

## **Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración**

*(Effects of explicitation degree of adjustment criteria on the performance in identification and elaboration tasks)*

**Rebeca Mateos Morfin\* y Carlos Flores Aguirre\***

Universidad de Guadalajara-CEIC

Uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones educativas del país es el bajo desempeño escolar de los alumnos, muestra de ello son los resultados de las investigaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2000-03 en el marco del "Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos" (PISA, por sus siglas en inglés). PISA se compone de cuatro áreas de evaluación del conocimiento que son: lectura, matemáticas, ciencias y solución de problemas. El primer estudio de este proyecto fue realizado en el año 2000 y tuvo como principal objetivo evaluar la comprensión lectora en alumnos de 15 años de edad de los países miembros de la OCDE, entre los cuales se encuentra México. En esta evaluación nuestro país ocupó el penúltimo lugar de los 31 países miembros. Este resultado es una muestra clara que refleja la carencia de habilidades y competencias lectoras con las que cuenta dicho sector de la

\*Correspondencia: Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento. Francisco de Quevedo No. 180. Col Arcos Vallarta. C.P. 44130. Guadalajara, Jalisco, México,

rebecamateos@gmail.com      cjflores@servidor.unam.mx

Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el III Coloquio de Psicología Interconductual, Guadalajara, Jalisco, México, 28-30 de agosto de 2006.

Este trabajo forma parte de los estudios realizados por el primer autor para obtener el título de Licenciada en Psicología. El trabajo se concluyó gracias al apoyo otorgado por el ECOES y a la beca recibida por Santander Serfin para realizar una estancia de investigación en el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara bajo la supervisión del Dr. Emilio Ribes.

Los autores agradecen los comentarios de la Dra. Susana Robles y del Mtro. Luis Zarzosa a una versión preliminar.

población. En el año 2003 se realizó nuevamente una evaluación en el PISA, la cual ahora tuvo como punto central el área de matemáticas. En esta ocasión México descendió significativamente su posición con respecto al año 2000, quedando en el lugar 37 de 41 países participantes, lo cual corroboró las deficiencias que tienen los jóvenes mexicanos y permitió ver que éstas no ocurren únicamente en un área o dominio específico sino que también se presentan en otras (e.g., lectura, matemáticas, etc.).

El bajo desempeño de los alumnos se ha tratado de combatir mediante el empleo de estrategias pedagógicas y con las aportaciones que la psicología educativa ha hecho en ella; sin embargo, los alcances han sido limitados, pues como menciona Ibáñez (1994) la psicología educativa ha contribuido de manera poco eficiente a la solución de los problemas educativos, lo que se debe a la diversidad de enfoques existentes en la disciplina psicológica que ha conducido a una confusión conceptual.

Una de las aproximaciones en psicología que aporta orden y sistematización para el estudio de los fenómenos psicológicos, es la psicología interconductual, ya que como señala Ibáñez (1999), las aportaciones de la perspectiva interconductual constituyen una propuesta más sólida para el abordaje de las problemáticas educativas (Kantor, 1967; Ribes & López, 1985).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha entendido tradicionalmente como la transmisión de los conocimientos que posee el maestro al alumno a través del discurso didáctico, afirmándose que el alumno ha aprendido debido a la repetición correcta de lo enunciado por el docente; sin embargo, el proceso educativo es más que eso, ya que las estrategias para la enseñanza deben estar dirigidas al cumplimiento de ciertos *criterios de logro* a los que el comportamiento o desempeño del estudiante debe ajustarse. Debemos entender por criterio de logro o ajuste, al requerimiento conductual explícito o implícito que especifica alguna situación ante la cual el comportamiento se corresponde, es decir, se ajusta.

Los criterios de logro determinan la selección de los contenidos del discurso didáctico con que interactúa el estudiante para desarrollar o adquirir las competencias pertinentes (Ibáñez, 1999). En este sentido, es importante comprender que los criterios de logro dependen fundamentalmente de los ámbitos en los cuales el alumno se desarrolla, es decir, que la práctica o desempeño está regulado por los criterios paradigmáticos de la disciplina en la que el estudiante se encuentre inmerso (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998).

