que promueven desempeños que se ajustan a requerimientos disciplinares concretos, algunos estudios acerca de la evaluación de la historia de referencialidad (conocimiento previo) han permitido comprender que existen aspectos que comparten los estudiantes de la manera en cómo interpretan un fenómeno científico: *a)* la referencia que formulan del evento depende de la tarea utilizada para identificarla, de dimensiones perceptibles y de la experiencia del alumno en su vida cotidiana; *b)* es funcional para el alumno y resistente al cambio, y *c)* afecta de modo diferencial dependiendo del dominio a establecer en términos del nivel de especificidad o generalidad (Limón y Carretero, 2000).

Por otro lado, algunos resultados con estudiantes universitarios indican que su desempeño efectivo depende de que la información esté contenida en la tarea y de que el criterio de respuesta consista en la reiteración de la información, el parafraseo y el seguimiento de una instrucción para llevar a cabo un procedimiento (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004b), lo que en la perspectiva de Márquez (2004) correspondería a tareas o situaciones problema que favorecen el desarrollo del pensamiento intuitivo.

Uno de los problemas encontrados cuando se instrumentan programas para generar el cambio conceptual, es que la instrucción resulta eficaz en el tipo de tareas en el que se ha recibido dicha instrucción; cuando se evalúa el mismo contenido con un formato diferente, no se hallan resultados a favor de la transferencia del aprendizaje (Limón y Carretero, 2000; Mares, 2001).

En concordancia con lo anterior, cuando los sujetos son expuestos a condiciones en las que tienen que identificar y formular el criterio de tarea (situación problema), la consistencia en su descripción verbal (formulación de la regla) es resultado de su desempeño efectivo. Si se presentan opciones textuales antes y después de la tarea, éstas interfieren con el desempeño, lo que sugiere que las variables de tipo lingüístico pueden afectar negativamente la solución de una tarea cuando no se tiene un dominio instrumental previo (Ribes, 2000).

El contrasentido en los sistemas de evaluación respecto de la formación de un profesional o investigador es que en la mayoría de los casos la evaluación depende de un criterio unimodal (repetición de una serie de definiciones de los conceptos, procedimiento o técnicas de su área de conocimiento), soslayando otras modalidades que pudieran ser más acordes o complementarias al objetivo instruccional planteado.

Si la interacción didáctica alumno-profesor-referente disciplinar se establece mediada por el lenguaje como contexto de significación, el modo lingüístico que participa en la interacción alumno-referente disciplinar permite analizar la forma que asume la respuesta del alumno en interacción con los referentes disciplinares. Los modos lingüísticos no hacen referencia a la modalidad sensorial de la respuesta del sujeto, sino a la forma en que ocurre la respuesta en su dimensión lingüística: observar, escuchar, gesticular, señalar, hablar, leer y escribir (Fuentes y Ribes, 2001; Varela, 2004; Varela, Martínez, Padilla y cols., 2002).

En un estudio reportado por Irigoyen y cols. (2004c) sobre el desempeño docente, se encuentra que la modalidad de enseñanza más frecuente es la exposición y la ejemplificación, presentando una ocurrencia menor el modelado y la ilustración. La interacción instruccional es preponderantemente discursiva por parte del docente, y el aprendiz asume el rol de observador-escucha con relación a los objetos, eventos o situaciones de estudio. Ello presupondría que los modos lingüísticos debieran adecuarse a los criterios de tarea y a los instruccionales que se explicitan en situaciones enseñanza-aprendizaje específicas, de tal forma que facilitaran el contacto lingüístico del sujeto con los objetos, eventos o situaciones de estudio.

Así, el propósito del presente estudio fue evaluar si los modos lingüísticos leer-señalar y leer-escribir determinan ajustes diferenciales en el desempeño de estudiantes universitarios.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 40 estudiantes universitarios del segundo semestre de la carrera de Psicología de la Universidad de Sonora (México).

