



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Especialización en Docencia en Educación Superior

LA ENSEÑANZA DE LOS FUNDAMENTOS
CONDUCTUALES DE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA: UN
ESTUDIO DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS BASADAS EN EL
MODELO INTERCONDUCTUAL DE LOS PROCESOS
EDUCATIVOS

Tutor: Hernández, Leonardo

Autor: Clemente, Raúl

CI: 21574126

Caracas, junio, 2021

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Especialización en Docencia en Educación Superior

La enseñanza de los fundamentos conductuales de la psicología clínica: un estudio de diseño de estrategias basadas en el modelo interconductual de los procesos educativos

Autor: Raul Clemente - Tutor: Leonardo Hernández

Resumen

Se presenta a continuación una investigación basada en diseño, para la promoción de competencias conceptuales, relacionadas con los fundamentos conductuales de la psicología como disciplina científica, en un curso universitario de “Introducción a la Psicología Clínica”, de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Para esto fueron diseñadas un conjunto de estrategias de enseñanza y evaluación con base en el modelo interconductual de los procesos educativos. La información fue obtenida a través de notas de campo de lo ocurrido durante las sesiones de clase, y de los resultados en los cuestionarios de evaluación. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información, a través de la categorización de las respuestas de los estudiantes. Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes pudieron demostrar las diferentes competencias exigidas en el programa de la asignatura. Se concluye que las diferentes estrategias diseñadas fueron pertinentes para la conformación de la historia de referencialidad necesaria para el desempeño conceptual. Finalmente, el modelo interconductual de los procesos educativos se mostró como una perspectiva viable y sólida para la guía de la labor docente en el ámbito universitario.

Palabras claves: competencias conceptuales, educación universitaria, educación basada en competencias, enseñanza de la psicología, experimento de enseñanza, modelo interconductual.

**Teaching the behavioral foundations of clinical psychology: a study of the
design of strategies based on the interbehavioral model of educational
processes**

Abstract

The following is a design-based investigation for the promotion of conceptual competences, related to the behavioral foundations of psychology as a scientific discipline, in a university course of "Introduction to Clinical Psychology", of the school of psychology of the Central University of Venezuela. For this, a set of teaching and evaluation strategies were designed based on the interbehavioral model of educational processes. The information was obtained through field notes of what happened during the class sessions, and the results of the evaluation questionnaires. A qualitative analysis of the information was carried out, through the categorization of the students' responses. The results show that most of the students were able to demonstrate the different competencies required in the subject program. It is concluded that the different strategies designed were pertinent for the conformation of the referential history necessary for the conceptual performance. Finally, the interbehavioral model of educational processes was shown as a viable and solid perspective to guide teaching work in the university environment.

Keywords: conceptual competences, university education, competency-based education, psychology teaching, teaching experiment, inter-behavioral model.

Agradecimientos

Antes que nada, a los diferentes profesores que componen la plantilla del Departamento de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, quienes me formaron y posteriormente me abrieron las puertas para formar parte de ese grandioso y estimulante grupo de docentes. Luego, a todos los estudiantes que formaron parte de la investigación y de los cuales aprendí que, si se disponen las condiciones adecuadas, éstos pueden mostrar desempeños de muy alto nivel. De igual manera, al Prof. Leonardo Hernández, tutor de este trabajo, quien aún ante todas las dificultades ha destacado por su diligencia y celeridad en los procesos de revisión y corrección. Finalmente, a las profesoras María Gorety, Marina Polo y Doris Córdova por su acompañamiento en este arduo proceso de poder culminar mis estudios de postgrado. A todos gracias...

Índice

Introducción.....	7
Planteamiento del problema.....	10
Justificación.....	19
Objetivos.....	20
General.....	20
Específicos.....	21
Marco referencial.....	22
Antecedentes.....	22
Competencias conceptuales.....	30
Modelo conductual y ámbito educativo.....	34
Modelo interconductual de los procesos educativos.....	40
Método.....	52
Paradigma de la investigación.....	52
Investigación Basada en Diseño.....	52
Experimento de enseñanza.....	53
Tipo de investigación.....	54
Diseño de la investigación.....	55
Participantes y escenario.....	56
Procedimiento.....	57

Fase 1: Preparación del experimento.....	57
Fase 2: Experimentación	80
Fase 3: Análisis retrospectivo de los datos.....	108
Resultados.....	111
Actividades en el aula.....	111
Actividades evaluativas.....	118
Categorización.....	120
Categorización por temas de la asignatura.....	123
Discusión.....	154
Conclusión.....	172
Limitaciones y recomendaciones.....	177
Bibliografía.....	180
Anexos.....	191

Introducción

Uno de los ámbitos de la vida social que más demanda actualmente la reflexión sobre su funcionamiento y rol en la sociedad es el ámbito educativo. En ese sentido, las exigencias del mundo actual han venido a plantear a la educación la redefinición de sus objetivos en sus diferentes niveles, volviéndose necesaria la modificación tanto de sus fines como de sus medios, de su organización y del tipo de relación mantenida con el resto de la sociedad (Acuña et al., 2010).

Esto como consecuencia, del acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología lo cual genera la rápida obsolescencia de gran parte de la información y de la preparación adquirida. Ante lo cual, las instituciones educativas deberían procurar la disminución de una enseñanza que solo demande la reproducción de información (Irigoyen, 2009), y en la que los profesores no enseñan lo que debería enseñar y los estudiantes no aprenden los repertorios suficientes de su nivel de formación, y en las que ambos (estudiante y profesor) se encuentran insatisfechos con lo que ocurre en el aula (Acuña et al., 2010).

En ese sentido, según Pérez (citado por Acuña et al., 2010), un señalamiento generalizado en el contexto universitario, es que sus diferentes

agentes son conscientes de que no se aprenden muchas de las cosas que se enseñan y no se enseñan muchas de las cosas que deberían aprenderse.

Estos aspectos necesariamente obligan a reflexionar sobre las importantes modificaciones que deberían ser llevadas a cabo en las instituciones de educación superior en relación con las diferentes dimensiones que la constituyen, es decir, a sus aspectos políticos, administrativos, psicopedagógicos, entre otros, que permitan auspiciar una formación acorde a las condiciones actuales. De ahí que los procesos educativos en la educación superior enfrenten el reto de transformar sus planes y programas de estudio para brindar a los estudiantes aquellas habilidades y competencias que lo habiliten a responder de manera efectiva en este entorno dinámico y en constante cambio, como profesionales capacitados en autorregular su propio aprendizaje, es decir, que auspicie desempeños que faciliten a los estudiantes aprender por sí mismos (Irigoyen, 2009).

De esta manera, el currículo universitario se concibe como el espacio de la enseñanza en donde se establecen en los individuos prácticas especializadas en lo conceptual e instrumental con la función de preservar, generar y transformar los modos de conocer en diferentes ámbitos del quehacer científico y tecnológico (Irigoyen et al., 2004), todo esto en aras de que las instituciones de educación superior puedan afrontar el reto de promover en los individuos los

repertorios suficientes que les permitan actuar de manera eficiente con relación a las situaciones problema que su área de conocimiento plantee, así como la posibilidad de transferir sus desempeños a las diferentes problemáticas y dar respuesta a las nuevas demandas sociales y del sector laboral (Acuña et al., 2010).

Especial importancia adquiere la formación en competencias, sobre todo cuando de lo que se trata es de disciplinas científicas o de profesiones que incorporan en sus prácticas los conocimientos de las ciencias. Por consiguiente, según Acuña et al. (2010), la formación en estas áreas debe dirigirse a dotar de las competencias comprendidas por distintas formas de decir y hacer (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir), como desempeños pertinentes, para lo cual, el docente debería orientarse a mediar y promover el contacto con los fenómenos a estudiar y con la terminología científica que describe y analiza tales fenómenos, como alguien que orienta el desarrollo en los estudiantes, del lenguaje o juegos de lenguaje, correspondientes a los distintos objetos de conocimiento. En consecuencia, se plantea la necesidad de estudiar las condiciones necesarias y suficientes, en las cuales el desempeño de los estudiantes cumple con los requerimientos de su área de formación.

Con base todo en lo planteado, se presenta a continuación, una investigación dentro del ámbito universitario, orientada a la promoción de

competencias conceptuales en el ámbito específico de la psicología clínica, pero para la cual resulta fundamental manejar los fundamentos disciplinares de la psicología como ciencia. En ese sentido, se tomó como base el modelo interconductual de los procesos educativos, como modelo de enseñanza basada en competencias, para la instrucción en los fundamentos conductuales de la psicología en un grupo de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Planteamiento del problema

El panorama actual de la educación es caracterizado por Cortella (2017), como el estar en el siglo XXI, habiendo nacidos en el siglo XX y usando métodos del siglo XIX, propiciando que la escuela de hoy se haya hecho menos interesante, generando que muchos docentes se sientan desorientados en la práctica educativa.

Estos aspectos resultan de mayor relevancia, cuando de lo que se trata es de la enseñanza de ciencias naturales, o de profesiones relacionadas con la implementación de los conocimientos en áreas particulares, ya que para esto se requiere que el estudiante desarrolle una serie de competencias de observación de los objetos de conocimiento y de manejo de procedimientos e instrumentos para entrar en contacto con ellos (Mares et al., 2004).

En el caso de la presente investigación, nos referimos en general a la psicología y en particular a la psicología clínica, cuya enseñanza no está exenta de las problemáticas del campo educativo en general.

En este sentido, Zarzosa (2015), establece una serie de limitaciones que la formación profesional de los psicólogos encara en la actualidad:

-Formación de los psicólogos pudiera estar siguiendo una serie de inercias improductivas.

-Resulta común que la noción dominante de enseñanza implique únicamente el modo expositivo del discurso por parte del docente, al cual el estudiante debe atender, seleccionando las partes claves, refiriéndolo, comentándolo y recordándolo en los momentos en los que se le solicite.

-Predominancias de la enseñanza verbal y las evaluaciones de un conocimiento declarativo con bajos niveles de complejidad cognitiva.

Estas limitaciones afectarían en gran medida la posibilidad de que los egresados de la licenciatura puedan atender con efectividad la serie de problemas sociales que requieren de su intervención, limitando seriamente el alcance, impacto y calidad de los egresados, traducéndose en un bajo índice de incidencia social (Zarzosa, 2015).

Otros elementos relevantes, dentro de las problemáticas de formación en psicología, la aportan las investigaciones desarrolladas por Covarrubias (2009, 2013), en la cual se encontró que algunas plantas docentes especializadas en la docencia se han orientado a una concepción teoricista y científicista de la psicología, desligándose de los servicios profesionales y de los psicólogos como agentes para la resolución de problemas, lo cual, posteriormente, suele ser reproducido por los estudiantes.

Sin embargo, Auriti y Guirín (2019), plantea que en la formación del psicólogo se prioriza la formación en temáticas específicamente referidas a la clínica, dejándose de lado los fundamentos científicos de la psicología, así como el estudio de procesos psicológicos básicos, lo cual afecta negativamente la capacidad del psicólogo para el desarrollo de competencias de resolución de problemas que implique este tipo de conocimientos en ámbitos profesionales distintos al clínico.

Ante estos dos extremos, una manera ideal de plantear la enseñanza de la psicología es mediante el establecimiento de habilidades y competencias en los estudiantes, fundamentándose en las actividades a desarrollar como profesionales, a través de un tránsito desde los desempeños menos complejos a los de mayor complejidad (Jiménez e Irigoyen, 1999).

Entendida de esta manera la enseñanza de la psicología, la misma no puede concentrarse en contenidos o conocimientos acumulados de ciertas prácticas científicas o tecnológicas, así como tampoco en teorías, métodos, técnicas o datos (Carpio et al., 1998), por lo cual, se destaca la necesidad de vincular de manera obligatoria la ciencia con la profesión, en aras de promover la lectura crítica, la búsqueda de información válida y la formación constante, dentro de una disciplina científica, en la que sus estudiantes eligen a cuál escuela teórica adherirse y dentro de las cuales muchas carecen de fundamentos científicos (Auriti y Guirín, 2019).

En ese sentido se hace énfasis en la necesidad de una enseñanza que permita integrar las diferentes aristas de una disciplina científica, y que además auspicie los repertorios competentes para las diferentes actividades a las que como profesional de la psicología tendrán que atender.

Aunado a todo lo planteado hasta el momento, un aspecto que no puede ser pasado por alto en cualquier investigación que se enmarque en universidades venezolanas es el relacionado con la situación política y económica por la cual actualmente atraviesa.

De manera resumida, se puede aseverar que desde el año 2003, las necesidades de las universidades venezolanas han sido ignoradas, observándose una debacle en la producción científica nacional y un grave deterioro de su

funcionamiento, derivado de su dependencia del presupuesto gubernamental sumamente limitado, lo cual ha conducido a un sistema universitario de baja calidad (Blanco, 2020). Además de una serie de problemas en la infraestructura, caracterizada por la obsolescencia, dada la insuficiente inversión en equipos y laboratorios. Por otro lado, se suman las fallas en el servicio eléctrico, telefónico y de internet, y la hiperinflación que atraviesa a todas las aristas de la sociedad venezolana, y particularmente a las universidades en lo que respecta a la adquisición de servicios y equipos tecnológicos (Miguel, 2020).

Ante este panorama, la presente investigación se enfocó en las actividades de enseñanza y evaluación de la asignatura “Introducción a la Psicología Clínica” perteneciente a la opción de “Psicología Clínica” del ciclo aplicado de la licenciatura en psicología de la Universidad Central de Venezuela, la cual se encuentra, específicamente encargada de:

vincular al cursante (...) con los conocimientos propios de la psicología en “cuanto Disciplina concebida como Ciencia Natural (saber analítico) con base en los planteamientos epistemológicos, disciplinares y teóricos del Análisis Conductual y como una Profesión Aplicada (Profesión) en cuanto conocimiento *adaptado* a la solución de problemas prácticos (saber sintético y sintetizador). (Departamento de Psicología Clínica, 2018, p. 1)

A su vez, la investigación partió de las actividades del Postgrado de Especialización en Docencia en Educación Superior de la Universidad Central de Venezuela, específicamente de la asignatura “Fundamentos y diseño del currículo en educación superior”, en la que se llevó a cabo un análisis de la asignatura comentada, en términos tanto de diagnosticar las necesidades estudiantiles a las que responde como de los fundamentos y principios curriculares que la estructuran.

Por consiguiente, fueron identificadas algunas falencias en lo que respecta tanto al programa de la asignatura, como a las actividades de impartición y de evaluación. Los hallazgos más relevantes fueron: 1) si bien el programa se estructuraba con relación a la enseñanza basada en competencia, estaba ausente un planteamiento explícito de la orientación teórico-filosófica, 2) falta de delimitación de las competencias esperadas entre los diferentes temas de cada unidad, 3) ausencia de un planteamiento explícito para las actividades de enseñanza de cada tema de la asignatura y, 4) ausencia de estrategias de evaluación congruentes con un modelo de enseñanza basada en competencias.

Por otro lado, en lo que respecta las necesidades de los estudiantes, se habla de que la mayoría llegan al séptimo semestre de la carrera (momento en el que se cursa la asignatura) con grandes deficiencias en lo que se refiere a la capacidad argumentativa verbal y escrita, comprensión lectora, análisis y

síntesis. Por otro lado, se puede evidenciar también un manejo superficial de los diferentes enfoques teóricos de las distintas psicologías existentes, así como de un desconocimiento casi total de lo que son los aspectos epistemológicos básicos que permitirían a los estudiantes distinguir entre lo que es ciencia y lo que no lo es, entre lo que son argumentos válidos y cuáles no lo son. Se identifican, por otro lado, deficiencias en sus posibilidades de definir su propia área de estudio (la psicología), el objeto de estudio que les compete, así como de las diferentes maneras en que se expresa y estudia. Además, muestran dificultades en diferenciar las concepciones tradicionales del sentido común que se tiene de lo psicológico y de cómo se concibe desde una construcción científica de la psicología, probablemente, todo esto como resultado de las prácticas académicas deficitarias en las carreras de psicología.

Aunado a esto, cabe destacar que, para el momento de la investigación, el autor fungía como profesor de la asignatura por lo que se pudo identificar de manera directa la prevalencia del modo expositivo por parte del docente, evaluaciones de conocimiento declarativo con bajos nivel de complejidad cognitiva en las que el estudiante recordaba y reproducía lo visto durante las clases, es decir, fueron reconocidas en la propia práctica, muchas de las series de inercias improductivas comentadas anteriormente.

A todo esto, se le añade la carencia de recursos en general y tecnológicos frente a los planteamientos de la incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito universitario (Luzuriaga, 2016), lo cual, en las condiciones descritas resulta difícil tanto para las universidades, los docentes y los estudiantes, conduciendo a la búsqueda de estrategias de enseñanza eficaces en la promoción de competencias, que a su vez no impliquen recursos de los cuales no se disponen.

En consecuencia, se llevó a cabo un “Experimento de Enseñanza” como forma de intervención en las prácticas del aula, concibiendo la complejidad del aula como un entorno de investigación (Gravemeijer & Prediger, 2019), para la elaboración de un modelo de los cambios que son considerados aprendizaje o desarrollo de los estudiantes ocasionados por las maneras de operar y las situaciones puestas en juego por el investigador-docente (Molina et al., 2011).

Tal como establecen Gravemeijer & Prediger, (2019), las investigaciones caracterizadas por los experimentos de enseñanza:

(...) combinan el diseño de la enseñanza (con el objetivo de desarrollar mecanismos de enseñanza-aprendizaje en las aulas) y la investigación educativa (con el objetivo de investigar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje iniciados, y lo que los lleva a cabo). En lugar de

ejecutar esas actividades por separado, los investigadores del diseño las realizan simultáneamente y las entrelazan (...). (p.34)

En consecuencia, fueron diseñadas e implementadas una serie de estrategias basadas en el modelo conductual, en específico desde la propuesta del Análisis Interconductual de los Procesos Educativos desarrollada por Ibáñez y Ribes (2001) para el desarrollo de competencias conceptuales de alto nivel cognitivo, en aras de corregir las falencias identificadas en la estructuración programática e impartición de la asignatura.

Por otro lado, y al respecto de la investigación educativa, se buscó generar un modelo de desarrollo de las competencias conceptuales sobre los fundamentos conductuales de la psicología clínica, dada su importancia para atender las necesidades de los estudiantes, en su formación, comentadas en párrafos anteriores. Es decir, a través de los fundamentos conductuales, el estudiante estaría en la capacidad de entender su práctica desde un marco globalizador de referencia, a través del cual orientarse, aportándole claridad conceptual con base en los presupuestos de la ciencia del comportamiento, y los principios más relevantes referidos a los procesos psicológicos básicos, partiendo de una concepción de ciencia acorde con el resto de las disciplinas científicas, de manera que pueda diferenciar de aquellas otras no científicas, y finalmente, ofreciéndole una definición precisa del objeto de estudio y del nivel

de análisis de la psicología y de su metodología de investigación particular (Pérez et al., 2017; Segura et al., 1995).

Teniendo en cuenta la importancia de los fundamentos conductuales para la psicología en general y para psicología clínica en específica, resulta también fundamental contar con nociones teóricas precisas sobre cómo las estrategias de enseñanza inciden en el aprendizaje de estos.

Justificación

Tal como se ha podido observar en el desarrollo anterior, la presente investigación resulta de suma relevancia en diferentes áreas:

-Área de educación universitaria: exhibiendo la utilidad del modelo conductual en la enseñanza de competencias complejas para el planteamiento de estrategias de enseñanza y evaluación, y de igual manera, estrategias que requieran de pocos recursos pero que a su vez sean eficaces para los objetivos que se plantean.

-Área de enseñanza de la psicología: desarrollando una serie de estrategias específicas de la enseñanza de la psicología, que buscan superar el conjunto de barreras relacionadas con formas de enseñanza que no forman a los estudiantes para enfrentar las problemáticas reales que encontrarán en su desempeño profesional como psicólogos.

-Área docente para la enseñanza de la psicología clínica: permitiendo que los docentes conozcan una serie de estrategias específicas para la generación de competencias conceptuales, relacionadas con el área de la psicología clínica y sus fundamentos conductuales, las cuales puedan reproducir previa adaptación a sus propias circunstancias, conociendo su funcionalidad dado el reporte que aquí se presenta.