Por otro lado, el discurso didáctico resulta importante para el análisis de la conducta de estudio, toda vez que forma parte de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y proporciona la información a la cual se ajusta el alumno para adquirir y desarrollar competencias que le permitan satisfacer los diferentes criterios impuestos en las situaciones de enseñanza. Con base en lo reportado por Ibáñez (1994), se deben tomar en consideración tres características esenciales del discurso didáctico que pueden influir en la conducta de estudio: a) el *dominio* se refiere al área a la que pertenece el

discurso, b) el *modo* se refiere a la manera en que se hace llegar dicho discurso (e.g., oral, escrita, gráfica etc.) y c) el *nivel de aptitud* que se identifica con el grado de complejidad funcional en el cual el alumno deberá comportarse para poder realizar con éxito una tarea o resolver un problema.

Con el propósito de analizar cómo la generación de competencias de distinto nivel de aptitud funcional puede estar relacionada con la conducta de estudio, Ibáñez (1999) realizó un estudio exploratorio en el que participaron estudiantes egresados de bachillerato a los cuales se les entregó un cuadernillo de cinco textos con tópicos diferentes, todos concernientes a la educación. En dicho cuadernillo también se les indicaba a los estudiantes que tendrían que realizar cinco tareas, las cuales eran: 1.- emplear criterios para clasificar algo, 2.-realizar algunos procedimientos simples, 3.- recordar datos y cifras sobre algo, 4.- seguir normas para determinar si algo es adecuado y 5.- utilizar un modelo para explicar y predecir algo.

Después de la lectura de los materiales se aplicó a los alumnos una prueba que consistía en una serie de preguntas de opción múltiple en las que se pedía que el participante identificara el título del texto en el que había encontrado la información necesaria para realizar cada tarea. Posteriormente se les mencionó que las cinco tareas señaladas serían extraídas de los textos, y que se llevaría a cabo una tarea por texto. Concluida la aplicación de la prueba, a los alumnos se les entregó un cuadernillo de preguntas que fueron estructuradas con base en los cinco criterios de ajuste identificados por Ribes, Moreno & Padilla (1996): diferencialidad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia. Los resultados mostraron que a mayor número de identificaciones correctas existe un mayor número de aciertos en la resolución de las tareas; en relación al nivel de complejidad en la satisfacción del criterio, los participantes respondieron de mejor forma (mayor porcentaje de aciertos) en las tareas que implicaban los criterios de diferencialidad, efectividad y pertinencia (intrasituacionales). Si bien es cierto que la identificación de los criterios a los cuales debe ajustarse un estudiante para cumplir una tarea de forma exitosa deriva en el cumplimiento favorable de dicha tarea, resulta importante preguntarse por la manera en que estos criterios deben ser explicitados, es decir, por el grado de información que se le proporciona el estudiante sobre el tipo de tarea que deberá resolver (e.g., el contenido de los materiales de estudio, entre otros).

Con relación al grado de información que se proporciona a los participantes, algunos estudios realizados en el campo del control instruccional han destacado que el contenido de las instrucciones y que el grado de explicitación de los contenidos de la tarea, la respuesta y la retroalimentación, juegan papeles importantes sobre el desempeño o ejecución de los humanos (e.g., Baron, Kaufman & Stauber, 1969; Kaufman, Baron & Kopp, 1966; Lippman & Meyer, 1967).

Asimismo, es de interés cuestionarse sobre cuáles son las tareas o características de éstas que favorecen un mejor desempeño de los estudiantes.

Con relación al tipo o características de las tareas, en un trabajo reciente, Pacheco, Flores, García & Carpio, (2005) reportaron que el entrenamiento en tareas de elaboración o solución de problemas en estudiantes universitarios, favorece el establecimiento de competencias más complejas, así como un mejor desempeño en tareas de identificación. También se ha reportado que el uso de tareas de identificación (referentes a la localización de información textual) resultan en un mejor desempeño por parte de los participantes a diferencia de las tareas de relación (e.g., Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2004). Sin embargo, es pertinente analizar la forma en la cual se han conceptualizado las tareas de identificación y elaboración, debido a que la forma en la que se ha hecho, ha llevado al diseño y análisis de dichas tareas bajo el supuesto de que éstas hacen referencia al despliegue de competencias que permiten satisfacer criterios de ajuste intrasituacionales y extrasituacionales, respectivamente.

El estudio de Ibáñez (1999) es un ejemplo del uso de una tarea de identificación con reactivos estructurados con base en los cinco criterios de ajuste: diferencialidad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia, lo cual suponía que los estudiantes debían desplegar competencias intrasituacionales, extrasituacionales y transituacionales independientemente de que el tipo de tarea fuese de identificación o elaboración.