Materiales

Se elaboraron nueve pruebas de lápiz y papel. Cada evaluación contenía de dos a cinco textos (resumen de artículos de investigación científica en el ámbito de la psicología) y diez reactivos, excepto la prueba 2 (trece reactivos), la 5 (cinco reactivos), la 8 (dieciocho reactivos) y la 9 (diecinueve reactivos). Cada texto tenía en promedio 110 palabras. En total, se utilizaron 23 textos y 107 reactivos.

Los reactivos se estructuraron en función de tareas. En este estudio se reportan sólo las que fueron incluidas en dos modos lingüísticos: leer-señalar y leer-escribir. Así, fueron ocho tareas (cuatro por modo lingüístico). En el modo leer-señalar, dichas tareas consistieron en lo siguiente: *tarea 1*) seleccionar, de cuatro opciones posibles, el concepto correspondiente a la pregunta; *tarea 2*) igual que la tarea 1, sólo que en las opciones de respuesta se incluía el diagrama que representa

el concepto; *tarea 3*) se incluyeron otros conceptos y se mantuvo el criterio de la *tarea 1*, y *tarea 4*) se incluyó otro concepto, manteniéndose el criterio de la *tarea 1*.

Para el modo leer-escribir, las tareas fueron, a saber: *tarea 5*) enunciar, mediante una respuesta breve, el concepto correspondiente a la pregunta; *tarea 6*) igual que la *tarea 5*, salvo que el texto consistió en un ejemplo; *tarea 7*) se incluyó otro concepto y se mantuvo el criterio de la *tarea 5*, y *tarea 8*) enunciar, mediante la elaboración de un diagrama, el concepto³ correspondiente a la pregunta. Cada tarea constó de cinco reactivos. Ejemplos del tipo de reactivo correspondiente a la *tarea* y al modo lingüístico se presentan en el Apéndice.

Procedimiento

Cada una de las pruebas fue aplicada en el aula, de manera grupal, en donde los sujetos reciben los cursos regulares. Durante nueve ocasiones (una por semana), los participantes eran expuestos a la situación de evaluación. La duración de la sesión la estableció el desempeño del sujeto (aproximadamente 35 min.). Las pruebas fueron calificadas por dos observadores independientes (90% de confiabilidad) en cuanto a aciertos y errores. Una vez obtenido el total de aciertos por prueba, se procedió a obtener el puntaje total en las nueve pruebas. En términos de esta variable, se llevó a cabo una distribución de frecuencias (aciertos) agrupando a los participantes en tres grupos: grupo 1 (5-12 aciertos de 40 posibles), grupo 2 (14-20) y grupo 3 (21-40).

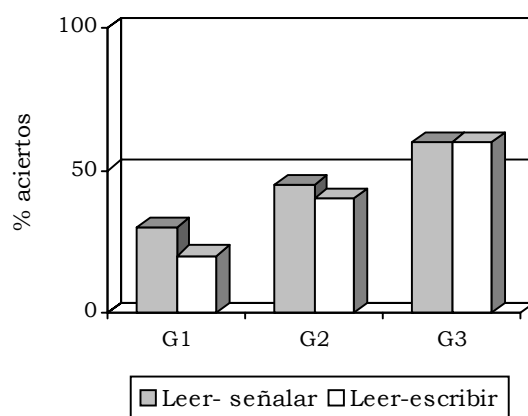
RESULTADOS

La frecuencia de aciertos por sujeto (puntaje total) indicó que, de 40 aciertos posibles, el puntaje menor fue de 5 (12%) y el mayor de 29 (72.5%). La mediana fue de 16.5 (41%) y la moda de 12 aciertos (30%). El promedio de aciertos (puntaje total) del Grupo 1 fue de 25%, de 44% en el 2 y de 60% en el 3. Si se toman como referencia dichos resultados, únicamente una tercera parte de los participantes obtuvo una calificación mínima aprobatoria.