Con lo desarrollado hasta el momento, resulta interesante dar respuestas a una serie de preguntas que pudieran plantearse, tales como: ¿se puede romper con las prácticas tradicionales de enseñanza en psicología a través de estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a la generación de competencias?, ¿las estrategias con base en el modelo conductual tendrían la capacidad de promover competencias complejas de orden conceptual?,

Objetivos

General

Evaluar las competencias conceptuales relacionadas con los fundamentos conductuales de la psicología clínica promovidas a través de estrategias diseñadas con base en la propuesta de Ibáñez y Ribes (2001), del modelo interconductual de los procesos educativos, en un curso de 7mo semestre de la carrera de psicología en la Universidad Central de Venezuela.

Específicos

-Determinar los cambios generados por estrategias de enseñanza y evaluación con base en la propuesta de Ibáñez y Ribes (2001), del modelo interconductual de los procesos educativos, para la promoción de competencias conceptuales.

-Diseñar un conjunto de estrategias de enseñanza y evaluación con base en la propuesta de Ibáñez y Ribes (2001), del modelo interconductual de los procesos educativos, para la promoción de competencias conceptuales.

-Explicar los factores que inciden en la promoción de competencias conceptuales con base en la propuesta de Ibáñez y Ribes (2001), del modelo interconductual de los procesos educativos.

Marco referencial

Antecedentes

A continuación, se presentan una serie de estudios de distinta naturaleza en los que se ha implementado el modelo interconductual de los procesos educativos en el ámbito universitarios en general y dirigidos a la enseñanza universitaria de la psicología en particular, tanto para la evaluación como para la generación de competencias.

Irigoyen et al. (2010), desarrollaron una investigación para evaluar el ajuste efectivo (nivel de desligamiento contextual) en estudiantes universitarios de la carrera de psicología. La tarea consistió en exigir la correspondencia entre el descriptor (referente) y su definición (referencia) con relación a conceptos y procedimientos del dominio de la psicología. Participaron 64 estudiantes de segundo semestre, los cuales se expusieron a dos condiciones de evaluación. Una inicial, aplicada durante las cuatro primeras semanas de haber iniciado el ciclo escolar y la final en la última semana del ciclo escolar, tras dieciséis semanas de trabajo en el aula. Las tareas, fueron de cuatro tipos distintos: 1) correspondencia del descriptor del concepto con su definición, 2) correspondencia del descriptor del procedimiento con su definición, 3) correspondencia del descriptor del procedimiento con el ejemplo, y 4) correspondencia del descriptor del concepto con su representación gráfica. A

partir de los resultados los autores concluyen que el aprendizaje de dominios científicos, no es condición suficiente para el ejercicio de desempeños efectivos a las condiciones de tarea la explicitación del criterio de logro a satisfacer, ya que esto también está en función de los repertorios existentes en los estudiantes, razón por la cual, el análisis de la mediación lingüística que se establece entre el estudiante y los referentes disciplinares tendría que orientarse a la exploración de los factores participantes en la construcción de la historia de referencialidad específica al dominio disciplinar, evaluada en forma de desempeños efectivos ante variaciones de los criterios de logro, teniendo en cuenta su estructuración y las condiciones de entrenamiento que requieran como desempeño del estudiante, ya sea, hablando, leyendo o escribiendo, respecto a los eventos del dominio. Finalizan los autores plantando la importancia de una especificación explícita de los desempeños esperados, así como de las circunstancias requeridas para que dicho desempeño se establezca, requiriéndose un discurso didáctico promotor del establecimiento de la regla, de manera que el estudiante sea capaz de abstraer, aplicar y transferir lo aprendido a situaciones funcionalmente equivalentes.

Jiménez et al. (2017), llevaron a cabo una investigación para evaluar el efecto de la suplementación lingüística -general y específica al contenido- y la corrección sobre el desempeño lector-escritor en veinte (20) estudiantes

universitarios, del último año de la licenciatura en psicología. Cabe destacar que en la investigación se utilizó el término de suplementación lingüística como sinónimo de retroalimentación, es decir, como segmentos lingüísticos en el modo escrito contingentes al desempeño escritor. Los resultados arrojaron que el grupo de lectura y escritura con suplementación (retroalimentación) específica y corrección, fue el que mayor índice de cambio presentó por participante -en una prueba post equivalente a la inicial, previa al entrenamiento- y por lo tanto de mejora en el desempeño lector-escritor, resultado del entrenamiento. Sin embargo, en lo que respecta a una segunda evaluación con un artículo de temática distinta, se observó un efecto de reversión a la pre-evaluación 1, e incluso con mejores porcentajes de aciertos en ésta, lo cual lo autores explican debido al cambio de temática, y a un ajuste específico al criterio disciplinar. Sin embargo, concluyen, que la incorporación del segmento lingüístico provisto como suplementación general y específica y la evaluación de sus efectos en pruebas posteriores, permite el estudio de desempeños sustitutos, lo que significa que, si el individuo aprende una regla o estrategia que implica verbalizaciones sobre su desempeño, podrá solucionar la tarea guiado por estas verbalizaciones, aunque no sea informado momento a momento sobre el resultado de sus respuestas.

Morales et al. (2013), desarrollaron una investigación para evaluar la interacción entre el contenido teórico del texto y el tipo de criterio impuesto en su lectura sobre el desempeño en tareas de ajuste lector. En la misma, participaron 20 estudiantes de psicología asignados a uno de cuatro grupos diferenciados por el tipo de contenidos teórico del texto (mentalista o conductual) y la variabilidad del criterio impuesto en su lectura para el ajuste lector, los cuales se corresponden con los cinco niveles de desligamiento (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencia y sustitutivo no referencial). Esta investigación contó con una evaluación inicial, una fase de intervención, y una fase de evaluación con los mismos textos que la inicial, pero con ejercicios diferentes y presentados de manera aleatoria. Partiendo de los datos obtenidos, los autores concluyen que el contenido teórico del texto no tuvo un efecto sistemático sobre el desempeño de los estudiantes (se dividieron textos mentalistas y conductistas). Por su parte, los resultados de la segunda evaluación con los grupos en los que no se variaba el criterio, indican que la imposición repetitiva de un mismo criterio va conformando una historia interactiva del individuo que, si bien incrementa las probabilidades de que los estudiantes cumplan con los criterios de ese nivel, obstaculiza el desempeño en otros de mayor complejidad sobre todo cuando los entrenados son los menos complejos. Finalmente, señalan que para lograr que los estudiantes desarrollen

competencias en tareas de ajuste lector en diferentes niveles de complejidad, no basta con que lean mucho, sino que lean en diferentes niveles de complejidad funcional, por lo que incluso un mismo texto puede ser útil para configurar una competencia, pero no por su contenido particular, sino por la imposición de criterios funcionales por parte de las actividades docentes (discurso didáctico).

Morales et al. (2005), llevaron a cabo una investigación que tenía los siguientes objetivos: 1) evaluar el efecto de la imposición del criterio de ajuste de pertinencia previo a la lectura sobre la comprensión de textos científicos de psicología, 2) evaluar el efecto de la imposición del criterio de ajuste de pertinencia en medio de la lectura sobre la comprensión de textos científicos de psicología y, 3) evaluar el efecto de la imposición del criterio de ajuste de pertinencia al final de la lectura sobre la comprensión de textos científicos de psicología. Fueron seleccionados 35 estudiantes del segundo semestre de la carrera de psicología, divididos en siete grupos de 5 personas cada uno. El estudio se llevó a cabo en una sola sesión, exponiendo a todos los participantes, de forma individual y simultánea a las condiciones. Así mismo, los diferentes grupos fueron clasificados en tres categorías, 1) Grupos con posibilidad de regresar al texto, 2) Grupos sin posibilidad de regresar al texto y 3) Grupo control, sin posibilidad de regresar al texto. Las dos primeras clases, contaban cada uno con tres grupos, diferenciados por: 1) criterio impuesto al inicio de la

tarea, 2) criterio de ajuste impuesto a mitad de la tarea y 3) criterio de ajuste impuesto al final de la tarea. Los resultados arrojaron alto desempeño de los participantes en los niveles funcionales menos complejos (ajustividad y efectividad), el cual requiere un menor desligamiento de la situación lectora. En los niveles más complejos, que demanda un mayor nivel de desligamiento, el desempeño fue menor. Por otro lado, se encontró un efecto de la imposición del criterio de pertinencia sobre el nivel de la comprensión en los seis grupos experimentales. Este efecto, estuvo en función del momento en el cual se impuso dicho criterio, mostrándose un mejor desempeño cuando la imposición fue previa a la lectura. Sin embargo, también se encontró que si bien dicha imposición tiene efectos positivos en tareas de comprensión no resultó superior a la de los estudiantes a los que no se les asignó criterio a satisfacer, por lo cual, no es suficiente establecer un criterio para un buen desempeño.

A nivel nacional, específicamente en la Universidad Central de Venezuela, se identificaron dos investigaciones que hacen referencia al uso del modelo Interconductual de los procesos educativos. Una enfocada en el ámbito de la educación secundaria (Clemente y Tovar, 2017), y otra en el ámbito de la educación no formal (Faría, 2019), en las cuales se implementó la metodología de análisis de las interacciones didácticas de Mares y Guevara (2004), para describir el tipo de interacciones promovidas por los docentes o responsables de

la instrucción en el caso de la educación no formal. En términos generales, los resultados tendieron a coincidir en una enseñanza que promueve las competencias de los niveles menos complejos (contextual principalmente), a través de discursos didácticos fundamentados en la mera escucha y observación de las palabras del docente, lo cual, tenía como resultado que cuando se le exigían competencias en un mayor nivel, los estudiantes se encontrarán con muchas dificultades para cumplir con criterios de logro de mayor complejidad, razón por la cual los docentes, se veían en la obligación de disminuir el nivel de dificultad. Cabe destacar que estos datos fueron congruentes con los obtenidos en el ámbito educativo mexicano, donde los resultados, aunque en el nivel escolar primario, fueron sumamente similares (Mares et al. 2004; Guevara, et al, 2005).

Finalmente se presentan una serie de orientaciones desde una propuesta formativa basada en competencias orientada a la opción de psicología clínica, de la Universidad Central de Venezuela desarrolladas por Prieto (2016). Cabe destacar que fue este el lugar en el cual se desarrolló la presente investigación. Esta propuesta incorpora algunos elementos de la perspectiva interconductual para la formación en competencias, en la que se hace explícita la necesidad de concertar la profesionalización en la presencia de capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que conformarían las competencias básicas en el

cursante de la carrera al nivel de pregrado, sobre las cuales se promoverían las llamadas competencias profesionales en el caso del ejercicio profesional. Aunque, y tal como establece la autora, resulta de gran importancia prevenir la excesiva tecnologización al momento de definir las competencias profesionales como mera aplicación de procedimientos y técnicas. En este sentido, deben prevalecer los criterios disciplinares de la ciencia natural plasmados en la psicología como disciplina científica, por lo que se destaca, un tipo de enseñanza que fomente la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje al propiciar la asimilación de los conocimientos y elaboración de conocimientos que orienten su labor, así como de un sistema de evaluación que le permita conocer al estudiante el nivel de preparación que ha alcanzado en el dominio de las competencias estipuladas por el currículo.

En resumen, las diferentes investigaciones reseñadas han podido dar cuenta de una serie de aspectos dentro de la interacción didáctica y para la formación de desempeños competentes, que, si bien han demostrado ser necesarios en algunos casos, no resultan suficiente, como, por ejemplo, hacer explícito el criterio de logro previo al entrenamiento, la importancia de la retroalimentación y corrección contingente ante los desempeños, el tipo de criterio impuesto sobre la lectura, entre otros. En este sentido, los autores han hecho énfasis en la importancia de la exploración de los factores participantes

en la construcción de la historia de referencialidad específica al dominio disciplinar y de los criterios de logro de las diferentes tareas específicas de este dominio, de manera que el individuo pueda aprender una regla o estrategia sobre su desempeño que le permitiría solucionar la tarea guiado por estas verbalizaciones para lo cual sería necesaria una instrucción en diferentes niveles de complejidad funcional de manera de subsanar el hecho de la historia interactiva establecida en los niveles menos complejos, tal como se encontró en Clemente y Tovar (2017) y Faría (2019) en niveles educativos menores. Lo que viene a señalar que el panorama educativo actual venezolano, descrito en el planteamiento del problema, no es una excepción.

Por esta razón, en la experiencia docente que se presenta en este informe se buscó el desarrollo de competencias conceptuales de alto nivel, a través de la incorporación de las diferentes orientaciones encontradas en las investigaciones, en un marco de enseñanza basada en competencias, tal como el desarrollado por Prieto (2016).

Competencias conceptuales

Tal como se viene planteando, la presente investigación gira en torno a la promoción de las denominadas competencias conceptuales en el ámbito académico. Por lo cual resulta necesario especificar a qué se hace referencia cuando se habla de competencias conceptuales. A continuación, se presentan

una serie de definiciones extraídas de diferentes investigaciones en aras de dar cuenta los diferentes aspectos que pueden involucrar este tipo de competencias.

Guity y Mendoza (2018), establecen que las competencias conceptuales son aquellas relacionadas con la adquisición de conceptos y nociones básicas que habilitan a conocer y comprender el mundo cotidiano y científico. Permitiendo plantear hipótesis y buscar posibles soluciones a los problemas que se presenten.

Por su parte, Abarca y Tantalena (2019), plantean que las competencias conceptuales, representan las aptitudes que se requieren para la recopilación de información valiosa, así como la habilidad mental para el análisis y el diagnóstico de situaciones complejas. Por lo tanto, ayudan a la toma de decisiones acertadas e ingeniosas.

A su vez, Nuñez (2019), expresa que las competencias conceptuales son aquellas relacionadas con el saber profesional y, por lo tanto, representan las competencias adquiridas durante el periodo de formación universitaria o académica. En este sentido, hacen referencia a las capacidades de establecer estructuras conceptuales mediante la información, los conceptos, los principios y teorías que constituyen el saber disciplinar o profesional, pudiendo operar de manera exitosa en el ámbito de interés (Llado et al., 2013, citado por Nuñez, 2019).

Canaca (2011), propone que este tipo de competencias hacen referencia a los instrumentos conceptuales a través de los cuales los estudiantes afrontan nuevos fenómenos. En ese sentido, permiten comprender el mundo, y ayudan a analizarlo, remitiendo a informaciones que caracterizan una disciplina o a un campo del saber. Según este autor, para que los datos y hechos sean significativos, el estudiante debe disponer de estos conceptos para poder interpretarlos. Por lo tanto, se plantea que mientras más amplia sea la red de conceptos, mayor será la capacidad para establecer relaciones significativas entre estos y el mundo. Finalmente, el autor establece que este tipo de competencias se desarrollan a través del estudio de conceptos básicos, metodológicos y epistemológicos.

Una definición más concisa es la de Valladolid (2019), quien argumenta que las competencias conceptuales son aquellas que ayudan a entender las relaciones abstractas, formular ideas, desarrollar nuevos conceptos, resolver situaciones de forma creativa, evaluar procesos, innovar, etc.

Y finalmente presentamos la definición de Cepeda (2013), quien expone que las competencias conceptuales hacen referencia a los conceptos y hechos de la ciencia.

De este conjunto de definiciones se puede concluir que, en términos generales y en correspondencia con los intereses de la presente investigación,

las competencias conceptuales se organizan en torno a conceptos, teorías, principios y nociones fundamentales de áreas del saber o de disciplinas científicas particulares. Las cuales a su vez habilitan a que el estudiante comprenda el mundo desde la perspectiva particular que disponga los conceptos, permitiéndole analizar, plantear hipótesis, formular ideas, y buscar soluciones eficaces a situaciones complejas.

La presente investigación se orienta precisamente a que el quehacer del estudiante, sobre todo aquel relacionado con su práctica profesional de la psicología clínica, se organice conforme a la perspectiva de los fundamentos conductuales, de manera que el estudiante tenga la capacidad de argumentar, desde el análisis conductual, las diferentes decisiones que tome ante las problemáticas que afronte. Para esto, y en correspondencia con las definiciones presentadas sobre las competencias conceptuales, el estudiante debe manejar los fundamentos de la perspectiva conductual al momento de interpretar los fenómenos de su ámbito de intervención y su vez poder analizar las propuestas alternativas en términos de su idoneidad o no, al respecto de la práctica profesional.

En ese sentido, se busca proporcionar al estudiante un método o conjunto de criterios basados en el análisis de la conducta que le habilite a abordar lo que se dice tanto de manera técnica como desde el sentido común

sobre lo psicológico. Por lo tanto, el estudiante debe ser capaz de elaborar juicios y argumentos, al respecto de los fenómenos y problemas que se le plantean, desde la perspectiva del análisis conductual como ciencia de la psicología.

Como se verá más adelante y en los diferentes capítulos que restan, tal como se están considerando las competencias conceptuales específicas de los contenidos de la presente investigación, estas estarán relacionadas con las denominadas interacciones en un nivel sustitutivo no referencial de la taxonomía educativa de Ibáñez y Ribes (2001). Ya que también pudieran considerarse competencias conceptuales en otros niveles. Sin embargo, para desarrollar esto, es importante conocer el modelo interconductual de los procesos educativos que se presenta a continuación.

Modelo conductual y ámbito educativo

En el ámbito profesional de la psicología clínica, las estrategias con base en el modelo conductual son consideradas en su mayor parte, como las más efectivas de la disciplina según las listas de tratamientos psicológicos empíricamente confirmados por los estudios de organizaciones oficiales americanas y europeas (Montgomery, 2014). Sin embargo, cuando el psicólogo de orientación conductual se aproxima al ámbito educativo en cualquiera de sus niveles, se encuentra con que las prácticas basadas en este son continuamente

señaladas como simplistas e incluso inhumanas (como, por ejemplo, en Segura, 2005).

Diferentes autores han identificado dicha problemática. Por ejemplo, Pérez Álvarez (2000) establece que el conductismo está cubierto de imágenes erróneas que la gente tiene de él, por más que represente una de las realidades más importantes de la historia de la psicología durante el siglo XX. Por su parte, Hayes y Fryling (2013), establecen que esto es debido a que la perspectiva conductista puede ser difícil de entender para algunas audiencias, ya que es poco convencional y así permanece menos entendida que otras alternativas.

En la misma línea, en el trabajo desarrollado por Clemente y Tovar (2017), los autores informan que las investigaciones dentro del ámbito educativo, desestiman constantemente el enfoque conductual, principalmente del conductismo radical y metodológico, presentándolo de manera sumamente simplificada en sus supuestos fundamentales y considerándolo como una manera autoritaria y mecánica de concebir la educación.

Un ejemplo de esto resulta la investigación de Rodríguez (2012, c.p. Clemente y Tovar, 2017) en las que se consideran como prácticas características de enseñanza conductista la limitación de la participación de los estudiantes, ausencia de retroalimentación de su desempeño, constantes copias

en el cuaderno, así como ausencia de reflexión durante las clases y la actuación pasiva de los estudiantes.

Esto puede verse continuamente repetido por parte de diferentes autores. Por ejemplo, Segura (2005) caracteriza las prácticas conductistas de la siguiente manera:

- Consolidado con bases biologicistas, orientado a la dominación cultural y como parte de la explotación capitalista al resto del mundo.

- No implica intervención contextual, participativa y crítica.

- Orienta a los estudiantes a prepararse para competir por recompensas, reproduciéndolo cuando se les demande.

- Busca interiorizar en los estudiantes valores y normas que respondan a formas y modelos defendidos por la sociedad.

- Concibe la mente como algo pasivo.

- Las sesiones de clase son únicamente para emitir información por parte de la entidad (maestro, alumno, libro) para que otro reciba, guarde y repita en su momento oportuno.

- El manejo de la disciplina se presenta sobre la base de la autoridad del docente, quien se considera como el que impone las reglas y los deberes de los estudiantes.

- El conductismo crea simples receptores de información.

-Parte de la ideología capitalista.

Por su parte Echavarría (2011), la caracteriza de la siguiente manera:

-La conducta estaría completamente dirigida a la adaptación al medio ambiente, que sería además el iniciador de la conducta.

-Versión hiperpositivista del estudio del ser humano.

-Lo único observable científicamente son las condiciones ambientales, y la conducta, y no lo que pasa dentro de la mente.

En esta misma línea Castro (2008), establece sobre el conductismo en el ámbito educativo lo siguiente:

-Los conocimientos del sujeto son una suma de relaciones y asociaciones entre estímulos y respuestas que carece de una estructura definida.