Dado lo anterior y con base en lo reportado por Ibáñez (1999) y por Pacheco, Flores, García & Carpio (2005), es pertinente preguntarse si además de la identificación de los criterios a los que debe ajustarse el estudiante, la precisión o grado de explicitación de los criterios y el tipo de tarea contribuyen a un mejor desempeño por parte de los estudiantes. Es por ello que el presente estudio se diseñó con el propósito de evaluar la relación que guarda el grado de especificidad de los criterios de ajuste sobre el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de identificación y elaboración.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaron 24 estudiantes de segundo semestre de Psicología de la FES-Iztacala, de entre 18 y 22 años de edad, distribuidos en tres grupos de ocho participantes cada uno. Los grupos se distinguieron por el grado de explicitación de los criterios empleados: con criterios específicos (CE), con criterios no específicos (NE) y sin criterios (SC).

### *Materiales e Instrumentos*

Se utilizó una Prueba de Ajuste a Criterio (PAC) que constó de dos partes. La primera parte se conformaba de cinco criterios u objetivos a cumplir y cinco textos: Leyes de la estupidez humana, Metodología de la investigación, ¿Cómo observar?, Métodos cuan-

titativos en psicología e Historia de la psicología. La longitud promedio de los textos fue de 530 palabras.

La segunda parte consistió en la Prueba de Identificación de Criterios, la cual estuvo conformada por cinco preguntas referentes a la identificación de los criterios en los cinco textos, cada una de las preguntas contaba con seis opciones de respuesta (ver Anexo 1).

También se utilizaron dos cuadernillos conformados por cinco cuestionarios cada uno. Cada cuestionario estaba compuesto por cinco preguntas referentes a los cinco textos de la primera parte de la PAC; cada cuadernillo constaba de un total de 25 preguntas correspondientes a cada una de las tareas empleadas (elaboración e identificación). En los Anexos 2 y 3 se presentan ejemplos de los tipos de reactivos empleados en cada una de las modalidades de tarea.

### *Situación experimental*

La investigación se llevó a cabo en uno de los laboratorios de psicología de la FES-Iztacala. El laboratorio estaba equipado con cuatro mesas y sillas, por lo que el experimento se llevó a cabo en rondas de cuatro participantes.

### *Procedimiento*

**Fase 1:** Se les pidió a los participantes de los 3 grupos que leyeran los criterios u objetivos a cumplir y los cinco textos contenidos en la primera parte de la PAC. Variando el grado de explicitación del criterio, al inicio de la tarea se les informaba a los participantes de cada grupo lo siguiente:

#### **Grupo con criterio específico (CE)**

*Te vamos a presentar algunos textos breves que deberás leer con mucho cuidado y atención. Estos textos contienen toda la información necesaria para resolver algunos ejercicios que se te presentarán más adelante. Es por ello que deberás estudiarlos, tratando siempre de prepararte para alcanzar una buena calificación y lograr los objetivos. Podrás subrayar o hacer anotaciones en la parte posterior de las hojas.*

*Posteriormente se te recogerán las hojas con los textos y se te dará un cuadernillo de preguntas.*

*Es muy importante señalar que en los siguientes textos podrás: 1.-clasificar datos según una escala de medición, 2.- redactar hipótesis de forma correcta con base en algunos criterios, 3.-realizar procedimientos para obtener la confiabilidad de dos tipos de registros de observación, 4.-recordar el nombre de*

*personajes y las definiciones de los conceptos que derivaron de sus ideas, 5.- aplicar un modelo con base en el cual podrás ubicar y definir diferentes estilos de comportamiento de las personas.*

*Recuerda que toda la información necesaria para resolver las tareas la encontrarás en cada uno de los textos, por lo cual deberás prestar mucha atención a los mismos, ya que los ejercicios que tendrás que resolver estarán relacionados con cada uno de ellos.*

### **Grupo con criterio no específico (NE)**

*Te vamos a presentar algunos textos que deberás leer para resolver algunos ejercicios que se te presentarán más adelante. Podrás subrayar o hacer anotaciones en la parte posterior de las hojas. Posteriormente se te recogerán las hojas con los textos y se te dará un cuadernillo de preguntas.*

*Es muy importante señalar que en los siguientes textos podrás: 1.-clasificar información, 2.-elaborar enunciados, 3.-seguir procedimientos, 4.-recordar información, 5.-aplicar un modelo. .*

### **Grupo sin criterio (SC)**

*Te vamos a presentar algunos textos que deberás leer para resolver algunos ejercicios que se te presentarán más adelante.*

**Fase 2:** Una vez concluida la lectura de los textos se aplicó a los participantes la segunda parte de la PAC, en esta fase se pidió a los participantes que identificaran los criterios contenidos en los cinco textos correspondientes a la PAC por medio de un cuestionario de opción múltiple (ver Anexo 1).