³ Los conceptos evaluados fueron, a saber: caso funcional (*tarea 1*, *tarea 2*, *tarea 8*), parámetro (*tarea 4*), evento de estímulo, evento de respuesta (*tarea 5*, *tarea 6*), segmento E-R (*tarea 7*), interacción didáctica, competencia conductual, aprendizaje, competencia lectora y ámbito (*tarea 3*).

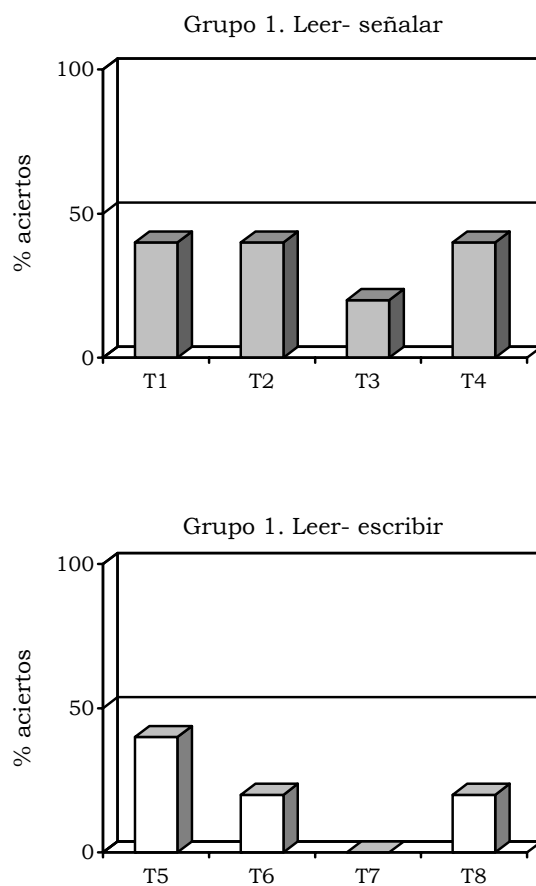
Cuando se analiza el resultado obtenido por modo lingüístico, se puede observar en la Figura 1 que el modo leer-señalar es ligeramente mayor en aciertos en los grupos 1 y 2 con relación al modo leer-escribir. El Grupo 3 alcanzó la misma cantidad de aciertos en ambas modalidades, lo que indica que para este grupo las tareas que conforman el modo leer-señalar son funcionalmente equivalentes que las tareas que integran el modo leer-escribir.

Figura 1. Porcentaje promedio de aciertos por grupo (G1: Grupo 1, G2: Grupo 2 y G3: Grupo 3) en los modos lingüísticos leer-señalar y leer-escribir.



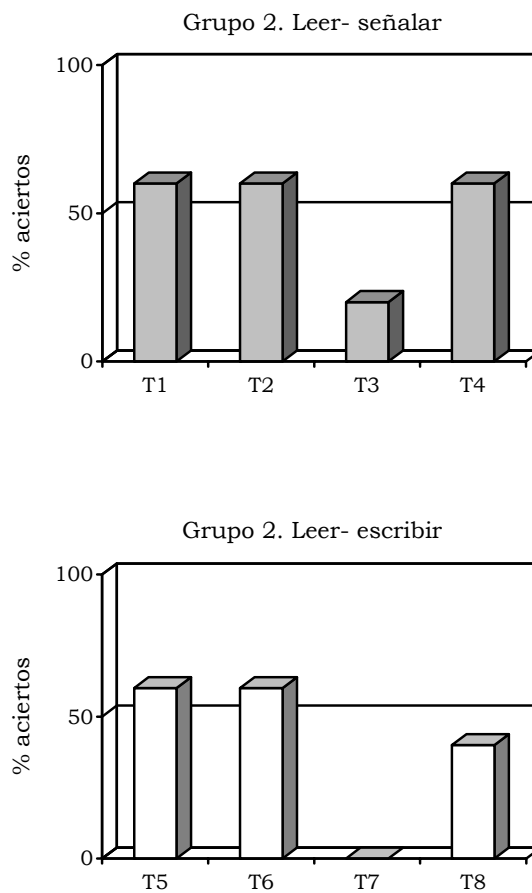
El resultado por tipo de tarea para el modo leer-señalar y el modo leer-escribir del Grupo 1 se muestra en la Figura 2. La tarea que representa la menor cantidad de aciertos fue la tarea 7 (modo leer-escribir), seguida por las tareas 3 (modo leer-señalar), 6 y 8 (modo leer-escribir). Las tareas 1, 2, 4 (modo leer-señalar) y 5 (modo leer-escribir) muestran sólo dos aciertos. Parece que lo que indica tal resultado es que las ejecuciones de los participantes de este grupo a los diferentes reactivos que conforman cada una de las tareas son indiferenciadas, ya que tienden a mantenerse por debajo de 40%.