-No se considera cambio cualitativo alguno entre diferentes estadios de conocimiento sino sólo modificaciones cuantitativas.

-La realidad del fenómeno educativo se simplifica hasta una máxima expresión.

-Procesos de enseñanza aprendizaje se resumen en el modelo estímulo-respuesta.

-El proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento.

-Los estímulos reforzadores se sitúan en el lugar del profesor y/o el proceso de enseñanza.

-El nivel de participación de los estudiantes se encuentra determinado por la planeación de contingencias que el profesor programador desarrolla.

-El énfasis está puesto en la enseñanza más que en el aprendizaje.

-Deja de lado otros niveles de realidades que enfocan las condiciones de subjetividad que poseen los actos educacionales.

Dada esta concepción generalizada, resulta entendible que los modelos conductuales cuenten con una gran cantidad de detractores y contrapropuestas que privilegian miradas más contemporáneas hacia el constructivismo (Marulanda y Martínez, 2015).

Por otro lado, para algunos autores, el paradigma conductista no sería indeseable por sí mismo, sino que estaría limitado en cuanto a su potencia para generar ciertos tipos de conocimiento. En ese sentido, para Ertmer y Newby (1993), el modelo conductual estaría en la capacidad de promover conocimientos relacionados con discriminaciones, recuerdo de hechos, generalizaciones, asociaciones y encadenamientos para desempeños automáticos, mientras que las teorías cognitivas y constructivistas serían más apropiadas para explicar las formas complejas de aprendizaje.

En este sentido, no sería extraño que desde el ámbito educativo y docente se entre en contacto con este modelo de la psicología y sus aportes a la educación, desde los prejuicios y prenociones que se han comentado anteriormente, por lo cual, resulta de suma importancia desarrollar investigaciones que les permitan a los futuros y actuales docentes contar con un conocimiento despojado de los típicos malentendidos de la perspectiva conductual, y su manera de abordar el ámbito de la educación en general y de la educación superior en particular.

Ante este panorama, resulta fundamental dar cuenta de lo que actualmente se viene realizando desde ciertas perspectivas conductuales con relación al ámbito de la educación. Una de estas perspectivas, es la denominada Psicología Interconductual, desde la cual se han venido desarrollando toda una línea de investigación con respecto al ámbito educativo (Mares y Guevara, 2004; Acuña, Irigoyen, Jiménez, 2013; Ribes e Ibáñez, 2001; Ibáñez, 2007, entre otros).

Por otro lado, aunque no desligado de lo planteado en el párrafo anterior, resulta de suma relevancia para el ámbito de la Educación Superior, conocer qué nos pueden ofrecer como docentes las prácticas basadas en este modelo, sobre todo, dadas las diferentes transformaciones por las que ha pasado desde su fundación por John Watson en 1913, y que sus diferentes críticos

parecieran dejar a un lado. No en vano, según Pérez et al. (2002), en la actualidad se habla de hasta siete conductismos.

Modelo Interconductual de los Procesos Educativos

A continuación, se desarrollarán las características principales del modelo a implementar en la presente investigación como base para el desarrollo de estrategias instruccionales para la generación de competencias conceptuales complejas.

Según Ibáñez (2007), este modelo representa una alternativa para la descripción de los factores y procesos fundamentales que tienen lugar durante los episodios educativos, intentando superar los errores lógicos en los que ha caído el discurso educativo tradicional orientado hacia la perspectiva cognoscitiva y constructivista.

Una noción fundamental dentro de este modelo es la de interacción didáctica, la cual consiste en una propuesta teórica y metodológica bajo una lógica de campo que permite analizar las variables relevantes en las interacciones entre docente-estudiante-objetos referentes denominadas episodio educativo (Carpio e Irigoyen, 2005, c.p. Irigoyen et al., 2014).

En este sentido, la noción de *interacción didáctica* como segmento analítico, se sugiere para analizar formas de mediación efectiva y pertinente relacionadas con las variables involucradas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de un área de conocimiento y como necesidad de impactar en la formación de estudiantes que puedan enfrentar los problemas sociales y disciplinares en que se están formando de manera efectiva e innovadora (Irigoyen et al., 2014).

Acuña et al., (2013) definen la *interacción didáctica* como el segmento analítico para las interacciones educativas (*episodios instruccionales*) en cuanto a intercambios recíprocos entre sujetos (docente y estudiantes) y objetos o situaciones referentes (materiales de estudio) en condiciones definidas por el ámbito de desempeño (disciplina o profesión).

En esta misma línea, y partiendo de la perspectiva de *campo interconductual*, Mares y Guevara (2004), señalan que los elementos que participan de manera directa en el aprendizaje son: las personas, objetos o acontecimientos con los que los estudiantes interactúan, el tipo de interacciones que los estudiantes configuran con los objetos de conocimiento, las circunstancias y posibilidades reactivas de los estudiantes participantes y el contexto. Por esto, es de suma importancia la observación de las actividades que el profesor organiza, de cómo las lleva a cabo y de cómo interactúa en particular con los estudiantes y con el grupo (Mares, y Guevara, 2004).

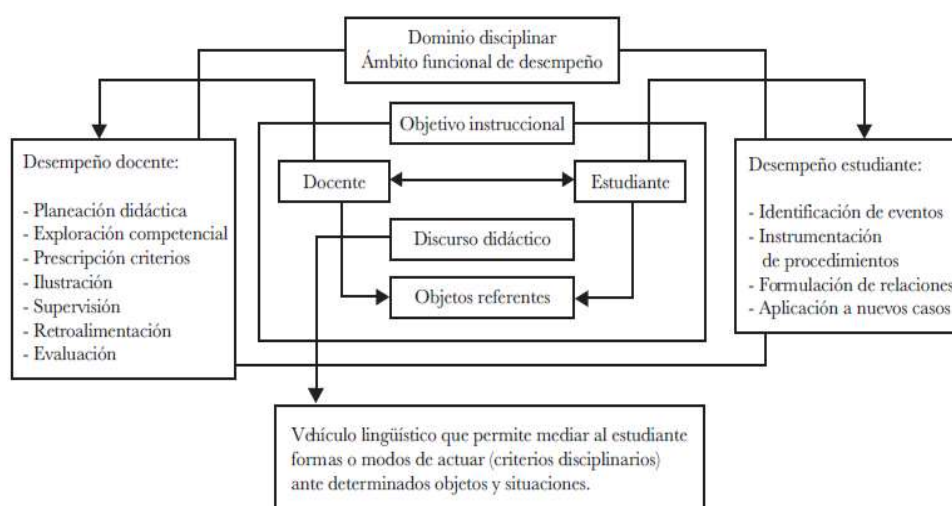
Con base en este modelo, la enseñanza se concibe como la acción de referir o mediar al estudiante, a través del discurso didáctico, los criterios

morfológicos y funcionales necesarios para desempeñarse adecuadamente ante una situación problema, de acuerdo con los criterios de la comunidad epistémica a la que pretende pertenecer (Ibáñez, 2007).

En la figura 1 se presentan los diferentes factores que configuran la interacción didáctica que serán definidas posteriormente.

Figura 1.

Representación de los factores que configuran una interacción didáctica (tomado de Irigoyen et al., 2011, p 85., c.p. Acuña, Irigoyen, Jiménez, 2013).



A continuación, pasaremos a definir los diferentes elementos que lo componen:

Objetivo instruccional

Este representa el objetivo educativo particular que se intenta lograr en un episodio específico; consiste en un elemento del programa de estudios correspondiente a una unidad o subunidad de aprendizaje, describiendo la competencia que el alumno deberá desarrollar como consecuencia de las interacciones didácticas que se realicen durante un episodio instruccional en términos del desempeño requerido ante una situación problema –o una clase de ellas–. Como parte del currículum, su función es la de un factor normativo y regulador de las interacciones didácticas que se planeen para alcanzarlo (Ibáñez, 2007).

Docente

Según Ibáñez y Ribes (2001), el docente es aquel considerado como maestro o experto de una determinada disciplina y es quien despliega el discurso didáctico. Para que este sea eficaz, el docente debe modelar el cumplimiento de los criterios de logro de la disciplina que enseña, hacer explícito el cómo se logra el criterio, disponer de las situaciones necesarias para que el estudiante practique la aplicación de cómo se logra el criterio de logro y

ofrecer retroalimentación precisa sobre los aciertos o errores del estudiante a lo largo del proceso de aplicación del conocimiento.

Estudiante

En este modelo, el alumno representa aquel que debe desarrollar las competencias propuestas y especificadas en el objetivo instruccional a través de su interacción con el objeto y el discurso didáctico. Por otro lado, el estudiante comprende una serie de factores disposicionales orgánicos, históricos y situacionales de los que depende, en gran medida, que desarrolle o no las competencias, razón por la cual, la planeación de las interacciones didácticas debe centrarse en el individuo como organismo biológico, como persona y como ser social, sin soslayarse la dimensión ética.

Es importante destacar que estos diferentes conceptos confluyen en lo que los autores (Ibáñez, 2007; Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013; Mares y Guevara, 2004) denominan interacción didáctica como las relaciones que se establecen entre los agentes y factores de los procesos educativos.

Con base en lo desarrollado por Ibáñez (2007), la noción de interacción didáctica cumple la función de evitar la *sustancialización* de los diferentes componentes participantes mencionados anteriormente.

En este sentido, constituye las relaciones que se establecen entre los agentes y factores de los procesos educativos durante un episodio instruccional,

esto es, durante un tiempo y lugar determinado y organizado expresamente para proveer y generar condiciones propicias que permitan el aprendizaje del estudiante. Puede decirse que las *interacciones didácticas* en un *episodio instruccional* determinado explican el desarrollo de las competencias objetivo del estudiante, por lo que, se considera como la fuente de información a analizar sobre los determinantes del grado de efectividad que tienen las condiciones episódicas instruccionales para generar el aprendizaje del estudiante (Ibáñez, 2007).

Discurso didáctico

Este factor representa a todo emisor de la disertación didáctica que refiere los criterios morfológicos y funcionales del desempeño convenidos por una comunidad epistémica pertinente, incluyendo por supuesto y en primera instancia al profesor. Pudiera parecer que al proponer como factor fundamental al *discurso didáctico* se estuviera reduciendo el papel que puede tener un profesor al de un simple emisor de criterios, dejando de lado otros aspectos de importancia didáctica, como el ejemplo o la demostración del modo de desempeñarse ante los problemas e incluso otros factores de índole motivacional y afectivo (Ibáñez, 2007).

Objeto referente

Esta categoría es de gran importancia ya que representa el referente empírico y observable del discurso didáctico, por lo cual incluye, la dimensión de “mundo real”, incorporada al modelo. En ese sentido, se corresponde con las cosas, eventos o situaciones del mundo real ante los que el estudiante debe desempeñarse de acuerdo con los criterios disciplinares.

Este aspecto es de relevancia en un panorama educativo actual en el que se tiende a depender en forma casi exclusiva de las descripciones verbales o representaciones librescas sustituyendo a los objetos reales, a pesar de ser factible echar mano de su presencia. Si bien, existen casos en que el discurso didáctico hace referencia a objetos o procesos que no son posibles de observarse de manera directa –como animales extintos o procesos como la gravedad interplanetaria o la fotosíntesis– siempre será deseable sustituirlos con objetos sucedáneos, como dibujos, diagramas, simulaciones virtuales, etcétera. Lo mismo sucede con los llamados referentes “abstractos” tales como la moral, ecuaciones o la justicia, sin embargo, de igual forma sería importante analizar en qué consiste el desempeño deseable ante esos referentes, determinando de esta manera, el evento o situación con la que debe interactuar el estudiante.

En este modelo, la presencia del objeto referente, como parte del mundo real, es de fundamental importancia para el aprendizaje efectivo por requerirse,

necesariamente, que se establezca un proceso interactivo didáctico, en el que el aprendiz perciba, actúe o diga ante el objeto referente aquello que prescribe el discurso didáctico, como una forma de entrenamiento práctico.

Desempeño del estudiante (competencia)

A diferencia de los modelos cognoscitivos y constructivistas, el conocimiento en este modelo se concibe en términos de competencias, es decir como disposición a hacer y decir ante ciertas situaciones concretas en el mundo real, de acuerdo con los criterios convencionales de una comunidad epistémica. En el esquema presentado, la competencia es representada con relación al discurso didáctico, con el alumno que aprende y con el mundo real. En este sentido, “mediar conocimientos” es desarrollar en otro individuo competencias. Por consiguiente, el aprendizaje se concibe como una modificación en la interacción del estudiante con el mundo real, es decir, modificación del desempeño individual ante situaciones concretas, y no como “adquisición de conocimiento” (Ibáñez, 2007) en tanto disposición a hacer y decir ante las situaciones de acuerdo con los criterios convencionales de una determinada comunidad epistémica (Ibáñez y Ribes, 2001).

Siguiendo a Ribes (1990, c.p. Ibáñez y Ribes, 2001) el concepto de *competencia* funge como la “unidad analítica del aprendizaje que ocurre en la educación formal” y es definida como un conjunto de “acciones que producen

resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros” (p. 363).

En Ibáñez y Ribes (2001) se establecen dos dimensiones principales de la competencia:

1) El dominio

Hace referencia al campo disciplinar o área de conocimiento, cuyas herramientas técnicas, teóricas o metodológicas el individuo debe emplear para resolver los problemas de algún ámbito profesional.

Estos dominios establecen determinadas restricciones y exigencias al ejercicio de las competencias, que suelen concebirse como el grado de habilidad o tipo de destreza, que los individuos requieren para poder cumplir los criterios de logros de las demandas.

Estos aspectos condicionan el tipo de instrucción entrenamiento que debe recibir un individuo para alcanzar un grado deseable de la competencia requerida.

2) Nivel de Aptitud Funcional

Esta segunda dimensión hace referencia a cómo se organiza el comportamiento en su interacción con los objetos o eventos de tal modo que el individuo pueda cumplir con los criterios de logro de las diferentes exigencias

en el dominio, por lo tanto, se plantean cinco niveles de aptitud funcionales dentro de los cuales pueden transitar las competencias de los estudiantes.

Nivel Contextual (interacciones intrasituacionales diferenciales). En este nivel de discurso didáctico se median relaciones entre objetos o eventos particulares, lo que, en términos educativos, se traduce en informar al aprendizaje de cómo se llama algo, cómo es algo, o qué, cómo y cuándo sucedió o sucederá algo en ciertas circunstancias. Es decir, son interacciones en las que el individuo se ajusta respondiendo a las propiedades de los objetos dentro de una situación.

Nivel suplementario (interacciones intrasituacionales efectivas). El discurso didáctico en este nivel, media relaciones entre segmentos o secuencias comportamentales y los efectos que estos producen sobre los objetos o eventos, en situaciones específicas. En términos educativos se expresa en que los estudiantes aprenden sobre cómo proceder o qué hacer ante los objetos o eventos para alcanzar una meta, en una situación particular. Es decir, son interacciones en las que los individuos se ajustan produciendo cambios efectivos en los objetos y relaciones entre eventos dentro de una situación.

Nivel selector (interacciones intrasituaciones variables). Aquí son mediadas relaciones entre propiedades variantes de los objetos y los efectos que tiene el comportamiento sobre ciertos objetos o eventos ambientales que

ocurren en una situación determinada, lo que se materializa en el ámbito educativo, ofreciendo a un alumno un esquema de decisión que le permita elegir o conducirse con precisión ante un objeto o alguna de sus características para producir efectos específicos. En estas interacciones el individuo se ajusta respondiendo con precisión a las condiciones cambiantes de los objetos.

Nivel sustitutivo referencial (interacciones extra situacionales). El discurso didáctico en este nivel media relaciones del individuo con respecto a los objetos o eventos ocurridos en una situación diferente, haciendo referencia a cómo se conciben (lo que se dice) ciertos eventos, presentando al estudiante un modelo o ejemplar de cómo funciona o se desarrolla algo, y permitiendo identificar relaciones entre objetos o eventos y propiedades no aparentes. Es decir, se trata de interacciones en las que el estudiante, se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación diferente. Como puede observarse en este nivel, se requiere necesariamente de comportamiento lingüístico.

Nivel sustitutivo no-referencial (interacciones transituacionales) en este nivel, el discurso didáctico media relaciones entre sistemas convencionales, permitiendo al sujeto modificar, transformar o relacionar los objetos de un sistema a partir de comportamientos normados por otros. Esto proporciona al individuo un método o un conjunto de criterios basados en un sistema

convencional para abordar lo que se dice o se ha dicho acerca de algo. Cabe destacar, como ya se comentó previamente, que este será el nivel de aptitud funcional sobre el que girará la presente investigación.

Otro aspecto relacionado con el desempeño del estudiante tiene que ver con su conducta de estudio, la cual se desarrolla a continuación.

Estudio

El estudio, se concibe como un proceso correlativo a la enseñanza, entendido como el contacto funcional del alumno con el discurso didáctico, exigiéndole la capacidad de responder a un sistema lingüístico convencional y las diferentes modalidades que configuran un discurso didáctico particular. Pudiendo ocurrir esto, tal como se vio previamente, en diferentes niveles de ajuste, dependiendo del nivel en el que se defina el objetivo instruccional y la competencia (Ibáñez, 2007).

Método

Paradigma de la investigación

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma metodológico denominado como la investigación basada en diseño. A continuación, se presentan las pautas generales de éste en aras de dilucidar en qué consiste una investigación de este tipo.

Investigación Basada en Diseño

La investigación basada en diseño es una metodología sensible a los contextos de enseñanza/aprendizaje, caracterizada por investigaciones que se orientan a la comprensión y mejora de la realidad educativa. En este sentido, su objetivo es analizar el aprendizaje en contextos reales a través del diseño y estudio sistemático de estrategias y herramientas de enseñanza (Molina et al., 2011), documentándose los recursos y conocimientos previos de los estudiantes, las tareas, la manera de interactuar entre los estudiantes y profesores, el cómo se crean las anotaciones y registros, el cómo emergen y evolucionan las concepciones, los recursos utilizados durante la enseñanza, todo ello, mediante el estudio del quehacer de los estudiantes, grabaciones de videos y evaluaciones de clase (Confrey, citado por Molina et al., 2011)

En este sentido, refleja un fuerte compromiso por dar cuenta de las relaciones que existen entre la teoría educativa, la práctica y los instrumentos

implementados, ya sean recursos didácticos o herramientas conceptuales, conduciendo a un conocimiento empíricamente fundamentado con utilidad para la toma de decisiones instruccionales orientadas a promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar que, en una investigación de diseño, el objetivo fundamental es el de contribuir a un desarrollo teórico que trascienda el aula o una lección particular, asegurando una base empírica y teórica sólida como apoyo para las afirmaciones teóricas que se deriven de la investigación (Gravemeijer & Prediger, 2019), por lo que se orienta hacia lo que se ha denominado experimentos de diseño o de enseñanza.

Experimentos de Enseñanza

Los experimentos de enseñanza consisten en examinar mecanismos que comienzan con ideas teóricas que son *testadas* a lo largo del diseño mediante la implementación y el estudio sistemático de herramientas educativas (currículo, métodos de enseñanza, *applets* informáticos, etc.) (Molina et al., 2011).

Es importante aclarar que, en este paradigma de investigación, la categoría de experimento es implementada de manera analógica, es decir, no se trata de experimentos propiamente dichos con su característico rigor en el control de variables y el énfasis en las dimensiones cuantitativas de las mismas (medición). En todo caso, lo que trata de emular de estos, es partir de ciertas

hipótesis derivadas de modelos o teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, para probarlas en la resolución de problemas identificados en la realidad educativa, mediante el diseño de programas, paquetes didácticos, materiales, estrategias didácticas, etc., que luego son sometidos a pruebas y validación (Benito y Salinas, 2016, p.44). Sin embargo, esta prueba y validación se lleva a cabo fundamentalmente a través de análisis cualitativos de la información (que incluye la información cuantitativa que se pueda obtener), ya que, como plantea Molina et al. (2011), la “investigación de diseño o investigación basada en diseño se designa a un paradigma de investigación, de naturaleza principalmente cualitativa, que ha sido desarrollado dentro de las «Ciencias del aprendizaje» (Learning Sciences)” (p. 76).

En este sentido, en la presente investigación se evaluaron un conjunto de estrategias y actividades de enseñanza y evaluación, diseñadas con base en el modelo educativo interconductual presentado anteriormente, para la promoción de competencias conceptuales referentes a la perspectiva del análisis conductual como paradigma de la Psicología como disciplina científica, y de la Psicología Clínica como ámbito profesional.