**Fase 3:** Después de que los participantes finalizaron la Prueba de Identificación de Criterios se les pidió que resolvieran un cuadernillo de cinco cuestionarios (tareas de elaboración). En las tareas de elaboración, los participantes debían redactar su respuesta (ver Anexo 2).

Una vez finalizadas las tareas de elaboración se les entregó a los participantes otro cuadernillo con cinco cuestionarios correspondientes a las tareas de identificación. En dichas tareas los participantes debían elegir una respuesta de seis opciones disponibles (ver Anexo 3). Las tareas debían responderse con base en los criterios e información de los textos anteriormente presentados.

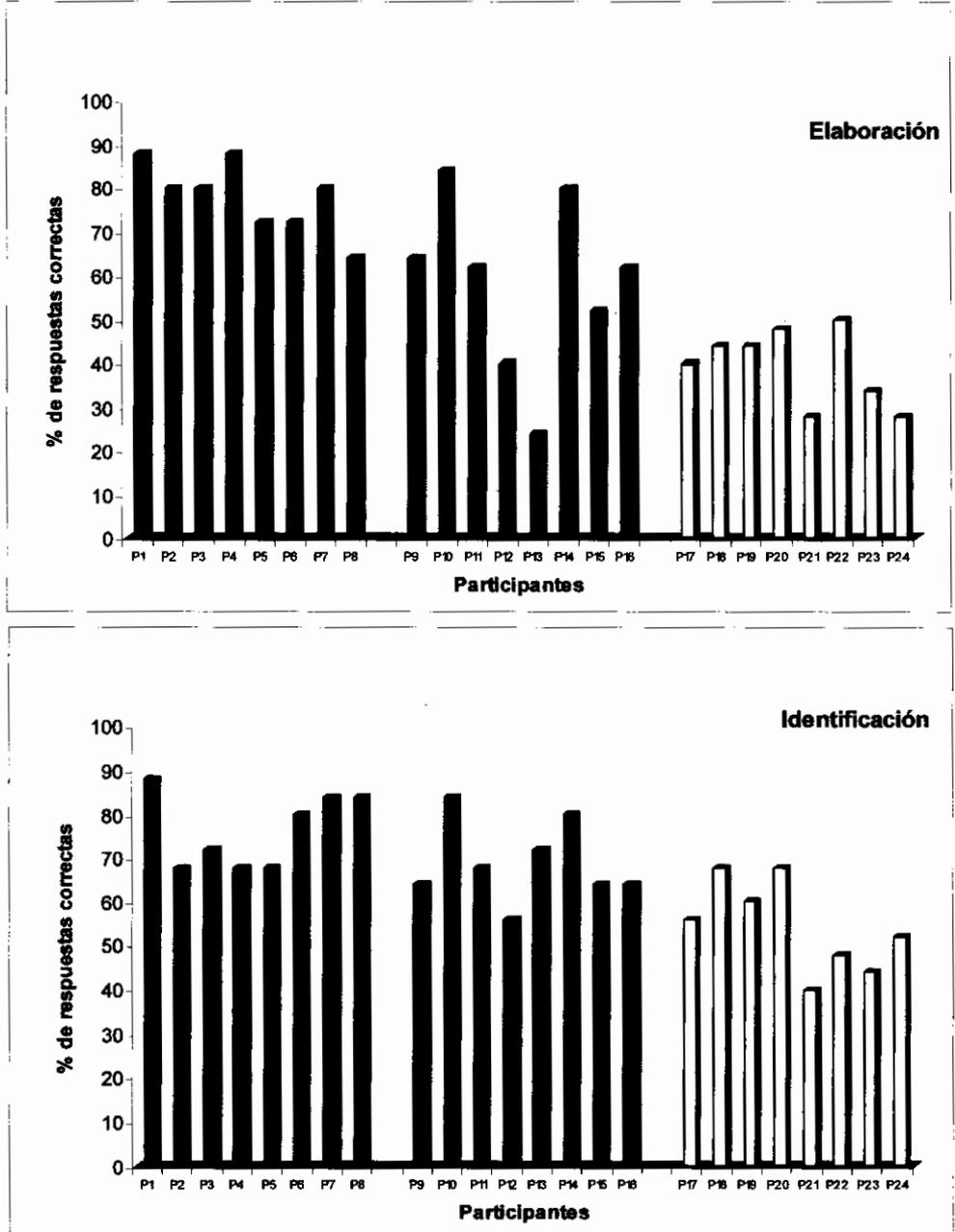


Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas obtenidas por cada uno de los participantes de los tres grupos en las tareas de elaboración e identificación.