Figura 2. Porcentaje promedio de aciertos por tarea para el modo lingüístico leer-señalar y leer-escribir del Grupo 1.



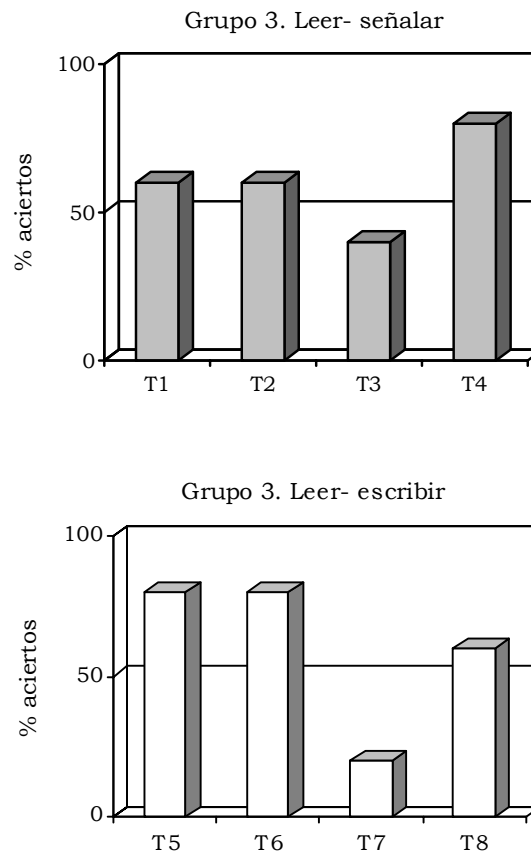
El resultado por tipo de tarea para el modo leer-señalar y el modo leer-escribir del Grupo 2 es presentado en la Figura 3. Las tareas 3 (modo leer-señalar) y 7 (modo leer-escribir) son las que presentan la menor cantidad de aciertos, seguidas por la tarea 8. El resto de las tareas (1, 2 y 4 del modo leer-señalar y 5 y 6 del modo leer-escribir) tienen la mayor cantidad de aciertos en este grupo. Este resultado señala que los participantes muestran una competencia lingüística de ámbito que se ajusta a requerimientos muy situacionales de la tarea, ya que la característica de las tareas 3, 7 y 8 es que implican que el sujeto sea capaz de establecer relaciones con aspectos no aparentes de los conceptos.

Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos por tarea para el modo lingüístico leer-señalar y leer-escribir del Grupo 2.



La Figura 4 muestra el resultado por tipo de tarea y modo lingüístico para el Grupo 3, que presentó, en términos de puntaje total, la mayor proporción de aciertos durante las evaluaciones. Los resultados indican que las tareas que tuvieron la menor cantidad de aciertos siguen siendo las tareas 3 del modo leer-señalar y 7 del modo leer-escribir. Les siguen las tareas 1, 2 y 8 con tres aciertos, y las tareas 4, 5 y 6 con cuatro aciertos. Si se comparan los resultados del Grupo 2 con los del Grupo 3, se aprecia que las tareas 1 y 2 del modo leer-señalar tienen un porcentaje equivalente de aciertos, no así las tareas 3 y 4. En el caso del modo leer-escribir, todas las tareas correspondientes a esta categoría incrementan en 1.