Tipo de investigación

Con base en los planteamientos de Hurtado (2012, 2010), la presente investigación puede ser caracterizada como de tipo Evaluativa. En este tipo de

investigaciones, el objetivo es evaluar los resultados de programas en curso o que ya hayan sido aplicados dentro de un contexto determinado, por consiguiente, en este tipo de evaluación, los resultados que se pretenden obtener suelen ser más específicos y orientados a la solución de problemas en contextos sociales o institucionales determinados.

En congruencia con los experimentos de enseñanza, este tipo de investigaciones permiten la mejora de prácticas y procedimientos, añadiendo o desechando técnicas específicas al programa, estableciendo programas semejantes en otras partes y aceptando o rechazando un enfoque o teoría particular para el programa, valorando el funcionamiento de inventos, aparatos y diseños que han sido producidos en el proceso investigativo (Hurtado, 2010).

En este caso, se trata del programa de la asignatura de “Introducción a la Psicología Clínica”, específicamente en relación con las estrategias de enseñanza y de evaluación. Tal como establece Hurtado (2010): “La investigación evaluativa se puede aplicar para evaluar programas sociales, planes de acción, programas de enseñanza, procesos terapéuticos (...) (p. 658).

Diseño de la investigación

Partiendo de los planteamientos de Hurtado (2015, 2010), el diseño de la presente investigación puede considerarse *de campo*, ya que se construyó la

información en su ambiente natural en el cual ocurre la situación, es decir en el aula de clases.

Con base en la misma autora, se considera que consistió en un diseño *contemporáneo* ya que se obtuvo la información de un evento mientras sucedía, es decir, durante el desarrollo de la asignatura en el semestre 2018-2 de la Universidad Central de Venezuela, y teniendo en cuenta que el estudio del evento se llevó a cabo durante su proceso de cambio, a lo largo del tiempo, y que, por lo tanto, se obtuvieron registros de los diferentes momentos de la investigación, el diseño de la investigación también pudiera considerarse *evolutivo*. Finalmente, puede considerarse *unieventual* al haberse centrado en un evento único, es decir, la impartición de contenidos de una sola asignatura y durante un solo semestre.

Un aspecto particular correspondiente al diseño para los experimentos de enseñanza tiene que ver con la escala del proyecto. Con base a los planteamientos de Gravemeijer & Prediger, (2019), la escala de la presente investigación estaría ubicada en el nivel micro, ya que se trabajó en aulas y unidades didácticas, específicamente, con los tres temas que componen la primera unidad didáctica del programa de la asignatura de Introducción a la Psicología Clínica. Esta primera unidad didáctica representa una especial importancia debido a que es la encargada de desarrollar los fundamentos

teóricos y filosóficos del modelo conductual, tanto para la psicología en general como para la psicología clínica en particular.

Participantes y escenario

Los participantes fueron un grupo de veintitrés (23) estudiantes de 7mo semestre de la carrera de psicología de la Universidad Central de Venezuela, en el ciclo aplicado, cursantes de la opción de “Psicología Clínica”, y las estrategias de enseñanza fueron implementadas en las aulas de la escuela de Psicología de la misma universidad.

Procedimiento

Tal como establecen Cobb y Gravemeijer (2008), al ejecutar un experimento de enseñanza se distinguen tres fases: 1) preparación del experimento, 2) experimentación para promover el aprendizaje y, 3) ejecución del análisis retrospectivo de los datos. Por otra parte, Molina et al. (2011), desarrollan de manera más amplia estas tres fases, estableciendo un conjunto de actividades dentro de cada una de ellas. A continuación, se introducen de manera detallada cada una de estas fases tal como fueron llevadas a cabo en la presente investigación.

Fase 1: Preparación del experimento

Definición del problema y de los objetivos de investigación: como ya se presentó en sus respectivos apartados, el problema se enfocó en las inercias

improductivas que caracterizan actualmente a la educación, de las cuales no se escapa la enseñanza de la psicología, y los objetivos se centraron en la evaluación de las competencias conceptuales promovidas a través de las estrategias diseñadas, así como en explicar el cómo emergen éstas de las circunstancias de enseñanza.

Identificar los objetivos instruccionales: como ya fue comentado previamente, al diseño de las estrategias le antecedió un análisis de los fundamentos del programa de la asignatura. Donde una de las falencias identificadas, fue el de la falta de delimitación de las competencias por cada tema particular y, además, la ausencia de los criterios de logro para identificar las competencias en el desempeño de los estudiantes, los cuales fueron desarrollados posteriormente. En la tabla 1 se presentan las competencias y los diferentes criterios de logro para cada una.

Tabla 1.

Competencias e indicadores de logro de la Unidad I de la Asignatura “Introducción a la Psicología Clínica”.

Unidad I: La psicología clínica. Concepciones y modelos.	Competencias Conceptuales	Indicadores de logro
Tema 1: Behaviorismo: Los modelos S-R, S-O-R, Interconductual. Análisis Experimental de la Conducta. El análisis histórico-conceptual de los fenómenos psicológicos. El Análisis Conductual Aplicado y su relación con el objeto y campo de la Psicología Clínica.	Que el estudiante <i>defina</i> el comportamiento como un evento psicológico desde la perspectiva del Análisis Conductual como paradigma Que el estudiante <i>describa</i> el evento psicológico desde los principios del Análisis Conductual como proceso Que el estudiante <i>distinga</i> las diferentes prácticas de la ciencia psicológica como Filosofía (Conductismo), Disciplina (Análisis Conductual), Tecnología (Análisis conductual aplicado) y Profesión (Psicología Clínica)	-El estudiante hace referencia a los elementos estímulares y de respuesta para definir el comportamiento. -El estudiante caracteriza el comportamiento como interacción (función) organismo-ambiente dependiente de los contactos previos. -El estudiante reconoce cuando alguna actividad en el quehacer del psicólogo consiste en una práctica filosófica, teórica, tecnológica o profesional y cómo se relaciona con el resto de las prácticas.
Tema 2: El concepto de Psicología Clínica. Orientaciones generales en Psicología clínica: Mentalismo y Fisicalismo.	Que el estudiante <i>distinga</i> el evento psicológico abordado desde el Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.	-El estudiante formula las características generales en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta de otros sistemas psicológicos

(Continúa)

Tabla 1. (Continuación)

Mentalismo: El enfoque fenomenológico, la Psicopatología fundamentada en modelos de la personalidad. Psicología clínica basada en la evidencia	Que el estudiante <i>compare y diferencie</i> el evento psicológico explicado desde los principios y conceptos del Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.	contemporáneos. -El estudiante identifica similitudes y diferencias paradigmáticas entre estos sistemas psicológicos en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta. -El estudiante argumenta de manera verbal y escrita las implicaciones (principalmente en el área de la psicología clínica) del abordaje del evento psicológico desde otros sistemas psicológicos contemporáneos desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual y el movimiento de la Psicología Clínica Basada en la Evidencia.
Tema 3: El concepto de conducta anormal. El Modelo Médico en el análisis, explicación y tratamiento de la conducta anormal. El concepto de enfermedad mental. Trastornos y tratamientos. El problema del diagnóstico, la clasificación y la dicotomía normalidad	Que el estudiante <i>compare y diferencie</i> la modalidad de abordaje (explicación, diagnóstico/clasificación) y de generación de procedimientos de intervención (tratamiento) del evento psicológico considerado problemático (conducta anormal/trastorno y/o enfermedad mental) desde el modelo médico (y otros sistemas psicológicos	-Que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta de los abordajes basados en el modelo médico desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual. -Que el estudiante argumente de manera

(Continúa)

Tabla 1. (Continuación)

anormalidad.	contemporáneos) con la verbal y escrita las desarrollada desde el implicaciones para el Análisis Conductual. análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta desde el Análisis Conductual.
--------------	--

Evaluar el conocimiento inicial de los alumnos: esta fase fue llevada a cabo no de manera sistemática, sin embargo, respondió, por una parte, a la experiencia del docente con grupos anteriores a los cuales impartió la asignatura, de la cual se derivó el diagnóstico de las necesidades estudiantiles al llegar a esta asignatura, las cuales fueron comentadas en el planteamiento del problema.

Identificación de las metodologías de enseñanza adecuadas para los contenidos elegidos, en función de los objetivos planteados y los conocimientos previos de los alumnos: como ya fue desarrollado en el marco teórico, el foco de la presente investigación son las llamadas competencias conceptuales. Sin embargo, como existen diferentes definiciones de éstas, acá han sido concebidas en correspondencia con los planteamientos del modelo interconductual de los procesos educativos, es decir, y como ya se planteó en el marco teórico, las competencias conceptuales que se pretenden promover en los estudiantes se encuentran relacionadas con el nivel de aptitud funcional

denominado sustitutivo no referencial, el cual se caracteriza por una interacción en la que el individuo se ajusta a los objetos convencionales de un dominio, a través de respuestas también convencionales de otro dominio que modifican, relacionan, o transforman éste, por lo tanto, el individuo debe poder actuar sobre una amplia diversidad de objetos convencionales del dominio de interés, resolviendo los problemas que se le plantean siguiendo el discurso con los métodos pertinentes del otro dominio (Ibáñez y Ribes, 2001).

Tal como plantean Ibáñez y Ribes (2001), el dominio hace referencia siempre a alguna forma de lenguaje, natural o simbólico. En el caso de la presente investigación el dominio que ofreció los métodos pertinentes para la resolución de problemas, es el de los fundamentos conductuales de la psicología como un conjunto de supuestos y principios con base en los planteamientos epistemológicos, disciplinares y teóricos del Análisis Conductual, con la finalidad de “*Que el estudiante explique de manera fundamentada el comportamiento del individuo como evento psicológico desde la perspectiva del Análisis Conductual bien como un proceso inherente al sujeto, como un paradigma explicativo*” (Departamento de Psicología Clínica, 2018, p. 2).

Por otro lado, el segundo dominio, el cual fue transformado, modificado o relacionado, a través del primero, pudiera denominarse como *discursos sobre*

lo psicológico. En este sentido, hace referencia a planteamientos de paradigmas de la psicología distintos al análisis conductual, así como a los discursos pertenecientes al lenguaje ordinario o del sentido común sobre lo psicológico y sobre cómo funciona éste. Por lo tanto, la competencia conceptual que se intentaba promover posibilitaría que el estudiante fuera capaz de entrar en contacto con los discursos sobre lo psicológico a través del punto de vista del análisis conductual, pudiendo identificar tanto sus diferencias como semejanzas, analizándolos críticamente en términos de los planteamientos epistemológicos, disciplinares y teóricos del Análisis Conductual.

Tras estas clarificaciones al respecto del tipo de competencia a promover, en Ibáñez y Ribes (2001), se plantean en qué deberían consistir las metodologías de enseñanza adecuadas para los contenidos, en función de los objetivos planteados y los conocimientos previos de los alumnos. En este sentido, establecen que el discurso didáctico en este nivel, debe poder mediar sustitutivamente, relaciones entre sistemas convencionales (al menos dos dominios tal como los que vimos anteriormente), que permitan al sujeto modificar, transformar o relacionar los objetos de un sistema a partir de comportamiento normados por otro, siendo el propósito fundamental de este discurso, el proporcionar al estudiante un método o un conjunto de criterios que

le permitan relacionar, analizar, evaluar, modificar o transformar lo que se dice o se ha dicho acerca de algo.

En esta misma línea Moreno et al. (2016), plantean:

Se dice que el profesor promueve este nivel de interacción cuando solicita que los alumnos elaboren un juicio con base en reglas o definiciones; o bien, que elaboren expresiones que busquen acercarse a la regularidad de un evento sencillo; o les pide que organicen objetos atendiendo a definiciones y argumentando el porqué de su organización.
(p.53)

Por lo tanto, las metodologías de enseñanza más pertinentes para estos tipos de contenidos (Análisis Conductual) y estos tipos de objetivos planteados (competencias conceptuales), estarán estrechamente relacionadas con aquellas que le permiten al estudiante implementar el conjunto de criterios derivados del dominio del análisis conductual, en una gran variedad de muestras del dominio de los discursos sobre lo psicológico, sin embargo, esta será desarrollada más adelante cuando se presente el diseño de las estrategias

Diseñar de forma justificada la secuencia de intervenciones en el aula y su temporalización: tal como establecen Rinaudo y Donolo (2010), la elaboración del diseño instructivo en un experimento de enseñanza implica la formulación de una serie de conjeturas sobre la manera en la cual se llevará a

cabo el proceso de aprendizaje y los medios y recursos que lo apoyarán. Dentro de estos medios, se encuentran las actividades instructivas, los materiales o herramientas a implementar durante la ejecución de las actividades y las normas sociales o cultura de la clase.

En esta misma línea, Cobb y Gravemeijer (2008), expresan que las cuestiones didácticas son centrales en una investigación basada en diseño, y hacen referencia a la cuestión de cómo enseñar un tema determinado y a la cuestión de qué se debe enseñar y en qué estructura, es decir, orden de secuenciación y relaciones entre el sentido y la realidad.

En este sentido, el diseño de las estrategias de enseñanza y de evaluación estuvo enmarcado en el proceso de reelaboración del programa de la asignatura, por lo tanto, se partió del establecimiento de los fundamentos pedagógicos sobre el cual se instalaba el programa, dentro del cual se incorporó de manera explícita el modelo de los procesos educativos de Ibáñez y Ribes (2001).

De igual forma, se llevó a cabo la delimitación de las competencias y criterios de logro para cada tema de las unidades, en aras de contar con criterios precisos para identificar la presencia o no de la competencia y los cuales pudieran ser exigidos en las evaluaciones. Consecuentemente se diseñaron estrategias de enseñanza específicas de los contenidos y del nivel de aptitud

funcional especificado. De igual manera, fueron diseñadas estrategias de evaluación congruentes con las estrategias de enseñanza y con las competencias exigidas.

En líneas generales se mantuvo la secuencia existente previas a la reformulación de programa de la asignatura, ya que se consideraron congruentes y apropiadas para la enseñanza de las competencias conceptuales. La secuenciación de la enseñanza estuvo basada de igual forma en el modelo interconductual de los procesos educativos. Con base en los planteamientos de Ibáñez y Ribes (2001), sobre la estructuración de las actividades académicas, la secuenciación consistió en:

-Establecer relaciones directas y diferenciales entre referentes y referencias en presencia de los objetos o eventos físicos o convencionales: en el caso de la presente investigación consistió en exponer al estudiante a los dos dominios de interés, de manera continua, es decir, al dominio del análisis de la conducta y al dominio de los discursos sobre lo psicológico.

-Ocurrencia de las acciones en presencia de las condiciones ambientales necesarias y la producción de un resultado particular (estudio de técnicas y procedimientos): durante la enseñanza y presentación de ambos dominios fueron constantes la implementación del análisis conductual como método para el análisis de los discursos sobre lo psicológico, siendo fundamental la

ejemplificación por parte del docente de la manera de cómo transformar el dominio de discursos sobre lo psicológico con base al dominio del análisis conductual previo a la implementación por parte del estudiante, el cual la realizaba con retroalimentación continua por parte del docente.

-Contar con la más amplia diversidad posible de circunstancias de tal manera que sea factible la aplicación de los procedimientos en situaciones novedosas: al final de la unidad el estudiante estuvo expuesto a más de quince (15) muestras de discursos sobre lo psicológico para la implementación de los criterios del dominio del análisis conductual. Incluyendo aquellas que resolvía en conjunto con el docente (6), las que resolvían los compañeros (6), las que resolvía en grupo de cuatro estudiantes (1), y las que tenía que resolver por sí mismo de manera individual (5).

En correspondencia con lo planteado, se comenzó presentando los criterios de uno de los dos dominios a relacionar, siendo este el dominio del Análisis de la Conducta como disciplina científica de la Psicología. En este sentido, fueron también seleccionados textos que en sí mismos propusieron criterios de análisis claros del dominio de interés. En términos de caracterizarlo y cuando éstos no eran explícitos, se esquematizaba dicha caracterización por parte del docente. En la tabla 2 se presenta un resumen de los criterios del dominio de análisis de la conducta.

Tabla 2*Criterio del dominio del análisis de la conducta*

Criterios	Contenidos
Tipos de prácticas de una ciencia en general	- <i>Filosófica</i> - <i>Teórica</i> - <i>Tecnológica</i> - <i>Profesional</i>
Características de los diferentes tipos de prácticas de una ciencia general	- <i>Tipo de actividad</i> - <i>Finalidad o función</i> - <i>Sistema o ámbito al que se ajusta</i> - <i>Material de trabajo</i> - <i>Tipo de lenguaje</i> - <i>Fines de la investigación</i>
Diferentes tipos de prácticas y características de éstas en el análisis conductual como disciplina científica de la psicología	- <i>Práctica filosófica</i> : conductismo radical-interconductismo. Análisis histórico-conceptual. - <i>Práctica teórica</i> : Análisis Experimental de la conducta - <i>Práctica tecnológica</i> : análisis conductual aplicado, modificación de conducta e ingeniería conductual - <i>Práctica profesional</i> : psicología clínica
Análisis de modelos psicológicos	- <i>Elementos que propone</i> : estímulos, respuestas, mente, cerebro, etc. - <i>Relaciones entre los elementos propuestos</i> : estímulo-respuesta, estímulo-mente, mente-respuestas, mente-cerebro, etc.
Criterios del modelo conductual como paradigma de la psicología clínica	- <i>Concepción de normalidad-anormalidad de la conducta</i> - <i>Explicación de los problemas psicológicos</i> - <i>Explicación del cambio psicológico</i>

Posteriormente fueron presentadas muestras del segundo dominio, es decir, diferentes discursos sobre lo psicológico, fundamentalmente modelos alternativos de la psicología, modelos alternativos de la psicología clínica y las nociones de sentido común de los mismos estudiantes. Cabe destacar que la

presentación de estos modelos se llevó a cabo exigiendo a los estudiantes implementar los criterios del análisis conductual para desarrollarlos. En la tabla 3 se presenta el conjunto de muestras a las cuales se expuso el estudiante para ser transformadas con base en los criterios del análisis conductual.

Tabla 3

Dominio de discursos sobre lo psicológico

Concepciones previas de los estudiantes y del sentido común	<ul style="list-style-type: none"> -Sobre lo que es una ciencia -Sobre lo que es una profesión -Sobre lo que es una tecnología -Sobre lo que es la psicología -Sobre lo que es lo psicológico -Sobre lo que es la psicología clínica -Sobre lo que es un problema psicológico
Modelos psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> -Estructuralismo -Condicionamiento directo -Condicionamiento operante -Conductismo mediacional -Modelos mediacionales -Modelos cognitivos -Modelo fiscalista -Modelo de la personalidad -Modelo psicodinámico -Modelo biologicista -Modelo fenomenológico -Modelo contextual

Finalmente, la evaluación estuvo orientada a la implementación de los criterios del primer dominio (análisis conductual) para transformar los del segundo dominio (discursos sobre lo psicológico). En la segunda fase de la

investigación, se presentarán de manera detallada cada una de las estrategias implementadas en cada una de las clases de la unidad.

Diseñar la recogida de datos (instrumentos): para la presente investigación, los instrumentos para la recolección de la información consistieron en cuestionarios de evaluación. Con base en los planteamientos de Hurtado (2015), estos se caracterizan por un conjunto de preguntas relacionadas con el evento de estudio, en este caso, con las competencias conceptuales de los fundamentos del análisis conductual. Específicamente fueron implementadas las denominadas pruebas de conocimiento, las cuales son una modalidad de los cuestionarios, en las que el evento de estudio es el conocimiento sobre algo. Tal como establece la autora, su objetivo es el de determinar los aprendizajes, destrezas, habilidades o informaciones alcanzados por una persona en ciertas áreas o contenidos.

Resulta relevante de igual forma, indicar que los instrumentos implementados resultan congruentes con la naturaleza cualitativa de la investigación basada en diseño, ya que, los cuestionarios implicaron la expresión verbal y abierta del conocimiento de los estudiantes, siendo esta respuesta a los cuestionarios el elemento central para la evaluación de las competencias, lo cual orienta de manera directa a un análisis cualitativo de los datos para los fines de investigación evaluativa desarrollada. Tal como

establece Hurtado (2010), con respecto a las técnicas de análisis cualitativo, éstas posibilitan “analizar cualquier evento de estudio cuyas características hayan sido expresadas de manera verbal o de forma icónica, y requieran conservarse así durante el análisis para lograr los fines de la investigación” (p. 1177).