## RESULTADOS

La Figura 1 presenta el porcentaje de respuestas correctas obtenidas por cada uno de los participantes de los tres grupos en las tareas de elaboración e identificación. En esta figura se observa que los porcentajes de respuestas correctas son más elevados en la tarea de identificación que en la de elaboración, en particular para los grupos con criterio no específico (NE) y sin criterio (SC). También se puede observar que en la tarea de elaboración los participantes del grupo CE son los que presentan los puntajes más elevados, seguidos por los participantes de los grupos NE y SC, respectivamente.

En la tarea de elaboración se encontró que todos los participantes del grupo CE, con excepción del P8, se observan puntajes superiores al 70% de respuestas correctas mientras que en los participantes del grupo NE únicamente P10 y P14 tuvieron porcentajes de respuestas correctas iguales o superiores al 80%; los participantes del grupo SC fueron los que tuvieron los puntajes más bajos, todos muestran porcentajes por debajo del 50% de respuestas correctas.

En las tareas de identificación se observa un resultado similar al encontrado en las tareas de elaboración, los participantes del grupo CE son los que tiene los puntajes más elevados, seguidos por los participantes de los grupos NE y SC, respectivamente.

Para los participantes del grupo CE (P1, P3, P6, P7 y P8) se observa que los puntajes son iguales o superiores al 70 % de respuestas correctas; mientras que los participantes P10, P13 y P14 (Grupo NE) son los únicos que alcanzan porcentajes de respuestas correctas superiores al 70%; finalmente, ninguno de los participantes del grupo SC alcanza porcentajes superiores al 70% de respuestas correctas.

De manera general se observa que el grado de explicitación o especificación del criterio tiene un mayor papel en las tareas de elaboración, dado que se observaron mayores decrementos en el porcentaje de respuestas correctas en función del grado de explicitación; mientras que en las tareas de identificación este efecto se observa en menor medida.

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de respuestas correctas por criterio de logro en las tareas de elaboración e identificación de cada uno de los grupos. De manera general se observa que los participantes del grupo CE son los que tienen los porcentajes más altos independientemente del tipo de tarea (elaboración e identificación) y del tipo de criterio, y que son seguidos por los participantes de los grupos NE y SC, respectivamente. Los mayores porcentajes de respuestas correctas se presentaron ante los criterios de tipo diferencial, efectivo y congruente tanto en las tareas de identificación como de elaboración, independientemente del grupo. Los porcentajes de respuestas correctas más bajos se presentaron ante los tipos de criterio de pertinencia y coherencia destacando que los participantes del grupo SC fueron los que tuvieron el menor porcentaje de respuestas correctas.

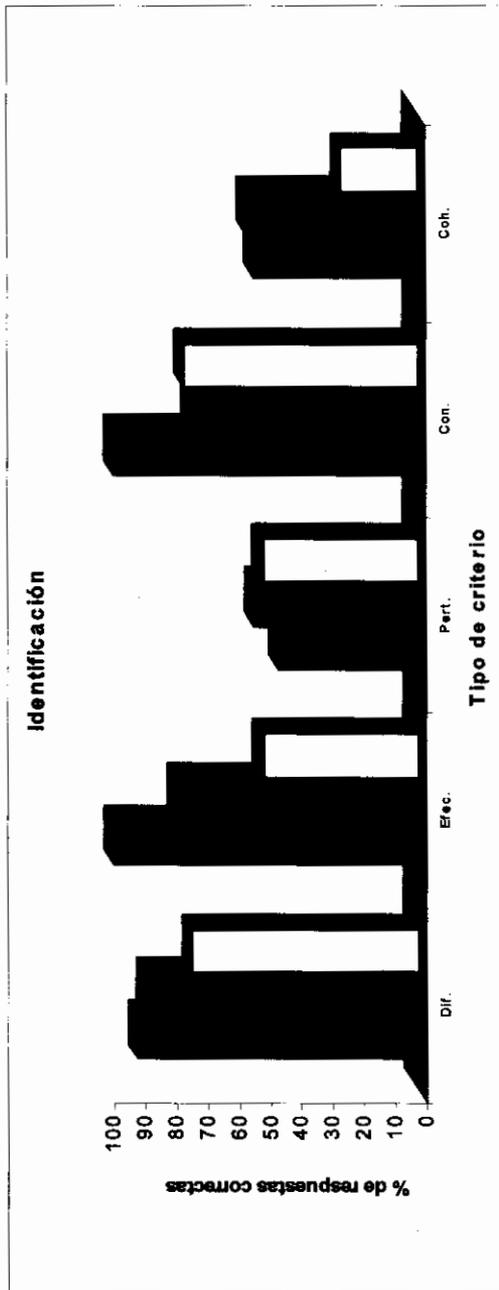


Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas por tipo de criterio en las tareas de elaboración e identificación respectivamente, de cada uno de los grupos en la fase 3.