Figura 4. Porcentaje promedio de aciertos por tarea para el modo lingüístico leer-señalar y leer-escribir del Grupo 3.



Tal resultado demuestra que este grupo de sujetos exhibe un repertorio diferenciado en lo que respecta a las variaciones, en términos del requisito explicitado en cada una de las tareas.

DISCUSIÓN

En función de los resultados obtenidos cabe la pregunta de por qué en las tareas 3 y 7 la cantidad de aciertos en los tres grupos es menor en comparación con las demás tareas. La respuesta radica en que en la tarea 3 se incluyen conceptos cuyo referente no fue presentado a partir de una situación o caso concreto; en otras palabras, el sujeto

tenía que establecer correspondencia entre la definición del término y su nominativo. Asimismo, la tarea 7 requería que el sujeto fuera capaz de identificar y enunciar los eventos que corresponden al segmento (e-r), correspondiente al caso o situación concreta. En lo que respecta a las tareas 5 y 6 del modo leer-escribir, la actividad consistió en identificar y enunciar el evento concreto (instancia) que correspondía al caso funcional. De esta manera, la tarea 8 —que consistió en elaborar el diagrama del caso funcional— incluía como antecedente la identificación de instancias (tarea 5) y de relaciones (tarea 7). Se supuso que dicha tarea era de mayor complejidad ya que implica una mayor cantidad de eventos a identificar, así como su ordenamiento pertinente en el diagrama; los resultados parecen indicar lo contrario: resulta más difícil identificar la relación (segmento).

Responder a dimensiones de los eventos no presentes y no aparentes requiere de dos condiciones: que el comportamiento del individuo no guarde una relación de necesidad con los objetos y acontecimientos de la situación presente, y que, al no depender de la situación concreta, las propiedades y circunstancias de dicha situación sean sustituidas en términos de las propiedades y circunstancias producidas y mediadas por el comportamiento lingüístico (Mares y Guevara, 2004; Tena, Hickman, Moreno, Cepeda y Larios, 2001; Ribes, 2000). Dicha condición no fue satisfecha en los casos descritos en las tareas 3 y 7, en las que, aunque la situación problema no explicitaba el criterio de respuesta, éste era necesario para cumplir el criterio de tarea.

En lo tocante a los modos lingüísticos leer-señalar y leer-escribir, no se observa consistencia en las ejecuciones de los sujetos en términos de la cantidad de aciertos obtenidos, quizá porque las tareas no son sensibles al modo lingüístico que se supone evalúan, o porque, por motivos de los sujetos, son funcionalmente equivalentes dado el contexto de evaluación en el cual se presentan. Este comentario va en el sentido de que los conceptos no se corresponden necesariamente con ningún concepto empírico, y tienen sentido sólo a la luz de los criterios disciplinares en el que se utilizan (Carpio y cols., 1998; Irigoyen y cols., 2004a; 2004c; Ribes y cols., 1996).

Es, pues, necesario recuperar las condiciones —en lo psicológico— que originan una competencia lingüística variada y efectiva a los requerimientos del escenario educativo: el ámbito donde las interacciones

se significan y los criterios de logro que la disciplina y el currículo estipulan, así como el dominio del docente como mediador entre referentes disciplinares-alumno.