Por consiguiente, los cuestionarios consistieron en ítems de respuesta abierta tipo ensayo, a través de los cuales se le pidió al estudiante que desarrollara con sus propias palabras la respuesta, siendo ésta valorada, mediante criterios preestablecidos en el programa de la asignatura (competencias y criterios de logro). Además, se trató de cuestionarios autoadministrados, es decir, éstos fueron proporcionados a través de un formulario impreso con las instrucciones incluidas, y los encuestados respondieron sin intermediarios en una hoja de examen.

Estas diferentes pruebas de conocimiento fueron específicamente diseñadas para la identificación de los diferentes criterios de logro en cada una de las competencias a las que hacía referencia los distintos temas de la unidad de estudio seleccionada para la investigación.

Como se puede entrever, al tratarse de un tema para el cual no se contaban con cuestionarios previos que fueran sensibles a las competencias especificadas en el programa, tuvieron que ser elaborados por el investigador-

docente. Si bien, Hurtado (2010), establece que es importante ensayar previamente la prueba para verificar su adecuación y confiabilidad mediante una prueba piloto, hay que aclarar que, en la presente investigación, los cuestionarios formaban parte de igual forma, del experimento de enseñanza como estrategia de evaluación a ser testada en su administración, por lo que esta primera administración del instrumento era así misma la prueba piloto, pero como parte de todo un conjunto de estrategias de enseñanza y evaluación.

Cabe destacar, sin embargo, que, al formar parte del programa de la asignatura, si bien el cuestionario fue elaborado por el docente, este cuestionario (con el programa entero) tuvo que pasar, previo a su impartición, por la validación del cuerpo entero de profesores pertenecientes al Departamento de Psicología Clínica, de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

En términos generales, fueron dos cuestionarios de evaluación, uno desarrollado presencialmente y otro un trabajo escrito realizado fuera del aula. El primero (presencial) estaba calificado sobre doce (12) puntos. Las puntuaciones por debajo de los seis (6) puntos representaban la ausencia de la mayoría de las competencias exigidas, y las puntuaciones de siete (7) puntos en adelante representaba la presencia de la mayoría de las competencias. El segundo cuestionario (trabajo escrito) estaba calificado sobre la base de ocho

(8) puntos, en el que, calificaciones por debajo de cuatro (4) puntos implicaban la ausencia de la mayoría de las competencias requeridas, mientras que las puntuaciones de cuatro (4) en adelante, representaban la presencia de la mayoría de las competencias. Ambos daban una sumatoria total de veinte (20) puntos, que era la máxima calificación que se podía obtener en la unidad, en la que las puntuaciones por debajo de diez (10) puntos, representaban que el estudiante reprobaba la unidad. En las tablas 4 y 5 se presentan las pautas para ambas evaluaciones.

Tabla 4.

Evaluación presencial

Actividad I (presencial/individual)

-Se les presentará un texto con algún posicionamiento sobre lo psicológico y su concepción. Con base en ese texto, deberá:

Reactivo 1: identificar y justificar a qué tipos de prácticas se hacen referencias en dicho texto (filosófica, teórica, tecnológica y/o profesional).

Reactivo 2: justificar con cual modelo de abordaje de lo psicológico se asemeja

Reactivo 3: formular cómo se concibe el problema psicológico,

Reactivo 4: formular cómo concibe el cambio de lo psicológico

Reactivo 5: plantear las críticas que desde el análisis conductual se les harían a dichas concepciones

-Se valorará la utilización del lenguaje técnico y la argumentación con base en el Análisis Conductual. En el anexo 1 se presente el cuestionario.

Tabla 5.

Trabajo escrito

Actividad II (trabajo escrito/individual)

-Se les presentará una situación particular tomada de alguna noticia del periódico en la cual se relate sobre el comportamiento de un individuo.

-Se les solicitará que busquen explicaciones que respondan a las preguntas: *¿Por qué ese individuo hizo eso?, ¿Cómo llegó a ese comportamiento y no a otro? ¿Cómo podría haberse cambiado el comportamiento del individuo?, ¿Qué es lo que se cambiaría al hacer eso?*

-Esta información será obtenida al realizarle las preguntas a: 2 legos (personas no relacionadas directamente con algún conocimiento sobre lo psicológico), 2 estudiantes de menciones distintas y un egresado de otra carrera asociada a la psicología (pudiendo ser sociología, antropología, filosofía, entre otras). Con base a la información obtenida, deberá:

Reactivo 1: Identificar similitudes y diferencias entre ellas y con los diferentes modelos estudiados (explicación del comportamiento, variables relevantes, concepción de lo psicológico, concepción de conducta, concepción de problema psicológico).

Reactivo 2: Plantear las críticas que desde el análisis conductual se les harían a dichas concepciones.

-Esto será presentado en un trabajo escrito, el cual podrá entregar en físico en digital (pudiendo utilizar hojas de reciclaje). De manera individual.

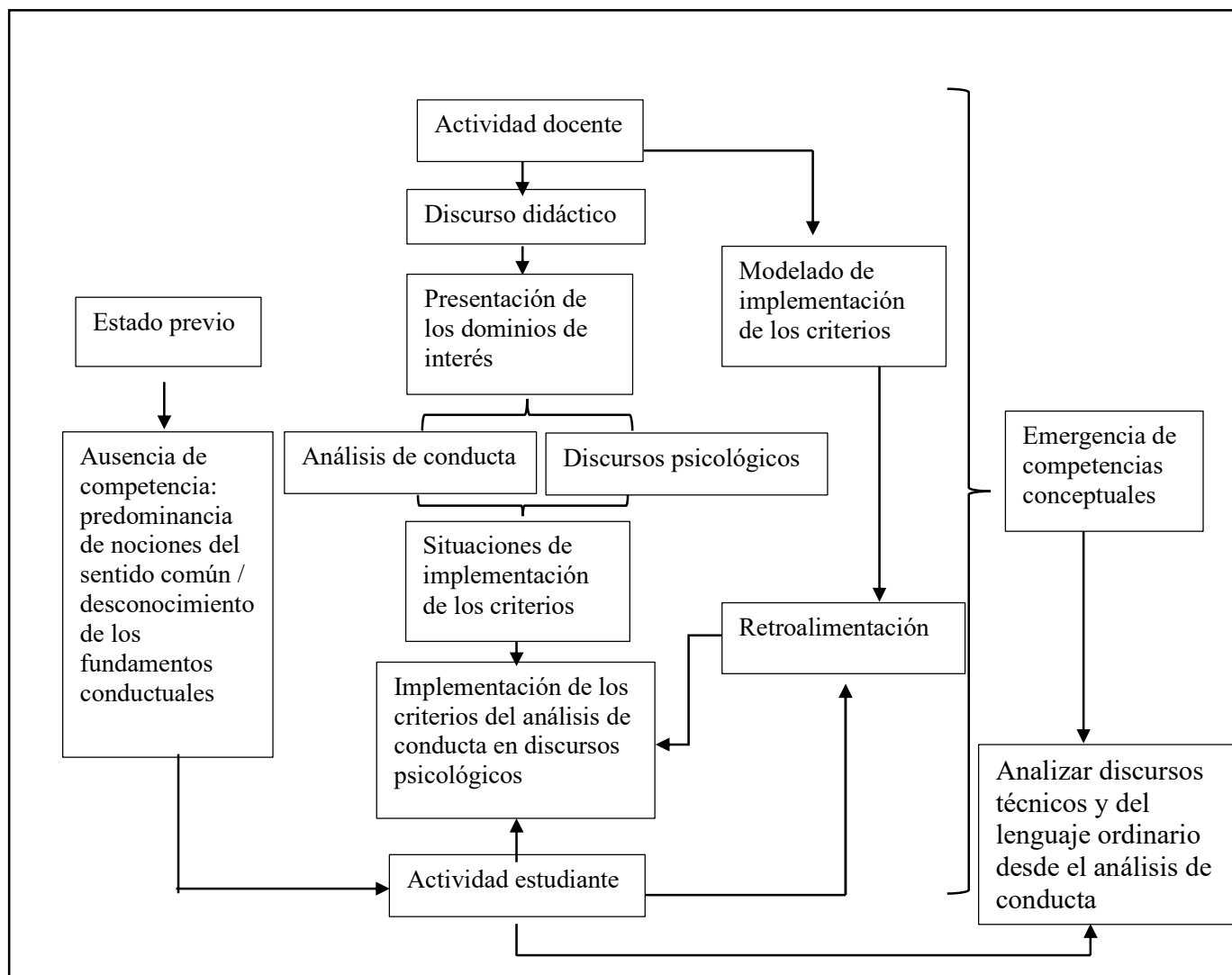
Tal como se pudo observar, en la presente investigación la recogida de los datos estuvo en estrecha relación a las estrategias de evaluación, ya que sería en éstas dónde se podrían identificar de manera clara, la presencia o no de las competencias conceptuales de interés. Con base en los planteamientos de Ibáñez (2005), evaluar una competencia implica determinar el grado en que el desempeño que exhibe un estudiante ante una clase o tipo de situación

problema se ajusta o no a los criterios convencionales, morfológicos y funcionales, de la disciplina.

Cada uno de los cuestionarios contó con su propio modelo de corrección el cual se puntuaba con un (1) o 0,5 puntos, la respuesta acertada, es decir, aquella que reflejaba la presencia del criterio de logro exigido, o con cero (0) puntos, cuando la respuesta no reflejaba la presencia del criterio de logro (ver en anexos 2 y 3).

Si bien estos fueron los únicos instrumentos diseñados para la recolección de datos, cabe destacar que también fueron desarrolladas un conjunto de notas de campo durante la impartición de las estrategias de enseñanza en el aula de clase. Con base en lo planteado por Ottenberg, (1990), estas se consideran como “representaciones del proceso de conocimiento que tiene lugar en el terreno, permitiendo vislumbrar los cambios de un proceso de investigación supuestamente dado e inmanente”. En este sentido y en congruencia con el experimento de enseñanza, este registro sirvió para rastrear lo ocurrido entre los inputs, es decir, el conjunto de estrategias de enseñanza y de evaluación y los outputs, en otras palabras, los resultados obtenidos en la evaluación, en aras de dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias conceptuales.

Planteamiento de la trayectoria hipotética de aprendizaje. Tal como establecen Molina et al. (2011), en esta sección se describe el resultado esperado del proceso de aprendizaje y el modo en que se va a promover y alcanzar dicho aprendizaje. En este sentido se presenta la figura 2 como representación de lo que se esperaba obtener a lo largo de toda la investigación. Como se puede observar, el estado previo haría referencia a la ausencia de las competencias exigidas, caracterizado por nociones del lenguaje ordinario sobre lo que es la psicología y su objeto de estudio (lo psicológico), y un desconocimiento generalizado en lo referente a los fundamentos del conductismo como perspectiva de la psicología científica.

Figura 2*Planteamiento de la trayectoria hipotética de aprendizaje*

A través de la instrucción en los dominios de interés (análisis de la conducta y discursos sobre lo psicológico), el estudiante iría desarrollando la competencia de modificar o transformar uno a través de otro. Teniendo en

cuenta que la instrucción estaría caracterizada por la continua implementación de los criterios del análisis conductual en los discursos sobre lo psicológico, implementación a cargo tanto del docente, modelando la manera de llevarlo a cabo, como de los estudiantes, recibiendo la retroalimentación necesaria sobre su desempeño tanto del docente como de sus compañeros.

El continuo ejercicio de esta actividad habilitaría al estudiante a analizar, evaluar, valorar, juzgar, apreciar, proponer explicaciones, establecer nuevas relaciones, definiciones o clasificaciones, etc., de una amplia gama de discursos sobre lo psicológico desde la perspectiva del análisis de la conducta. En pocas palabras, sería capaz de derivar argumentos o juicios con base en los fundamentos conductuales de la psicología.

Es importante destacar acá, cómo este tipo de enseñanza no se reduce a presentar contenidos concretos que el individuo posteriormente reproduzca, sino que, a través del diseño instruccional, el individuo aprende un hacer particular con esos contenidos.

En ese sentido, no solo aprende el contenido, sino que aprende a usarlo en las situaciones indicadas y además aprende un método para usarlo de manera eficiente y útil para su práctica. En este caso en particular, dado que lo que se busca promover son competencias conceptuales, los problemas planteados y específicos de estas competencias fueron así mismo conceptuales, no obstante,

el hecho de que sean competencias conceptuales, no quiere decir que se encuentren aislados de la realidad cotidiana, o que la realidad cotidiana esté exenta de problemas conceptuales.

Por lo tanto, los estudiantes durante la enseñanza son continuamente expuestos a problemas conceptuales de la realidad cotidiana, y por eso se los orienta a través de las estrategias de enseñanza a confrontarse con sus propias nociones de sentido común sobre lo psicológico y mediante las estrategias de evaluación a indagar en los discursos que sobre lo psicológico manejan personas que no estudian lo mismo que ellos, todo esto, en paralelo al análisis de modelos dentro de la psicología con su propio lenguaje técnico.

El objetivo, finalmente, es lo que se puede ver en la figura tal 2 como el resultado profesional, en el que se espera que cuando el estudiante egrese tenga la capacidad tanto de analizar los discursos técnicos sobre lo psicológico, así como aquellos derivados del lenguaje ordinario. Teniendo en cuenta que la opción es la de psicología clínica, es de suma importancia que el estudiante sea competente en analizar el discurso de los solicitantes de sus servicios clínicos en términos del paradigma conductual.

Ubicación del experimento dentro de un contexto teórico más amplio en el que se enmarque el modelo teórico emergente: el modelo teórico que emergió de la presente investigación puede enmarcarse en el ámbito más

amplio de la enseñanza basada en competencias con base en el modelo interconductual de los procesos educativos. Es decir, como se ha venido planteando, la investigación se enfocó de manera explícita al nivel de aptitud funcional denominado sustitutivo o referencial, por lo cual, pudiera considerarse como un ejemplo de la implementación de este modelo educativo a la realidad universitaria de la enseñanza de la psicología, y más específicamente de la enseñanza de los fundamentos conductuales de la psicología.

De igual manera, la investigación y sus resultados puede ubicarse en el marco teórico más amplio de la Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985) o de la Teoría de la Psicología (Ribes, 2018), como una ejemplificación poco controlada, del quinto nivel de desligamiento o de los contactos de transformación, de la taxonomía de los contactos psicológicos desarrollada en estos sistemas teórico, específicos de la Psicología como disciplina científica.

Fase 2: Experimentación

Tras cumplimentar las diferentes actividades de la fase 1, la fase de experimentación tiene que ver con la implementación de las estrategias diseñadas. Tal como se comentó previamente, acá serán desarrolladas de manera detallada cada una de las actividades llevadas a cabo durante las clases en las que se realizó la investigación.

La investigación consistió en el desarrollo de seis (6) clases presenciales, de duración de cuatro (4) horas académicas (180 minutos) por clase. Fueron cinco (5) clases para la impartición de los contenidos programáticos y una (1) de evaluación presencial calificada. En estas seis (6) clases se desarrollaron los diferentes temas de la Unidad I del programa de la asignatura “Introducción a la Psicología Clínica”.

Para las primeras cinco sesiones de clase se diseñaron una serie de estrategias, las cuales fueron desarrolladas en el aula y se recogieron notas de campo de lo ocurrido al implementarlas. Además, fueron diseñadas dos estrategias de evaluación una para desarrollar fuera del aula (trabajo escrito), y otra presencial en la última clase de la Unidad I.

A continuación, se presentan las estrategias implementadas, detallándose las actividades del docente, de estudiantes, los objetos referentes y el hilo conductor del discurso didáctico para cada una de las clases, así como las competencias a las que respondía dicha sesión según el programa de la asignatura.

Es importante resaltar que el diseño de las estrategias buscó incorporar en su planteamiento los diferentes hallazgos de las investigaciones presentadas en los antecedentes, dentro de los cuales se encuentran:

-La importancia de la construcción de una historia de referencialidad específica al dominio disciplinar (Irigoyen et al., 2010), a través de la imposición repetitiva del criterio de ajuste para incrementar las probabilidades de que los estudiantes cumplan con los criterios en ese nivel (Morales et al., 2013).

-Especificación explícita de los desempeños esperados (Irigoyen et al., 2010), siendo este establecido de manera previa al estudio, en el programa de la asignatura, ya que es la modalidad que ha arrojado los mejores desempeños (Morales et al., 2005).

-Establecimiento de las circunstancias requeridas para que el desempeño esperado se establezca, a través de un discurso didáctico promotor del establecimiento de la regla de ajuste, de manera que el estudiante sea capaz de abstraer, aplicar y transferir lo aprendido a situaciones funcionalmente equivalentes (Irigoyen et al., 2010).

-Importancia de la retroalimentación que verbalice la regla o estrategia del criterio de logro sobre el desempeño del estudiante, de manera que éste pueda aprenderla, pudiendo posteriormente solucionar las tareas o problemas presentados, guiado por estas verbalizaciones, aunque no sea informado momento a momento sobre el resultado de sus respuestas (Jiménez et al., 2017).

En esta misma línea, el planteamiento de las estrategias será presentado con base en los diferentes componentes de la interacción didáctica desarrollados en el marco teórico, tal como se observó en la figura 1.

Sesión de clase 1. Introducción a la asignatura. Esta clase tenía como objetivo conocer, mediante el tipo de respuestas de los estudiantes, los conocimientos previos y generales con los cuales llegaban con relación a la psicología y su quehacer, a través de preguntas problematizadoras. En la tabla 6, se presentan los detalles del diseño de actividades para la clase 1.

Tabla 6

Estrategias de la sesión de clase 1. Introducción a la asignatura

Contenido:	Discurso didáctico/Estrategias implementadas:
No Aplica	Actividad Docente
	-Presentación del programa de la asignatura
	-Presentación de la enseñanza basada en competencias
	-Chequeo de conocimientos previos y expectativas
	-Preguntas problematizadoras ¿qué es la psicología?, ¿de qué se encarga la psicología?, ¿qué es lo psicológico?, ¿qué es la conducta?, ¿qué estudia la psicología?, ¿qué es la mente?, ¿por qué cambia una persona?, ¿qué es lo que cambia?, ¿existen los trastornos psicológicos o la conducta anormal?, ¿dónde se encuentran?).

En congruencia con el tipo de aptitud funcional que se busca promover, las preguntas problematizadoras representaron un eje transversal a lo largo de las diferentes clases de la asignatura. Como ya planteó anteriormente, promover

interacciones en el nivel sustitutivo no referencial requiere solicitar al estudiante la elaboración de juicios y argumentos (Moreno et al., 2016).

En ese sentido, y fundamentalmente en esta primera clase, la pregunta problematizadora exigió al estudiante pensar con voz propia, mediante los conocimientos y herramientas con las que contaba, por consiguiente, se trataba de preguntas sin respuestas definitivas y aún abiertas dentro de la psicología. Por lo tanto, el objetivo no era sólo indagar en qué saben los estudiantes, sino también conocer qué hacían con lo que sabían, cómo articulaban la información con la que contaban y qué explicaciones podían construir con ésta (Siede, 2010), por lo que la actividad de los estudiantes consistió básicamente en responder, con base a sus conocimientos previos a las preguntas planteadas.

Cabe destacar que, en las clases siguientes, la estrategia de las preguntas problematizadoras no se quedaba sólo en la indagación de los conocimientos, sino que avanzaba en su crítica.

Sesión de clase 2. Tema 1. A diferencia de la clase anterior, en esta sesión de clase pueden identificarse de manera precisa los diferentes componentes de la interacción didáctica.

Dominio disciplinar (contenidos)

Esta sesión de clase respondía a los contenidos del programa referentes a: a) análisis experimental de la conducta, b) el análisis histórico-conceptual de

los fenómenos psicológicos y c) el análisis conductual aplicado y su relación con el objeto y campo de la psicología clínica.

Objetivo instruccional (competencias e indicadores de logro)

Estaba orientada a promover la competencia de que el estudiante distinga las diferentes prácticas de la ciencia psicológica como filosofía (conductismo), disciplina (análisis conductual), tecnología (análisis conductual aplicado) y profesión (psicología clínica), cuyo indicador de logro, hacía referencia a que el estudiante reconoce cuando alguna actividad en el quehacer del psicólogo consiste en una práctica filosófica, teórica, tecnológica o profesional y cómo se relaciona con el resto de las prácticas.