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar la relación que guarda el grado de especificidad de los criterios de ajuste sobre el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de identificación y elaboración.

Los resultados del presente estudio muestran un mayor porcentaje de respuestas correctas en los participantes del Grupo CE, seguido por los participantes del Grupo NE y los del Grupo SC, respectivamente, tanto en las tareas de identificación como en las de elaboración. Esta evidencia destaca que no solamente es importante mencionar el criterio de ajuste, sino que además hacerlo explícito resulta en mejores desempeños efectivos.

En lo que respecta al tipo de tarea, se pudo observar de manera general que los porcentajes de respuestas correctas son ligeramente más elevados en la tarea de identificación que en la de elaboración en particular para los grupos con criterio no específico (NE) y sin criterio (SC). En diferentes trabajos se ha destacado la diferencia funcional que implica la satisfacción de criterios de ajuste intrasituacional en tareas de identificación, mientras que en las tareas de elaboración se han caracterizado por implicar la satisfacción de criterios de ajuste de coherencia e incluso congruencia (e.g., Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 2005; Pacheco, Carranza, Silva, Flores & Morales, 2005; Pacheco, Carranza, Morales, Arroyo & Carpio, 2005). En estos trabajos es importante destacar que la caracterización que se hace de las tareas de identificación y elaboración es con base en criterios funcionales; sin embargo es importante mencionar que el tipo de reactivos elaborados para uno y otro tipo de tarea implica la satisfacción de criterios específicos, es decir, las tareas de identificación implican la satisfacción de criterios intrasituacionales, mientras que los reactivos diseñados para las tareas de elaboración se encuentran contruidos con base en criterios funcionalmente más complejos que la satisfacción de criterios intrasituacionales. Es por ello que en esos trabajos como en otros (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2004 a y b; Pacheco, Flores, García & Carpio, 2005; Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva & Carpio, 2005), los resultados han resultado difíciles de ser interpretados y no siempre se reportan diferencias sistemáticas entre los desempeños efectivos en cada una de las tareas.

Con base en los resultados del presente estudio es plausible reformular la conceptualización de las tareas de identificación y elaboración como modalidades de tarea, es decir, sólo como diferentes formas de evaluación, las cuales pueden ser utilizadas para la evaluación de competencias intrasituacionales, extrasituacionales y transituacionales. Dicha propuesta se sustenta a luz de los resultados presentados por Ibáñez (1999), de los que se puede destacar que el uso de tareas de identificación también pueden ser empleadas para la evaluación tanto de competencias

intrasituacionales como de competencias extrasituacionales y transituacionales.

La consideración morfológica de las tareas de identificación y elaboración constituye una manera más armónica de ser interpretadas más que una forma funcional que implica un criterio específico de ajuste. Cabe mencionar que el despliegue de competencias de los estudiantes se da en forma variable, es decir, con base en el criterio de ajuste a cumplir, el cual determina qué habilidades son adecuadas para el cumplimiento de dicho criterio; en consecuencia las tareas sólo son modalidades de presentación de la información y/o de evaluación. Es por ello que aunque las morfologías de respuesta tanto en tareas de identificación como en elaboración son diferentes, no se muestran grandes diferencias en los porcentajes de respuestas correctas, debido a que lo que está ejerciendo control es el criterio de ajuste a cumplir y su grado de explicitación y no el tipo de tarea utilizado.

Un análisis por criterio de logro mostró un mayor porcentaje de aciertos en los criterios de logro de *diferencialidad* y *efectividad*. Estos hallazgos concuerdan con los estudios que han reportado mejores desempeños por parte de los estudiantes en tareas que requieren una ejecución de tipo situacional (Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2006; Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2004 a y b), es decir, un mejor ajuste de los estudiantes a los criterios de tipo diferencial y efectivo. Adicionalmente, los resultados del presente estudio también mostraron que la explicitación de los criterios promueve un desempeño efectivo ante las situaciones o tareas que implican un criterio de *congruencia*.