REFERENCIAS

- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la Psicología. *Acta Comportamentalia*, 6, 47-60.
- Fuentes, M. y Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9(2), 181-212.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004a). Evaluación competencial del aprendizaje. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.): *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, Son. (México): UniSon.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004b). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(1), 5-20.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004c). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 293-302.
- Limón, M. y Carretero, M. (2000). Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En M. Carretero (Ed.): *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva de desarrollo psicológico. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.): *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G. y Guevara, Y. (2004). Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.): *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, Son. (México): UniSon.
- Márquez, M.O. (2004). La evaluación en la enseñanza superior. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.): *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, Son. (México): UniSon.
- Ribes, E. (2000). El lenguaje desde la perspectiva del estudio del comportamiento: un análisis interconductual. En V. M. Alcaraz (Ed.): *Una mirada múltiple sobre el lenguaje*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2), 205-235.
- Rodríguez M., M. y Carretero, M. (2000). Adquisición de conocimiento y cambio conceptual. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia. En M. Carretero (Ed.): *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 21-25.
- Tena, O., Hickman, H., Moreno, D., Cepeda, M. y Larios, R. (2001). Estudios sobre comportamiento complejo. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.): *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Varela, J. (2004). Consideraciones y estudio de la educación extracurricular basada en los modos lingüísticos. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.): *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, Son. (México): UniSon.
- Varela, J., Martínez, M., Padilla, A., Ávalos, M., Quevedo, M., Lepe, A., Zepeda, I. y Jiménez, B. (2002). Primacía visual II: transferencia ante el cambio de la modalidad del estímulo y el modo lingüístico. *Acta Comportamental*, 10(2), 199-219.

APÉNDICE

Texto 1

94

Se somete a seis pichones a una condición estable de hambre (privación), reduciendo su peso normal en 75%. Se les introduce en una caja experimental por espacio de unos cuantos minutos cada día. La caja experimental dispone de un comedero, el cual se presenta a intervalos regulares (4 seg.) sin absolutamente ninguna relación con la actividad que realizan. Esta condición genera que ciertas actividades de los sujetos experimentales (orientación, desplazamiento, acercamiento al comedero), varíen durante las sesiones experimentales: cuatro de los seis organismos experimentales emiten patrones estereotipados de actividad, los que varían de un organismo a otro, tanto en lo referente a su forma (topografía) como al lugar específico del espacio experimental al que se dirigen (dar vueltas alrededor de la caja en sentido contrario al de las manecillas del reloj, aletear, subir y bajar la cabeza).

Tarea 1: Modo Leer-señalar

El caso funcional identificado en el texto 1 corresponde a:

- Configuración.
- Interrupción.
- Contingencia.
- Asociación.

Tarea 2: Modo Leer-señalar

El caso funcional identificado en el texto 5 corresponde a:

- La condicionalidad de la relación suplementaria. $E_s \rightarrow [E_y \leftrightarrow E_x]$
- La condicionalidad del evento suplementario. $[E_s \rightarrow E_y] \leftrightarrow E_x$
- La condicionalidad del evento contextual. $[E_s \leftrightarrow E_x] \rightarrow E_y$
- La doble condicionalidad de la relación suplementaria. $[E_{sn} \leftrightarrow E_{sv}] \rightarrow [E_y \leftrightarrow E_x]$

Tarea 3: Modo Leer-señalar

Categoría que refiere a la organización funcional de distintas morfologías de respuesta en relación con criterios de logro establecidos en la situación interactiva

- Criterio de logro.
- Competencia conductual.
- Interacción didáctica.
- Aprendizaje.

Tarea 4: Modo Leer-señalar

El parámetro crítico que condiciona la actividad de los sujetos descrita en el texto 1 es:

- a) La topografía de la respuesta (Rxy).
- b) La magnitud de la respuesta (Rxy).
- c) La intensidad del estímulo (Ex).
- d) El intervalo entre estímulos (Ex-Ex).

Tarea 5: Modo Leer-escribir

En el experimento de Skinner (1948) de la “superstición en el pichón” (texto 1), la Rx que funcionalmente se designa como Rxy es:

Tarea 6: Modo Leer-escribir

El ejercicio que se presenta a continuación es una lección de matemáticas del libro de texto de educación básica. Contesta lo que a continuación se te solicita.

Subraya cuántos vasos de un cuarto de litro puedo llenar con la botella de uno y medio litros.

8 6 2

Identifica en el ejercicio el Es:

Tarea 7: Modo Leer-escribir

En el caso descrito en el texto 1, identifica el segmento Ex-Rx

Tarea 8: Modo Leer-escribir

Representa en un diagrama el caso descrito en el texto 1.