Discurso didáctico

Estuvo estructurada principalmente como una clase magistral, dedicada a la presentación y a la ejemplificación del uso de los criterios que permiten identificar diferentes tipos de prácticas de una ciencia en general y del análisis conductual como la ciencia de la psicología en particular. Para ello, se analizaron, mediante los diferentes criterios, cuerpos de conocimientos tales como la criminología, la medicina, la terapia ocupacional y la psicología, en aras de identificar si consisten en prácticas científicas, filosóficas, tecnológicas, etc.

De igual forma, se hizo explícito el conjunto de prácticas existentes dentro del análisis conductual, es decir, de una psicología concebida como ciencia, la cuales constituyen en gran medida y trascienden a la práctica de la denominada psicología clínica.

Cabe destacar que el discurso didáctico estuvo desarrollado sobre la base de los aportes de Reyna, Sánchez, Reyes y Hernández (2017), Reynolds (1973).

Actividad del docente

Si bien la clase estuvo estructurada en torno el discurso del docente, éste estuvo compuesto tanto de los contenidos como de preguntas problematizadoras que representaban el modelado por parte del docente de la aplicación de los diferentes criterios presentados.

En ese sentido, siguiendo los planteamientos de Siede (2010), las preguntas problematizadoras buscaban la provocación intelectual que condujera a la desnaturalización de lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no contaba con el suficiente sustento, y donde la criticidad del docente radica en la conciencia de tener la posibilidad de recurrir a algunas herramientas, en este caso, del análisis de la conducta, para avanzar en la solución de dichas preguntas, con el objetivo de transitar desde un conocimiento menos articulado

e informado a uno de mayor consistencia, de mayor sustento argumentativo y de mejor fundamento, sobre los temas de la psicología.

Actividad del Estudiante

En correspondencia con las actividades del docente, y con base en los planteamientos de Siede (2010), de lo que se trataba no era que los estudiantes adivinaran sino de que pensarán y argumentarán desde los fundamentos del análisis de la conducta, los problemas conceptuales de la psicología, a través del modelado del docente.

Objeto Referente

El objeto referente consistió en la presentación esquematizada de los contenidos. En las tablas 7 y 8, se muestran cómo fueron expuestos a los estudiantes los criterios de las diferentes prácticas, así como su relación con las prácticas del análisis conductual.

Tabla 7*Características de los diferentes tipos de prácticas en las disciplinas científicas*

Prácticas	Filosófica	Teórica	Tecnológica	Profesional
Actividad	Reflexión	Análisis	-Creación -Innovación	Aplicación
Finalidad	Explicar cómo se explica	Explicar	Crear herramientas	Modificar el mundo
Sistema de ajuste	-Matriz cultural -Metasistema	Sistema teórico	Modelo psicológico y ámbito social	-Sistema tecnológico -Problema social
Material de trabajo	-Prácticas ordinarias -Prácticas teóricas	Eventos sistematizados	Demandas sociales	Problemas particulares
Lenguaje	Metalinguaje	Analítico	Sintético	Sintetizador
Fines de la investigación	Establecer lógica categorial del sistema teórico	Generación de leyes	Construir, mejorar, inventar y/o adaptar herramientas	Solucionar problemas institucionales

Tabla 8*Características de los diferentes tipos de prácticas de la Psicología.*

Prácticas	Análisis Conductual
Filosófica	Conductismo Radical
Teórica	Análisis Experimental de la conducta
Tecnológica	-Análisis conductual aplicado -Modificación de conducta -Ingeniería conductual
Profesional	-Psicología clínica -Psicología industrial -Psicología de la salud

Finalmente, en la tabla 9, se presentan los detalles del diseño de actividades para la clase 2.

Tabla 9

Estrategias de la sesión de clase 2. Tema 1.

Contenidos: Discurso didáctico/Estrategias implementadas:

Tema 1 Actividad Docente:

<p>-Análisis Experimental de la Conducta.</p> <p>-El análisis histórico-conceptual de los fenómenos psicológicos.</p> <p>-El análisis Conductual Aplicado y su relación con el objeto y campo de la Psicología Clínica.</p>	<p>-Presentación esquemática de los criterios para identificar si cierta práctica es una práctica filosófica, teórica, tecnológica o profesional.</p> <p>-Ejemplificación de aplicación de los criterios al Análisis Conductual: Conductismo (Práctica Filosófica), Análisis Experimental de la Conducta (Práctica Teórica), Análisis Conductual Aplicado (Práctica Tecnológica) y Psicología Clínica (Práctica Profesional).</p> <p>-Presentación y explicación de las implicaciones de reconocer este conjunto de prácticas para la Psicología: más allá de la dicotomía ciencias básica y ciencia aplicada, la psicología no es una profesión, prácticas que utilizan el aparataje metodológico de la ciencia no necesariamente son práctica científica (teórica), pueden ser tecnológica, profesional o interdisciplinaria (medicina). Una construcción teórica puede también ser un enser tecnológico (Terapia Cognitiva, Comienzos del Psicoanálisis).</p> <p>-Preguntas problematizadoras (¿es la medicina una ciencia?; ¿es la criminología una ciencia?; ¿es la psicología una profesión?; ¿existe conocimiento psicológico no aplicable?)</p> <p>-Ejemplos contraintuitivos (¿puede ser la teoría psicoanalítica una tecnología?; ¿si la criminología investiga mediante el aparataje de la ciencia, está haciendo práctica teórica?).</p>
---	--

Objeto referente: caracterizaciones (lo que plantean los autores) de las diferentes prácticas dentro del Análisis Conductual (AEC, ACA, Psicología Clínica). Representaciones esquemáticas de los mismos según los criterios de estos.

Competencia: que el estudiante **Indicador de logro:** el estudiante **reconoce distingue** las **diferentes prácticas** de la cuando alguna actividad en el quehacer del **ciencia psicológica** como Filosofía psicólogo consiste en una práctica filosófica, (Conductismo), Disciplina (Análisis teórica, tecnológica o profesional y cómo se Conductual), Tecnología (Análisis relaciona con el resto de las prácticas conductual aplicado) y Profesión (Psicología Clínica).

Sesión de clase 3: Tema 1.

Dominio disciplinar (contenidos)

Esta sesión de clase respondía a los contenidos del programa referentes al contexto histórico del surgimiento del conductismo (Watson/ psicología mentalista predominante), y los modelos S-R, S-O-R, Interconductual.

Objetivo instruccional (competencias e indicadores de logro)

Estaba orientada a promover las competencias de que el estudiante defina el comportamiento como un evento psicológico desde la perspectiva del análisis conductual como paradigma, y b) que el estudiante describa el evento psicológico desde los principios del análisis conductual como proceso, cuyos indicadores de logro hacían referencia a: a) el estudiante hace referencia a los elementos estimulares y de respuesta para definir el comportamiento, y b) el estudiante caracteriza el comportamiento como interacción (función) organismo-ambiente dependiente de los contactos previos.

Discurso didáctico

La clase fue estructurada principalmente como clase magistral, fueron presentados los criterios para identificar los diferentes modelos conductuales existente (operante, mediacional, interconductual, entre otros), así como la manera de representarlos tanto “formal” como esquemáticamente.

Para esto, se adaptó lo desarrollado por Ribes (2001), sobre los diferentes objetos de estudio que se han planteado en la psicología de manera paradigmática, representando las relaciones entre la mente, el organismo, la conducta y el cerebro, pudiéndose identificar cómo explican el comportamiento de los individuos, ya sea como algo causado por agentes mentales o hechos biológicos, como causa de eventos ambientales o como función entre el ambiente y el organismo.

En esta misma línea, fueron incorporadas las representaciones formales de estas relaciones siguiendo las pautas de Segura et al. (1995), para dar cuenta de las relaciones entre los elementos que propusiera el modelo (p.ej $E \rightarrow R$, $E-O-R$, $E \leftrightarrow R$, etc.)

A través de estas representaciones gráficas de los elementos y las relaciones que proponían los modelos conductuales, así como de sus representaciones formales, los estudiantes tenían la posibilidad de identificar las semejanzas y diferencias entre los modelos en relación a cómo entender el comportamiento, teniendo un referente visual sobre el cual compararlos entre sí. De esta manera, podían dar cuenta de las diferencias entre modelos aparentemente similares (p.ej. modelo de condicionamiento directo y modelo interconductista), y las similitudes entre modelos aparentemente distintos (p.ej., modelo mediacional y modelo psicodinámico), siendo de gran relevancia esto

para dar cuenta de las implicaciones de concebirlo de una manera u otra, tanto para el estudio como para la intervención de lo psicológico.

De igual forma, se llevó a cabo una presentación y profundización en el objeto de estudio de la psicología según el conductismo radical y el interconductismo y las ventajas que ofrecen para el estudio de lo psicológico, así como dentro de la práctica clínica dado su énfasis en las relaciones funcionales entre el entorno y el organismo.

Cabe destacar que el discurso didáctico estuvo desarrollado sobre la base de los aportes de Segura et al. (1995), Freixa (2003) y Ribes (2001).

Actividad del docente

De igual manera que en la sesión de clase anterior, ésta estuvo estructurada en torno el discurso del docente, sin embargo, y de manera similar éste estuvo compuesta por los contenidos como por preguntas problematizadoras que representaban el modelado por parte del docente de la aplicación de los diferentes criterios presentados.

Actividad del Estudiante

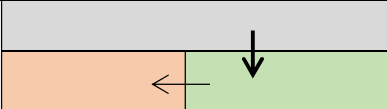
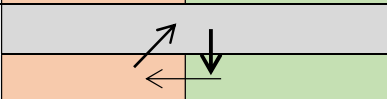
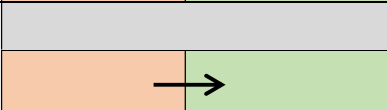

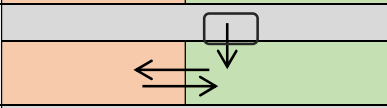
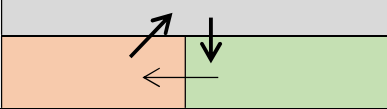
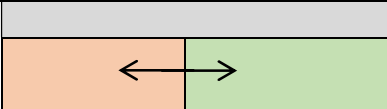
En la misma línea que en la clase anterior, se buscaba promover que los estudiantes respondieran las preguntas a través de juicios argumentados con base a lo que se le estaba presentando a través del discurso didáctico.

Objeto Referente

En la figura 3, se presenta la adaptación realizada para la representación de los diferentes modelos conductuales encontrados en Segura et al. (1995), a través de los paradigmas desarrollados por Ribes (2001).

Figura 3

Representaciones paradigmáticas y formales de los modelos conductuales según Segura et al. (1995), con base en los criterios de Ribes (2001).

Modelo	Representación gráfica con base en Ribes (2001)	Representación formal con base en Segura et al. (1995)
Estructuralismo		M - > R
Dinámico		E -> M -> R
Mecanicista		E -> R
Operante (Skinner)		R - > E
Operante (organicista)		E (O) -> (P) R -> K- E (C)
Mediacional		E - > M - > R
Interconductual		E < - > R

Nota. Las zonas grises representan elementos hipotéticos (mentales y orgánicos), las zonas rojas representan el mundo (estímulos), y lo verde representa el organismo (respuestas). Las líneas gruesas representan predominancia en la relación, mientras que las líneas delgadas representan productos o derivados de las relaciones predominantes. Por ejemplo, en el modelo mediacional, la relación predominante es la de los elementos hipotéticos cognitivos con lo que termina haciendo el individuo en cuanto producto de lo primero y los estímulos del mundo no siendo tan importantes como la interpretación que se haría cognitivamente. Mientras que, en el modelo mecanicista, la relación predominante es la del mundo, determinando de manera directa, es decir, sin mediadores cognitivos, lo que hace el individuo, distinto al caso de los modelos operantes en las cuales se muestra la relevancia de la bidireccionalidad de las relaciones, es decir, en lo que respecta a la importancia que tienen los estímulos, pero también el cómo afectan al mundo las respuestas del individuo.

Finalmente, en la tabla 10, se presentan los detalles del diseño de actividades para la sesión de clase 3.

Tabla 10*Estrategias de la sesión de clase 3. Tema 1.*

Contenido:	Discurso didáctico/Estrategias implementadas:
Tema 1 -Contexto histórico del surgimiento del conductismo (Watson/ psicología mentalista predominante) -Los modelos S-R, S-O-R, Interconductual.	Docente: -Presentación del análisis paradigmático a través de los elementos (mundo-estímulos, organismo-conducta, mente-cerebro) y tipo de relaciones (directas, indirectas, causales, mediacionales, funcionales) que constituyen su propuesta de objeto de estudio de la psicología. -Presentación de las representaciones “formales” de los elementos y relaciones que componen una propuesta de objeto de estudio en la psicología (p.ej. E-R, E-O-R, E < - > R) -Aplicación del análisis paradigmático y de representación a formal a los diferentes modelos conductuales. Ejemplificando inicialmente con dos modelos no conductuales (estructuralismo y psicoanálisis). -Explicación de las semejanzas y diferencias paradigmáticas entre los modelos, así como las implicaciones de cada tipo de paradigma para sus elementos. -Realización de preguntas problematizadoras (¿es la conducta un producto?, ¿son necesarios procesos internos/hipotéticos para explicar la conducta?, ¿por qué ante una misma situación diferentes individuos responden de distinta manera?). -Presentación de ejemplos contraintuitivos (la conducta como relación funcional, más que como algo que sale del individuo). -Presentación y profundización en el objeto de estudio de la psicología según el conductismo radical y el interconductismo y ventajas para el estudio de lo psicológico así como dentro de la práctica clínica (énfasis en las relaciones funcionales entre el entorno y el organismo).
Objeto referente:	caracterización (lo que plantean las autoras) sobre los

(Continúa)

Tabla 10. (Continuación)

modelos conductuales. Representación paradigmática y “formal” de los elementos y relaciones de los diferentes modelos conductuales. Contacto con nueve situaciones problemas.	
Competencias	Indicadores de logro
-Que el estudiante defina el comportamiento como un evento psicológico desde la perspectiva del Análisis Conductual como paradigma	-El estudiante hace referencia a los elementos estímulares y de respuesta para definir el comportamiento.
-Que el estudiante describa el evento psicológico desde los principios del Análisis Conductual como proceso.	-El estudiante caracteriza el comportamiento como interacción (función) organismo-ambiente dependiente de los contactos previos.

Hasta este momento, las sesiones de clases se orientaron a lo que dentro de la propuesta interconductual de los procesos educativos se denominó anteriormente como “instruir en un método o un conjunto de criterios de un sistema convencional” para el relacionamiento, análisis, modificación o transformación de otro. Es decir, la enseñanza del conjunto de criterios que definen a un tipo de práctica y los criterios para identificar las relaciones que establecen los modelos entre los elementos que plantean para la explicación del comportamiento, permitiéndoles identificar cuando una práctica es filosófica, teórica, tecnológica o profesional y si un modelo es conductista radical, interconductual, mediacional, entre otros, en ambos casos, ya sea que este modelo lo exprese de manera explícita o no.

Estos diferentes elementos fueron implementados para la resolución de problemas conceptuales en las siguientes clases, ya que las características de las

competencias en el nivel sustitutivo no referencial exigen que el aprendiz actúe sobre una amplia diversidad de objetos convencionales, en este caso, los diferentes modelos existentes dentro de la psicología clínica, en función de los métodos de transformación provistos en el discurso didáctico.

Sesión de clase 4: Tema 2.

Dominio disciplinar (contenidos)

Esta sesión de clase respondía a los contenidos del programa referentes a orientaciones generales en psicología clínica, es decir, mentalismo y fisicalismo, el enfoque fenomenológico, la psicopatología fundamentada en modelos de la personalidad, psicología clínica basada en la evidencia, concepto de psicología clínica/ psicología clínica como profesión, psicología clínica basada en la evidencia.

Objetivo instruccional (competencias e indicadores de logro)

Estaba orientada a promover las competencias de que el estudiante distinga el evento psicológico abordado desde el análisis conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos, y que el estudiante compare y diferencie el evento psicológico explicado desde los principios y conceptos del análisis conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos, cuyos indicadores de logro, hacían referencia a que el estudiante formule las características generales en lo referente al

abordaje de lo psicológico/conducta de otros sistemas psicológicos contemporáneos, que el estudiante identifique similitudes y diferencias paradigmáticas entre estos sistemas psicológicos en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta, y que el estudiante argumenta de manera verbal y escrita las implicaciones, principalmente en el área de la psicología clínica, del abordaje del evento psicológico desde otros sistemas psicológicos contemporáneos desde los planteamientos críticos del análisis conductual y el movimiento de la psicología clínica basada en la evidencia.

Discurso didáctico

A diferencia de las clases anteriores, esta sesión estuvo dedicada a la implementación de los criterios tanto de los tipos de prácticas como de la identificación de los modelos, en cuanto a las relaciones entre los elementos que postulan para explicar el comportamiento, por parte de los estudiantes, para el análisis de las propuestas existentes dentro de la psicología clínica. Para esto, los modelos dentro de la psicología clínica fueron distribuidos previamente en grupos de estudiantes compuestos de 4 o 5 integrantes para presentarlos según las indicaciones de la tabla 11. Cabe destacar que los estudiantes tuvieron una semana para preparar la actividad.

Tabla 11.*Instrucciones para presentación paradigmática y formal de los modelos*

Aspectos preparativos	Para la presentación
1) Leer el material indicado del modelo que les tocó.	-Usar sólo el pizarrón y tiza
2) Extraer los fundamentos del modelo. Y partiendo de éstos, especificar:	-Representar gráficamente la relación entre los elementos, es decir, mundo (ambiente/estímulo), organismo (respuestas) y elementos hipotéticos (en el caso de ser considerados por el modelo). Tal como se hizo en la clase anterior.
- Cómo se concibe la conducta en ese modelo (como efecto, como producto, como elemento secundario, como interacción, como algo que se encuentra dentro del individuo, etc.)	-Representar gráficamente a través de una fórmula (p.ej. E - > R, R - > E, E - O - R, etc.). Tal como se hizo en clase anterior
-Cómo se concibe la relación entre el mundo (ambiente/estímulos), y las acciones (respuestas) del individuo.	-Explicar lo desarrollado apoyándose en sus representaciones gráficas.
- Y en el caso de existir elementos hipotéticos (cognoscitivos u orgánicos) cómo participa de esta interacción, y cuál es el papel de estos (intervinientes/moduladores o causales).	-Realizar su presentación en 10 minutos (pudiera ser menos, tratando ser lo más concreto posible).
-Indicar a qué modelo o modelos de la clase anterior se asemeja.	-Cinco minutos para preguntas/sugerencias de sus escuchas (docente/otros estudiantes).
-Explicar, según las 4 prácticas vistas en clase. ¿Cuál sería la que mejor caracteriza al modelo trabajado (teniendo como criterios clasificatorios los que trabajamos: actividad principal, material de trabajo, etc.)?	

Como se puede observar, se les exigía la implementación de los recursos representacionales de la clase anterior, es decir, el esquematizar las relaciones entre los elementos que proponía el modelo asignado, y presentar una representación formal de los mismos; y finalmente, argumentar el por qué

lo representaban de esta manera con base en los planteamientos de las clases anteriores.

Se utilizaron diferentes autores que desarrollan brevemente los modelos a trabajar (Bernstein y Nietzel, 1982; Phares y Trull, 2003; Sánchez, 2008; Belloch, 2010; Fernández-Hermida, 2012).

Actividad del docente y del estudiante

La clase dio inicio con el docente desarrollando la actividad con uno de los modelos de la psicología (estructuralismo) y posteriormente, los diferentes grupos fueron participando en la pizarra para desarrollar el modelo asignado. Tras su presentación, el resto de estudiante y el docente ofrecían retroalimentación de lo elaborado, pudiéndose generar algunos cambios o algunas clarificaciones en el caso de ser necesario. En el curso de esta retroalimentación podían incorporarse preguntas problematizadora sobre lo desarrollado, en aras de que el estudiante pudiera percatarse de las posibles inadecuaciones en las que haya incurrido, más que simplemente, seguir la instrucción del docente de modificar lo realizado.

Finalmente, lo que se buscaba era una implementación adecuada de los criterios de análisis y una argumentación congruente con ésta.