Ibañez (1999) reportó una relación entre el número de criterios de ajuste identificados por sus participantes y la ejecución en las tareas de solución de problemas; ante este hecho, es importante destacar que los participantes en los tres grupos (CE, NE y SC) identificaron prácticamente la totalidad de los criterios, este resultado no es consistente con lo reportado por Ibañez (1999), en cuanto a que el identificar criterios por parte de los estudiantes tiene una fuerte relación con el grado de competencia alcanzado para cada uno de los criterios, ya que esto no es condición suficiente para que los alumnos tengan un desempeño óptimo, no así, la especificidad con que se explicitan los criterios de ajuste, la cual tiene un efecto notable en el desempeño de los estudiantes.

Los criterios de logro permiten identificar los niveles cualitativos de organización de la conducta que van de los más simple o concreto hasta lo más complejo o abstracto. Haber encontrado que los participantes tuvieron mayores porcentajes de respuestas correctas en las tareas que establecían criterios situacionales (diferencialidad, efectividad y pertinencia), y que en consecuencia requerían un menor grado de desligamiento y destaca la importancia y necesidad de entrenamientos y sistemas de evaluación que contribuyan a que el comportamiento de los estudiantes se ajuste gradualmente a los criterios paradigmáticos que son especificados por un campo o

disciplina, criterios formalizados en modelos, teorías, técnicas, procedimientos, sistemas de evaluación, representación de datos, etc. (Carpio, Pacheco, Canales & Flores, 1998; Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

Asimismo, es importante destacar la importancia que tienen las aportaciones y contribuciones de un sistema psicológico como el que caracteriza al presente trabajo, debido a que contribuirán al desarrollo de sistemas educativos que privilegien el análisis crítico, desarrollando estudiantes capaces de satisfacer de manera variada y efectiva las situaciones problema de la disciplina. Las aportaciones del presente trabajo toman sentido bajo la propuesta de Ibáñez (2005), la cual consiste en una forma de evaluar competencias desde el enfoque de la psicología interconductual, de la cual destaca la importancia de tres elementos principales con los que debe contar un sistema de evaluación: el establecimiento de un conjunto de criterios de valores, los procedimientos de cualificación del desempeño competencial y la calificación del desempeño competencial de los estudiantes. La estructuración de programas educativos debe contar con un sistema de evaluación capaz de definir claramente los criterios u objetivos educacionales que debe cumplir el estudiante, de la definición específica de ellos dependerá el logro de los mismos por parte de los estudiantes. En lo que respecta a la cualificación del desempeño competencial, cabe señalar la importancia de definir claramente si el desempeño de un estudiante puede ser valorado o definido como adecuado a las circunstancias problema, con base en el criterio de ajuste a cumplir y en la elección y concepción de las situaciones problema con las que se pretende evaluar y calificar.

## REFERENCIAS

- Baron, A., Kaufman, A., & Stauber, K. (1969). Effects of instructions and reinforcement-feedback on human operant behavior maintained by fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 701-712.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6, 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., & Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: un análisis funcional. En C., Carpio y J.J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM: México.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Ibáñez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamental*, 7, 47-66.
- Ibáñez, C. (2005). La evaluación del aprendizaje escolar: una propuesta desde la psicología interconductual. *Acta Comportamental*, 13, 181-197.
- Irigoyen, J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, 209-226.

- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2004 a). Análisis de la comprensión desde una perspectiva funcional. En J.J. Irigoyen y M.Y. Jiménez. *Análisis funcional del comportamiento y educación*. UniSon: México.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2004 b). Evaluación competencial del aprendizaje. En J.J. Irigoyen y M.Y. Jiménez. *Análisis funcional del comportamiento y educación*. UniSon: México.
- Kantor, J.R. (1967). *Interbehavioral Psychology*. Granville: The Principia Press
- Kaufman, A, Baron, A. & Kopp, T. (1966). Some effects of instructions on human operant behavior. *Psychonomic Monograph Supplements*, 1, 243-250.
- Lippman, L., & Meyer, M. (1967). Fixed-interval performance as related to instructions and to subjects verbalizations of the contingency. *Psychonomic Science*, 8, 135-136.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H., & Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 239-251.
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C., & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica. En C., Carpio y J.J, Irigoyen (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM: México.
- Pacheco, V., Carranza, N., Morales, G., Arroyo, R., & Carpio, C. (2005). Tipos de retroalimentación en el aprendizaje de términos metodológicos. En C., Carpio y J.J, Irigoyen (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM: México.
- Pacheco, V., Flores, C., García, P. & Carpio, C. (2005). Análisis de la inclusividad competencial: una aproximación experimental en estudiantes de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 39-49.
- PISA, (2005). Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo del mañana*. España: Santillana Educación S.L.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4, 205-235.