Objeto referente

Los objetos referentes fueron la caracterización sobre los modelos de la psicología clínica, realizados por los mismos estudiantes y con base a las representaciones paradigmáticas y “formales” trabajadas en la clase anterior. En la tabla 12, se presentan los detalles del diseño de actividades para la clase 4.

Tabla 12.

Estrategias de la sesión de clase 4. Tema 2

<p>Contenidos: Tema 2. -Orientaciones generales en Psicología clínica. -Mentalismo y Fisicalismo. -Mentalismo: El enfoque fenomenológico -La Psicopatología fundamentada en modelos de la personalidad. Psicología clínica basada en la evidencia -Concepto de Psicología Clínica/ Psicología Clínica como profesión -Psicología clínica basada en la evidencia.</p>	<p>Estrategias implementadas: Primera parte -Docente: ejemplificación de cómo representar paradigmática y formalmente un modelo psicológico. Previo a la presentación de los estudiantes. -Estudiantes: presentación expositiva de los modelos de la Psicología Clínica de manera paradigmática y “formal” según los criterios trabajados en clases anteriores. -Debate estudiantes – estudiantes y estudiante-docente (retroalimentación) posterior a la presentación y realización de ajustes a la presentación (de ser necesarios). Segunda parte -Lluvia de ideas: construcción conjunta de las características de la Psicología Clínica. -Preguntas reflexivas (p. ej. ¿cuál es la importancia de que los procedimientos tengan validación empírica?)</p>
---	--

(Continúa)

Tabla 12. (Continuación)

Objeto referente: caracterización (lo que plantean los autores) de los diferentes modelos dentro de la psicología clínica. Representación paradigmática y “formal” de los elementos y relaciones de los diferentes modelos de la psicología clínica. Contacto con ocho situaciones problemas.	
Competencias	Indicador de logro
-Que el estudiante distinga el evento psicológico abordado desde el Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.	-El estudiante formula las características generales en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta de otros sistemas psicológicos contemporáneos.
-Que el estudiante compare y diferencie el evento psicológico explicado desde los principios y conceptos del Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.	-El estudiante identifica similitudes y diferencias paradigmáticas entre estos sistemas psicológicos en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta.
	-El estudiante argumenta de manera verbal y escrita las implicaciones (principalmente en el área de la psicología clínica) del abordaje del evento psicológico desde otros sistemas psicológicos contemporáneos desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual y el movimiento de la Psicología Clínica Basada en la Evidencia.

Sesión de clase 5: Tema 3.*Dominio disciplinar (contenidos)*

Esta sesión de clase respondía a los contenidos del programa referentes al concepto de conducta anormal, modelo médico en el análisis, explicación y tratamiento de la conducta anormal, el concepto de enfermedad mental, trastornos y tratamientos, el problema del diagnóstico, la clasificación y la dicotomía normalidad anormalidad, y criterios de anormalidad (biomédico, social, estadístico)

Objetivo instruccional (competencias e indicadores de logro)

Estaba orientada a promover la competencia relacionada con que el estudiante compare y diferencie la modalidad de abordaje (explicación, diagnóstico/clasificación) y de generación de procedimientos de intervención (tratamiento) del evento psicológico considerado problemático (conducta anormal/trastorno y/o enfermedad mental) desde el modelo médico (y otros sistemas psicológicos contemporáneos) con la desarrollada desde el análisis conductual, cuyos indicadores de logro hacían referencia a que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta de los abordajes basados en el modelo médico desde los planteamientos críticos del análisis conductual, y que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta desde el análisis conductual.

Discurso didáctico

Estructurada a través de una dinámica similar a la clase anterior, en este caso, la presentación del estudiante partía de una serie de preguntas problematizadoras que debían responder por ellos mismos. Con base en los modelos de la psicología clínica de la clase anterior, debían desarrollar las siguientes preguntas: ¿cómo se explica el problema en este modelo?, ¿dónde se

ubica el problema en este modelo?, ¿cuál sería la “enfermedad” o lo problemático para este modelo?, ¿cuáles serían los “síntomas” o manifestaciones de la problemática para este modelo?, ¿Cómo se modificaría el problema en este modelo?, ¿Qué es lo que sería modificado para el modelo? Para ellos, los estudiantes debía tomar como base lo desarrollado para la clase anterior, es decir, la representación de las relaciones entre los elementos que postulan, y desarrollar si pudiera considerarse como un ejemplo del modelo médico. La clase estuvo fundamentada en los aportes de Tarff (1975) y Pérez-Álvarez (2012).

Actividad del docente

Presentar retroalimentación, clarificaciones e introducción de contenidos de relevancia a las presentaciones de los estudiantes.

Actividad del estudiante

Presentar y argumentar la ubicación o no de los diferentes modelos de la psicología clínica como ejemplo o no del modelo médico, con base en la representación paradigmática realizada en la clase anterior. De igual forma, los estudiantes podían ofrecer retroalimentación a las presentaciones de los otros grupos.

Objeto referente

Los objetos referentes fueron la caracterización sobre los modelos de la psicología clínica, realizados por los mismos estudiantes en relación a si consistían o no en ejemplos del modelo médico.

En la tabla 13, se presentan los detalles del diseño de actividades para la clase 5.

Tabla 13.*Estrategias de la sesión de clase 5. Tema 3*

<p>Contenidos: Tema 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El concepto de conducta anormal. -Modelo Médico en el análisis, explicación y tratamiento de la conducta anormal. -El concepto de enfermedad mental. -Trastornos y tratamientos. -El problema del diagnóstico, la clasificación y la dicotomía normalidad anormalidad. -Criterios de anormalidad (biomédico, social, estadístico) 	<p>Discurso didáctico/Estrategias implementadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiantes: presentar y argumentar la ubicación o no de los diferentes modelos de la Psicología Clínica como ejemplo (o no) del modelo médico, con base en la representación paradigmática realizada en la clase anterior. -Docente: clarificaciones e introducción de contenidos de relevancia a las presentaciones de los estudiantes. Así como las implicaciones en la práctica de la psicología clínica -Debate estudiantes – estudiantes y estudiante-docente (retroalimentación) posterior a la presentación y realización de ajustes a la presentación (de ser necesarios).
<p>Objeto referente: caracterizaciones (lo que plantean los autores) del modelo médico como abordaje de los problemas psicológico. Contacto con ocho situaciones problemas.</p>	
<p>Competencias: que el estudiante compare y diferencie la modalidad de abordaje (explicación, diagnóstico/clasificación) y generación de procedimientos de intervención (tratamiento) del evento psicológico considerado problemático (conducta anormal/trastorno y/o enfermedad mental) desde el modelo médico (y otros sistemas psicológicos contemporáneos) con la desarrollada desde el Análisis Conductual.</p>	<p>Indicadores de logro</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta de los abordajes basados en el modelo médico desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual. -Que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta desde el Análisis Conductual.

Estrategias de evaluación: dentro del modelo educativo sobre el cual se está trabajando, evaluar una competencia implica determinar el grado en que el desempeño que exhibe un estudiante ante una clase o tipo de situación problema se ajusta o no a los criterios convencionales, morfológicos y funcionales, de la disciplina (Ibáñez, 2005), por lo cual, es de suma importancia, poner en contacto al estudiante con distintas situaciones problema ante las cuales pueda demostrar dicha competencia. Para esto, se desarrollaron dos estrategias evaluativas orientadas a dicha finalidad. La primera actividad (presencial), consistió en leer un texto que abordara un tema relacionado con los fenómenos psicológicos (una entrevista realizada a un conferencista sobre el tema de “La autoconfianza”, ver anexo 4), para, de igual forma, analizarlo con base en lo realizado durante las clases, con base en el cuestionario (anexo 1).

En la segunda actividad a realizar fuera del aula, los estudiantes entrevistaron a cinco personas sobre un suceso particular (una noticia sobre un crimen, ver anexo 5) en lo que respecta a cómo explican el comportamiento de los involucrados. Esto le ofrecería al estudiante cinco versiones para analizar desde los criterios trabajados en clases anteriores. Ambas estrategias ya fueron presentadas previamente, y se encuentra información adicional en las tablas 4 y 5.

Con la realización de las evaluaciones se dio por finalizada la investigación y se dio paso a la siguiente fase.

Fase 3: Análisis retrospectivo de los datos

Para Molina et al. (2011), esta fase hace referencia a la recopilación y organización de toda la información recogida para analizar en conjunto los datos, pasando por un distanciamiento inicial de las conjeturas previas y de la justificación del diseño, para profundizar en la comprensión de la situación de enseñanza, y sólo posteriormente dar cuenta de la ruta conceptual seguida por los estudiantes a través de los cambios que pudieron ser apreciados, atendiendo a las acciones específicas del investigador-docente que contribuyeron a dichos cambios.

En este sentido, esta fase involucró lo referente a las *técnicas de análisis de los datos*. Tal como se comentó al inicio de este capítulo, la investigación basada en diseño es fundamentalmente un paradigma de investigación cualitativa, en este sentido, el tipo de análisis fue desarrollado mediante técnicas de análisis cualitativo, específicamente a través de la categorización.

Con base en los planteamientos de Strauss y Corbin (2002, citado por, Hurtado, 2010), la categorización hace referencia a la agrupación de acontecimientos, sucesos, objetos, acciones e interacciones que sean consideradas conceptualmente similares o relacionadas.

Siguiendo a Hurtado (2010), la categorización conlleva una identificación de unidades de análisis dentro del texto, lo cual puede ser llevado a cabo siguiendo criterios temáticos. Las unidades de análisis consisten en bloques o segmentos de información en los que se organiza el material para asignarle la categoría. De esta manera, la unidad de análisis es una cadena textual que puede ser diferenciada del resto del documento por referirse a un tema en particular. A cada unidad le puede corresponder una o varias categorías, dependiendo de la complejidad de la información y la variedad de significados dentro de la unidad. En el caso de la presente investigación la unidad de análisis estará relacionada con la respuesta particular a los diferentes reactivos en los cuestionarios de conocimiento.

Por consiguiente, una vez que el investigador ha revisado y organizado la información, en este caso, las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios de evaluación, debe comenzar a agrupar las unidades de análisis dentro de conceptos más abstractos (Strauss y Corbin, 2002, citado por Hurtado, 2010).

Estos conceptos son las categorías, por lo tanto, la categorización consistió, con base en los planteamientos de Hurtado (2010), en ubicar cada una de las unidades de análisis correspondientes al texto dentro de un tema.

Cabe destacar, que en la presente investigación se partía de categorías predefinidas, es decir, se partía de conceptos previamente establecidos. Las

categorías en la presente investigación estaban relacionadas con las competencias definidas en el programa de la asignatura, por lo que la especificación de las propiedades o características de la categoría estaba referida a los indicadores de logro, ya que son estos los que establecieron los criterios y normas de asignación claras. Por otro lado, los parámetros de estos criterios de logro hacían referencia a su presencia o ausencia.

En pocas palabras, la categorización consistirá en establecer las correspondencias entre las respuestas de los estudiantes con los diferentes indicadores de logro que representan la competencia. En la tabla 14 se presenta un resumen de las características del análisis de los datos. De igual manera, la información obtenida a través de las notas de campo, serán analizadas en relación a las competencias y criterios de logro.

Tabla 14

Resumen de las características del análisis de datos de la investigación

Tipo de análisis	Análisis cualitativo de la información
Técnica de análisis	Categorización
Tipo de categorías utilizadas	Preespecificadas: Competencias del programa de la asignatura
Propiedades o características	Criterios de logro de las competencias
Unidad de análisis	Respuesta al reactivo
Parámetros	Presencia-Ausencia

En el capítulo siguiente se presentan los resultados obtenidos a través del análisis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las diferentes actividades implementadas tanto durante las clases como de las evaluativas. Como se comentó previamente, lo ocurrido durante las actividades en el aula, se registró a través de notas de campo, mientras que lo obtenido en las evaluaciones a través de los cuestionarios de conocimiento.

Actividades en el aula

Sesión de clase 1

Tal como se pudo observar en el apartado del procedimiento, esta clase estuvo orientada a la revisión de los conocimientos previos del estudiante al respecto de los contenidos a de interés de la asignatura, para lo cual fueron elaboradas una serie de preguntas problematizadoras. Lo obtenido a través de esta estrategia fue congruente con los aspectos mencionados en el planteamiento del problema, es decir, las respuestas de los estudiantes giraron en torno a nociones del sentido común, tanto en lo que respecta a lo psicológico, como a la psicología como ciencia y a la psicología clínica como profesión. En ese sentido, las respuestas sobre lo que es lo psicológico estuvieron caracterizadas por nociones mentalistas y dualistas, en las que, lo que predominaba era la definición de la ciencia psicológica como estudio de los procesos mentales, siendo concebidos éstos como actividades internas, con

ubicación difusa o en todo caso ubicados en el cerebro. Aunado a esto, se les daba una prioridad explicativa a estos procesos mentales en relación a la conducta, es decir, los primeros causaban a la segunda.

Otras respuestas típicas fueron las relacionadas con la psicología como una actividad orientada al mejoramiento de la vida de las personas en situaciones difíciles. Cabe destacar que los problemas de las personas estaban concebidos fundamentalmente como trastornos psicológicos o conducta anormal, los cuáles eran mencionadas como entidades existentes al interior de la persona similar a la enfermedad biológica.

Finalmente, es importante mencionar que las menciones a la influencia del ambiente o a la historia de aprendizajes previos del individuo fueron mínimas.

Sesiones de clase 2 y 3

Éstas dos sesiones de clase se presentan juntas ya que la dinámica en ambas fue bastante similar. Como ya se desarrolló previamente, estas clases estuvieron estructuradas como clases magistrales. En ese sentido, predominó la disertación del docente. De igual manera a la clase anterior, fueron elaboradas una serie de preguntas problematizadoras, evidenciándose como en la primera sesión de clase, respuestas ligadas al sentido común, sólo que, en esta ocasión, las respuestas sí eran cuestionadas a través de los contenidos de la asignatura.

En general, se podría hablar de un entendimiento y conformidad con las razones por las cuales las respuestas con base en los contenidos de la asignatura contradecían su posición previa. Cabe señalar las reacciones de sorpresa, confusión y en ocasiones resistencia, por parte de los estudiantes cuando se les presentaban planteamientos tales como que la medicina no es una ciencia sino una interdisciplina y profesión (que se nutren de ciencias tales como la biología, la química, la física, etc.), que la psicología no era una profesión, o no era sólo una profesión sino que consistía en una disciplina científica con conocimiento aplicable a diferentes ámbitos profesionales (educativo, organizacional, clínico, deportivo, etc.) y que además también contaba con prácticas filosóficas en su haber.

De igual forma, fue común que los estudiantes igualaran la utilización del aparataje científico (método científico) con la ciencia. En ese sentido, se les mostraron varios ejemplos de actividades tecnológicas, tales como las de probar medicamentos o testar procedimientos terapéuticos en los que si bien se pueden utilizar el método científico su función es meramente tecnológica, es decir, buscar la solución de algún problema social y no crear teorías. En esta misma línea, los estudiantes mostraban un fuerte arraigo en considerar que toda actividad que en su nombre pusiera ciencia, por como ejemplo, la ciencia criminológica, representaba una ciencia, sin embargo, cuando el docente

implementaba los criterios para analizar las diferentes prácticas, los estudiantes podían percatarse que no se trataba de práctica científica sino más relacionada con una práctica tecnológica, profesional o interdisciplinaria.

Finalmente, se pudo observar durante las clases una baja participación y una baja realización de preguntas por parte de los estudiantes, coincidente con una concentración de la actividad participativa en un pequeño grupo.

Sesión de clase 4

Tal como se desarrolló en el procedimiento, durante esta sesión los estudiantes debían aplicar los criterios de las dos clases anteriores, para analizar los modelos alternativos en la psicología clínica. En términos generales hubo una adecuada identificación de los paradigmas y fórmulas de los modelos dinámicos, fenomenológico/organicista, mecanicista, de la personalidad y epigenético probabilístico, sin embargo, presentaron dificultades en la representación paradigmática del modelo contextualista.

Por otro lado, en las presentaciones también pudo evidenciarse una identificación adecuada de semejanzas paradigmáticas con los modelos vistos en la clase anterior. Un aspecto a destacar fue el uso, por parte de los estudiantes, de la esquematización de las relaciones entre los diferentes elementos que proponían los modelos, para sustentar su presentación. Si bien esto fue sugerido, es importante remarcar que se desplazó la caracterización de

lo particular del modelo hacia la representación de las relaciones entre los elementos que propusiera éste, lo cual les permitía dar cuenta de los fundamentos de los modelos de manera más precisa, sin restringirse a lo planteado por los autores del modelo mismo.

Es importante resaltar, por otro lado, que la mayoría de los grupos mostraron dificultades en la identificación de los tipos de prácticas correspondientes para los distintos modelos. La mayoría de los grupos establecieron que sus modelos eran teóricos o filosóficos sobre todo cuando eran principalmente tecnológicos.

Cabe destacar que se ofreció la retroalimentación pertinente para que los estudiantes realizaran los ajustes necesarios tanto para la representación paradigmática y formal, así como de la identificación de las semejanzas y las prácticas, posterior al debate. Si bien se propició que fueran los compañeros quienes dieran esta retroalimentación, predominó la retroalimentación dada por el docente.

Sesión de clase 5

De manera similar a la clase anterior, en esta sesión los estudiantes debían analizar los modelos de la psicología clínica desde el análisis de la conducta y su concepción crítica del modelo médico como perspectiva para la psicología clínica. En este sentido, se pudo observar en la presentación de los

estudiantes una identificación adecuada de los modelos de personalidad y del psicoanálisis como modelos que se corresponden con el modelo médico. Por otro lado, se pudo observar también, una identificación adecuada de la no correspondencia con el modelo médico de los modelos mecanicista, operantes e interconductuales.

Un aspecto para resaltar, ya que tiene importancia para las competencias conceptuales a promover, fue la dificultad mostrada por parte de los estudiantes en identificar los modelos fenomenológicos y mediacionales como parte del modelo médico. Cabe destacar que, en muchos casos, en la bibliografía psicológica, estos modelos se presentan en sus planteamientos de manera explícita como ajenos e incluso como propuestas opuestas al modelo médico, sin embargo, con base en los criterios que se establecen desde el análisis de la conducta para identificar el modelo médico, estos modelos también podrían considerarse como un representante, ya que, en pocas palabras, hacen referencia a aspectos internos del individuo que estarían funcionando de manera inadecuada y serían estos los que explicarían las problemáticas que éste experimente.

Es importante resaltar al respecto, que el objetivo de la estrategia no era que el estudiante considerara a cualquiera de los modelos como representante del modelo médico, sino que esto fuera producto de la implementación

adecuada de los criterios del análisis conductual, el cual, es sólo una de las perspectivas dentro de la psicología. El estudiante no tenía que aceptar que algún modelo representaba al modelo médico, sólo demostrar su capacidad de implementar los criterios. En este sentido, se llevó a cabo la retroalimentación pertinente, para la realización de los ajustes necesarios para la implementación adecuada de los criterios del análisis conductual en relación a ser o no un ejemplo de modelo médico.

En la Tabla 15, se encuentra un resumen de lo obtenido durante las sesiones de clases.

Tabla 15.

Resultados por sesión de clase.