## RESUMEN

Se evaluó la relación que guarda el grado de especificidad de los criterios de ajuste sobre el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de identificación y elaboración. Se formaron tres grupos que se distinguieron por el grado de explicitación de los criterios: específicos (CE), no específicos (NE) y sin criterios (SC). Después de la lectura de 5 textos, se les solicitó a los participantes resolvieran la Prueba de Ajuste a Criterio (PAC), que consistió en la presentación de una serie de preguntas en dos modalidades de tarea: identificación y elaboración. El mejor desempeño se encontró en el Grupo CE y el peor en el Grupo SC, aunque de manera general se observó que para los tres grupos el desempeño en las tareas de identificación fue más elevado que en las de elaboración. Los resultados destacan la importancia de la explicitación y/o especificación del criterio de ajuste para un desempeño variado y efectivo, se discute sobre la modalidad de las situaciones o tareas de evaluación y la complejidad funcional.

Palabras clave: Criterios de ajuste, complejidad funcional, ajuste efectivo, estudiantes universitarios, tareas de identificación y elaboración.

## ABSTRACT

This study evaluated the relationship between the degree of specificity of the adjustment criteria and the performance of university students in identification and elaboration tasks. Three groups were distinguished for the degree of criteria explicitation: specific (CE), non specific (NE) and without criteria (SC). After the reading of 5 texts, the participants were requested to answer the Test of Adjustment to Criteria (TAC), that consisted in the presentation of a series of questions in two modalities: identification and elaboration. The best performance was in the Group CE and the worst in the Group SC, although in a general way the performance for the three groups was higher in identification than in elaboration task. The results highlight the importance of the specification of the adjustment criteria for a varied and effective performance.

**Keywords:** Adjustment criteria, functional complexity, effective adjustment, university students, identification and elaboration task.

## ANEXO 1

Ejemplo de uno de los reactivos empleados:

**Marca con una "X" el título del texto donde encuentraste la siguiente información**

1. ¿En qué texto aprendiste a clasificar escalas, según sus características?
- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| a) Métodos cuantitativos en psicología | b) Metodología de la investigación |
| c) ¿Cómo observar?                     | d) Historia de la psicología       |
| e) Leyes de la estupidez humana        | f) No sé                           |

## ANEXO 2

Ejemplos de los reactivos empleados en las tareas de elaboración:

**Responde correctamente las siguientes preguntas:**

1. En la conducta de palanqueo de una rata se obtuvieron los siguientes datos a lo largo de una sesión:

Observador 1

1er periodo	2° periodo	3° periodo	4° periodo	5° periodo	6° periodo	7° periodo	8° periodo	9° periodo	10° periodo
√	√	X	√	X	X	√	√	X	√

Observador 2

1er periodo	2° periodo	3° periodo	4° periodo	5° periodo	6° periodo	7° periodo	8° periodo	9° periodo	10° periodo
X	√	X	√	√	X	√	√	X	√

La confiabilidad de esta observación es de:

**Redacta la hipótesis que corresponda con base en los siguientes elementos:**

3. Estudiantes universitarios e implementación de programas educativos.

---



---



---



---

### ANEXO 3

Ejemplos de los reactivos empleados en las tareas de identificación:

**Marca con una "X" la respuesta correcta a cada una de las preguntas.**

1. Al realizar un registro de la conducta de hacer berrinches en un niño, el primer observador concluyó que dicha conducta se presentó 12 veces en un lapso de dos horas, mientras que el segundo menciona que ocurrió 10 veces; ¿Cuál es el valor de la confiabilidad de esta observación?

- a) 83.33%
- b) 78.99%
- c) 65.33%
- d) 92.33%
- e) No sé

**Los siguientes enunciados son elementos que conforman una hipótesis. Marca con una "X" la opción de respuesta que contenga la hipótesis redactada correctamente.**

2. Consumo de cigarrillos y nivel de nicotina en la sangre.

- a) El nivel de nicotina es causa del consumo de cigarrillos.
- b) Se quiere saber cuántos cigarrillos consume al día la comunidad de la FESI, y su nivel de nicotina en sangre.
- c) El consumo de cigarrillos produce nicotina en sangre.
- d) Sí una persona consume una cajetilla de cigarrillos al día, entonces su nivel de nicotina en sangre será superior a 40%.
- e) No sé