Resultados por sesión de clase			
Clase 1	Clase 2 y 3	Clase 4	Clase 5
-Respuestas de índole mentalistas y dualistas -Ligadas aún al sentido común que sobre lo psicológico se suele tener y sobre lo que hace un psicólogo -Psicología como el estudio de los procesos mentales y la conducta -Los procesos mentales como actividades internas, posiblemente, ubicadas en el cerebro -La conducta concebida como lo que hace la gente,	- Predominancia de la disertación magistral del docente -Las respuestas de los estudiantes continuaba aún muy ligadas al sentido común - Entendimiento de las razones	-Identificación adecuada de los paradigmas y fórmulas de los modelos dinámicos, fenomenológico/organicista, mecanicista, de la personalidad, epigenético probabilístico. -Dificultades en la representación paradigmática del modelo contextualista. -Identificación adecuada de semejanzas paradigmáticas con los	-Identificación adecuada de los modelos de personalidad y del psicoanálisis como modelos que se corresponden con el modelo médico -Identificación adecuada de la no correspondencia con el modelo médico de los

(Continúa)

Tabla 15. (Continuación)

<p>dando prioridad explicativa a los procesos mentales</p> <p>-La psicología primordialmente como una profesión, encargada de ofrecer tratamiento a las personas</p> <p>-Trastornos psicológicos (o la conducta anormal) como una entidad existente, de la misma manera a cómo puede existir una enfermedad biológica</p> <p>-Las menciones a la influencia del ambiente o en la historia como aprendizaje anteriores fueron mínimas</p>	<p>por las cuales las respuestas contradecían su posición previa</p> <p>-Baja participación y realización de preguntas</p> <p>- Concentración de la actividad participativa en un pequeño grupo de estudiantes.</p>	<p>modelos vistos en la clase anterior.</p> <p>-Dificultades en la identificación de los tipos de prácticas correspondientes para los distintos modelos. La mayoría estableció que sus modelos eran teóricos o filosóficos, sobre todo cuando eran principalmente tecnológicos.</p> <p>-Realización de los ajustes necesarios a la presentación realizada, tras la retroalimentación.</p>	<p>modelos mecanicista, operantes e interconductuales .</p> <p>-Dificultades en concebir los modelos fenomenológicos y mediacionales como parte del modelo médico</p> <p>-Realización de los ajustes necesarios a la presentación realizada, tras la retroalimentación</p>
--	---	---	--

Actividades evaluativas

Antes de pasar a desarrollar la categorización de los resultados obtenidos resulta relevante presentar los resultados de la evaluación, en términos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada actividad evaluativa de la Unidad I de la asignatura.

Actividad I (presencial)

En la tabla 16 se presentan los resultados de esta evaluación para sus cuatro reactivos. Para el **reactivo 1**, 74% de estudiantes demostraron el indicador de logro y el 26% no lo hizo. Para el **reactivo 2**, el porcentaje de demostración de los indicadores de logro fue aún mayor con un 91% de

estudiantes alcanzándolo y sólo un 9% sin poder hacerlo. Para el **reactivo 3**, el 83% de los estudiantes demostró el indicador de logro y un 17% no. Finalmente, para el **reactivo 4**, un 87% de los estudiantes dio respuestas que demostraban el indicador de logro y un 13% dio respuestas que no demostraron dicho indicador. Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes demostraron los diferentes criterios de logro estipulados para la evaluación de las competencias conceptuales

Tabla 16.

Resultados de evaluación presencial

Reactivo	1	%	2	%	3	%	4	%
Estudiantes que demostraron el indicador de logro	17	74	21	91	19	83	20	87
Estudiantes que no demostraron el indicador de logro	6	26	2	9	4	17	3	13
Total	23	100	23	100	23	100	23	100

Actividad II (trabajo escrito)

En la tabla 17 se presentan los resultados de esta evaluación para sus dos reactivos. Como puede observarse, para el **reactivo 1** el 82% de los estudiantes respondió de manera adecuada, mientras que sólo el 18 % respondió sin lograr el indicador. Por su parte, para el **reactivo 2**, el 56 % de estudiantes respondió de manera correcta y un considerable 44% no logró el indicador de logro. Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes demostraron los indicadores de logro estipulados para los reactivos del trabajo escrito.

Tabla 17.*Evaluación de Trabajo Escrito*

Reactivo	1	%	2	%
Estudiantes que demostraron el indicador de logro	19	82	13	56
Estudiantes que no demostraron el indicador de logro	4	18	10	44
Total	23	100	23	100

Categorización

Tal como se desarrolló en el apartado del método, la categorización para la presentación de los resultados, consistió en el establecimiento de las correspondencias entre las respuestas de los estudiantes con los diferentes indicadores de logro que representaban la demostración de la competencia.

En ese sentido, la presente investigación partía de categorías predefinidas, relacionadas con las competencias definidas en el programa de la asignatura. Por lo tanto, la ubicación en las diferentes categorías (competencias conceptuales predefinidas) de las unidades de análisis (respuesta escrita del estudiante a los reactivos de las evaluaciones) consistió en identificar los fragmentos de las respuestas escritas de los estudiantes con algunos de los indicadores de logro, es decir, ubicar cada una de las unidades de análisis correspondientes al texto dentro de un tema.

Además, y con base en los planteamientos de Hurtado (2010), a cada unidad de análisis le puede corresponder una o varias categorías, por lo que, como se verá más adelante, algunas respuestas de los estudiantes podían identificarse con algunos de los indicadores de logro de alguna de las competencias, aunque no se les estuviera preguntando específicamente sobre eso.

La selección de las unidades de análisis a presentar a continuación se llevó a cabo intentando mostrar ejemplos de la mayor cantidad de estudiantes posibles. En ese sentido, se presentarán las respuestas de diecisiete (17) de los veintitrés (23) estudiantes que cursaron la asignatura, las cuáles serán especificadas con un número al final de cada una de las unidades de análisis presentadas. Por lo tanto, no se distinguirá entre respuestas más o menos elaboradas, sino más bien la consecución del indicador de logro de las diferentes maneras en las que los estudiantes pudieron conseguirlo. En resumen, se presentarán tres (3) ejemplos de respuestas (unidades de análisis) para cada indicador de logro, aunque cabe aclarar que hay indicadores de logro tan estrechamente relacionados entre sí, que se presentan en conjunto los tres ejemplos para ellos.

En aras de la claridad en la presentación de los resultados, la categorización responderá al orden de temas del programa de la asignatura, y

para cada uno de los temas se presentará una versión abreviada de su nombre, se identificarán las diferentes competencias que componen ese tema, y los diferentes indicadores de logro que constituyen la competencia.

De igual forma, para la presentación de la unidad de análisis específica de algún criterio de logro, se colocará en negritas el fragmento específico que demuestra el indicador de logro, y entre paréntesis el indicador de logro específico al cual se hace referencia en ese fragmento. Para esto las competencias estarán señalizadas por una C, y los indicadores de logros, por la abreviación IL, y el número que le sigue es el indicador de logro particular al cual hace referencia.

Cabe destacar de igual forma, que las unidades de análisis se diferencian dependiendo de dónde han aparecido, es decir, si en la evaluación presencial o en el trabajo escrito, ya que, en este último no se evaluaron todas las competencias y, sin embargo, en este se sucedieron unidades de análisis relacionadas con esas competencias o indicadores de logro no evaluadas, por lo que resulta de interés contemplarlas por separado. En la tabla 18, se presenta un ejemplo de presentación con los diferentes elementos comentados previamente. En este ejemplo, se puede ver que el fragmento es del quinto estudiante seleccionado (e5), y que el primer fragmento en negritas responde al segundo indicador de logro (IL2) de la competencia conceptual, mientras que el segundo

fragmento en negritas responde al primer indicador de logro (IL1) de la competencia conceptual, y ambos, hacen referencia a la primera competencia (C1) del quinto tema. Por último, se puede observar que es un fragmento extraído del trabajo escrito.

Tabla 18

Ejemplificación de la presentación de la categorización

<p>Tema 5: Quinto tema</p> <p>Competencias</p> <p>C1: Primera competencia</p> <p><i>Indicador de logro</i></p> <p>IL1: Primer indicador de logro</p> <p>IL2: Segundo indicador de logro</p> <p>Trabajo Escrito</p> <p><i>“Lo planteado en el texto hace referencia al modelo médico, ya que concibe al problema como una manifestación de un estado subyacente (IL2), como se puede evidenciar en la siguiente frase: “el problema no es las cosas que le pasan a usted en la vida sino cómo interpreta eso que le pasa” la frase anterior hace referencia a que el problema es la interpretación que hace el individuo de los hechos, es decir es producto de un estado de interpretación subyacente. Para el autor el problema se ubica dentro del sujeto (IL1)” (e5).</i></p>
--

Categorización por temas de la asignatura

Tema 1: Behaviorismo

Competencias.

C1: Que el estudiante defina el comportamiento como un evento psicológico desde la perspectiva del Análisis Conductual como paradigma

C2: Que el estudiante describa el evento psicológico desde los principios del Análisis Conductual como proceso

Estas competencias fueron evaluadas a través del cuestionario presencial (primer reactivo), sin embargo, se obtuvieron unidades de análisis ubicables en estas competencias en el trabajo escrito que no la evaluaban directamente. Lo esperado era que el estudiante, al analizar los discursos lo hiciera, haciendo explícita la concepción conductual del comportamiento.

Indicador de logro.

IL1: El estudiante hace referencia a los elementos estimulares y de respuesta para definir el comportamiento.

IL2: El estudiante caracteriza el comportamiento como interacción (función) organismo-ambiente dependiente de los contactos previos.

Para mostrar la competencia el estudiante debía dar cuenta explícitamente de los dos componentes fundamentales y definitorios del comportamiento en su respuesta, es decir, los estímulos y las respuestas. De igual manera para demostrar la competencia, el estudiante debía hacer referencia además de los estímulo y respuestas, al tipo particular de relación que mantienen estos, es decir, una relación funcional producto de la historia de interacciones del individuo.

Cuestionario presencial

“Desde el análisis conductual se pueden realizar varias críticas al texto basándose en la falta de objetividad y el hecho de concebir la conducta como

algo interno. Pues el análisis conductual plantea o concibe la conducta como una interacción entre el organismo y su entorno, una relación interactiva más que causal (IL1) y descartando en gran medida lo hipotético, entonces, la primera crítica va dirigida a esa internalización conductual. La relación entre el individuo no va centrada en cómo se expresa como producto de percepción de los otros como alude el texto, sino que, en el análisis conductual esta relación entre el organismo y el estímulo está centrada en una relación funcional atendiendo al entorno en general y las características físico-químico-biográficas del sujeto (IL2), tomando en cuenta entonces tanto lo interno como lo externo” (e1).

“(...) se puede criticar que en este texto se tiene una concepción de la conducta como un ente respondiente que se encuentran sujeta a factores hipotéticos, establecidos dentro del individuo, cuando el análisis conductual concibe a la conducta como la interacción entre el organismo y el ambiente (IL1). En el texto la relación entre el individuo y el mundo se describe como un sujeto pasivo que recibe información del ambiente, la interpreta y luego responde en función de esa interpretación. En cambio, en el análisis conductual la relación entre el individuo y el mundo se concibe en términos de relaciones funcionales, donde ambos forman parte de una interacción constante (IL2)” (e2).

“Se puede criticar el hecho de la concepción de la conducta como un proceso interno, ubicado dentro del individuo, y no como una interacción entre el organismo y el ambiente (IL1), donde se establece una relación funcional entre lo mismos (IL2) (...) la conducta no puede ser considerada como un componente interno, pues aunque sea encubierta, es conducta en sí misma (...) considerar la conducta como un proceso secundario que se da por la relación causal establecida entre los componentes internos del individuo (...)” (e3).

Trabajo Escrito

*“Desde el análisis conductual se podría criticar, primero que nada, el hecho de que se exprese que la conducta es causada por hechos o estados internos (...) conciben la conducta como si estuviese dentro del individuo, lo cual desde este enfoque no es así, ello debido a que **la conducta tiene sus propias propiedades, características y surge en función de la interacción entre el ambiente y el organismo (IL2)** (...) Así mismo, se encasilla a los sujetos con alguna etiqueta, en este caso, en las entrevistas hablan acerca de enfermedad mental y esquizofrenia u otro tipo de afecciones, desde el enfoque del análisis conductual, se busca ver a las personas más allá de etiquetas, se pretende conocer y explicar el patrón de conducta que lleva a una persona a ser catalogada con esas etiquetas, por lo que, **importan las conductas***

observables que realizan , no las etiquetas, ni los estados internos no observables o sin ningún referente observable en el ambiente (IL1). Desde este enfoque los principios que explican la conducta normal, son los mismos que explican la conducta anormal, siendo que desde este no existe conducta anormal o normal, sino simplemente, conductas” (e4).

“En cuanto a las críticas que se pueden hacer desde el análisis conductual a las opiniones de los entrevistados sobre la conducta de Campos, se puede decir primeramente que en la mayoría de los casos, no se consideró que el comportamiento podía deberse más al aprendizaje en las condiciones sociales y culturales del sujeto que a lo que consideraban como cualidades propias del sujeto, si bien algunos de los entrevistados indicaron el papel relevante que cumplen variables del entorno en la conducta, ponían un mayor énfasis en factores internos como los causantes de la conducta, lo que queda claro cuando hacían afirmaciones como “es agresivo” (IL1). Además, las personas casi no consideran el hecho de que la conducta del sujeto probablemente fue reforzada (bien sea positiva o negativamente) por el acto consumado, sino que se centran en el hecho de que es la causa de la situación que este enfrentó, es decir, por un lado se reconoce el hecho de que la situación y los factores externos intervinieron o fueron causantes de su conducta, pero casi no se considera el hecho de que además, dicha conducta tuvo una función

específica, dirigida a modificar el entorno (...) **Desde nuestro enfoque, como lo señala Freixa (2003) se considera que la conducta es una interacción continua entre sujeto y ambiente, donde si bien el entorno influye en la persona, esta a su vez influye en su entorno para modificarlo y beneficiarse de dichos cambios (IL2).** Por lo tanto, situar lo psicológico a nivel interno del individuo deja a un lado **el papel que tienen las variables externas sobre la conducta (IL1)** y por lo tanto, si una persona actúa de manera inadecuada frente a determinada situación, se puede considerar que es únicamente su culpa y que es la persona quien debe cambiar, lo cual no resultaría ya que si las condiciones del entorno permanecen iguales, **la interacción de estas con el sujeto harán que la conducta se siga manteniendo (IL2)**, siendo infructuoso cualquier intento por modificar el comportamiento humano” (e5).

“En el caso del sujeto 2, la crítica se centraría principalmente en el hecho de otorgar al sujeto el control total de su conducta (Anulando la influencia del entorno en esta) y partir de planteamientos subjetivos como que la conducta problema se deriva de fallas en las percepciones y la manera de procesar la información. En las concepciones de los sujetos 3 y 4, **sería criticable, igual que en el caso anterior, la omisión de la influencia ambiental en la conducta (IL1)** y el énfasis en que ésta depende exclusivamente del sujeto emisor, pues implicaría para el análisis conductual que no se tendría control

sobre la conducta de un individuo y que la manipulación de variables externas, no le afectaría (IL2). Finalmente, al sujeto 6 se le criticaría el énfasis en colocar bajo la responsabilidad del inconsciente toda la conducta, pues al ser este un constructo hipotético y no observable, resultaría imposible la predicción o el control de los procesos conductuales (IL2)” (e6).

C3: Que el estudiante distinga las diferentes prácticas de la ciencia psicológica como Filosofía (Conductismo), Disciplina (Análisis Conductual), Tecnología (Análisis conductual aplicado) y Profesión (Psicología Clínica).

Esta competencia del primer tema, fue evaluada sólo a través del cuestionario presencial (primer reactivo) y lo esperado era que el estudiante pudiera identificar que el texto sobre el cual giró la evaluación, se trataba de una práctica principalmente profesional. No se obtuvieron registros significativos en el trabajo escrito sobre esta competencia.

Indicadores de logro

IL1: El estudiante reconoce cuando alguna actividad en el quehacer del psicólogo consiste en una práctica filosófica, teórica, tecnológica o profesional y cómo se relaciona con el resto de las prácticas.

Para mostrar la competencia el estudiante debía dar cuenta de los criterios definatorios de la práctica profesional (actividad principal, finalidad,

material de trabajo, etc.), en relación a lo leído en el texto, ya que, es a través de esto que se puede decir que el estudiante reconoce el tipo de práctica.

“Se considera una práctica profesional ya que se señala la utilización de ciertas estrategias para realizar en cierta situación de la vida cotidiana (IL1), propone realizar pasos para “llenarte de confianza” o adquirir “mayor seguridad en uno mismo”. Finalidad: permite atender a condiciones particulares del comportamiento humano (IL1), como, por ejemplo, esa falta de confianza (...) y resolverlas con las herramientas. Material de trabajo: este caso es el problema individual que presenta la persona (IL1) como, por ejemplo, no asumir riesgos (...) y tener pensamientos de baja autoestima. Lenguaje: se usa un lenguaje sintético, que personas externas o que no son profesionales en el área puedan entender (IL1) (...) como “autoestima” “zona de confort” (...) sin embargo sigue siendo de fácil entendimiento para todos” (e7).

“Práctica profesional, ya que busca aplicar las herramientas y procedimientos generados en la práctica tecnológica (Coaching), con la finalidad de resolver una problemática específica en ámbitos específicos. Tipo de actividad: aplicación de técnicas y herramientas (...) para salir de su zona de confort (...). Finalidad: (...) modificar contextos específicos, como la persona “tímida” que no puede saludar y conocer gente nueva (...). Sistema

de ajuste: (...) epistemología propuesta por el coaching. Material de trabajo: trabajo con problemas individuales (...) se puede observar que utiliza un lenguaje simple para sintetizar los postulados del “coaching” (sistema de ajuste). Trabaja con una problemática individual (IL1)” (e8).

“Práctica profesional (...) se procede a la ejecución de dichas herramientas (...) con el fin de la resolución de una problemática en particular (IL1), en este caso fortalecer la autoconfianza resolver la baja autoestima (...). Su finalidad se entiende en términos de solucionar problemas (IL1) (...) en este caso conseguir potenciar la autoconfianza” (e9).

Tema 2: El concepto de Psicología Clínica

Competencias.

C1: Que el estudiante distinga el evento psicológico abordado desde el Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.

C2: Que el estudiante compare y diferencie el evento psicológico explicado desde los principios y conceptos del Análisis Conductual de las propuestas de otros sistemas psicológicos contemporáneos.

Estas competencias fueron evaluadas de manera directa tanto en el cuestionario presencial como en el trabajo escrito y hacen referencia a que el estudiante demuestre la capacidad de describir en sus fundamentos básicos, los modelos

alternativos al modelo conductual y poder expresar de manera precisa, en qué es particular el análisis de conducta como sistema de la psicología en relación a dichos modelos.

Indicador de logro:

IL1: El estudiante formula las características generales en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta de otros sistemas psicológicos contemporáneos.

IL2: El estudiante identifica similitudes y diferencias paradigmáticas entre estos sistemas psicológicos en lo referente al abordaje de lo psicológico/conducta.

El estudiante demuestra las competencias de este tema, desarrollando lo que es particular de cada modelo alternativo al análisis conductual, en relación a cómo conciben, estudian e intervienen en los fenómenos psicológicos, e identificando las similitudes en sus supuestos básicos entre modelo alternativos que en apariencia son distintos entre sí.

Cuestionario presencial

“La propuesta planteada por el autor se puede asemejar al modelo de Mahoney y Bandura, ya que, en el mismo, se concibe a la conducta como un “accesorio”, que resulta de los procesos psicológicos (...) se hace énfasis en lo “hipotético”, pues son las “contingencias cognitivas” las que influirán en

que se genere o no determinada conducta (IL2). En este caso, la relación entre los estímulos ambientales y la conducta (entendiendo a los pensamientos como conductas) no es directa, pues los estímulos en sí mismos no tienen significado, sino que la adquieren luego de que el sujeto lo percibió y le atribuyó ciertas características específicas (...) el estímulo en sí no causa la conducta, sino que dependiendo del cómo interprete el sujeto el evento este procederá actuar en consecuencia (IL1). Esto, se puede observar en el momento en el que el autor plantea: "...entonces mire que el problema no es las cosas que le pasan a usted en la vida, sino cómo interpreta eso que le pasa" (e10).

"El texto se puede asemejar al modelo fenomenológico, cuya definición de conducta indica que la misma está determinada principalmente por la percepción del mundo que tenga el individuo (IL2), en donde se podría exponer que existe una relación entre el estímulo, la mente y la respuesta (E-M-R) (IL1) de forma que es el autoconcepto de la persona el que se ve afectado por los juicios de los demás, y es allí en donde el yo organísmico entra en conflicto al construir constructos erróneos (...). En el texto el autor expone que las personas están acostumbradas a creer que son pesimista por una creencia implantada en los hogares de Latinoamérica, lo que hace que los mismos no crean en sus posibilidades" (e11).

“En cuanto al modelo de la práctica clínica al que más se asemejan los planteamientos del texto presentado es al modelo fenomenológico (IL2), ya que, en el texto, el coach afirma que el individuo es el único responsable de su felicidad y de sus éxitos, por lo que el individuo es libre de decidir cómo se comporta. Un ejemplo de ellos con el que se puede evidenciar esta semejanza es el siguiente extracto: “... más viable es que usted logre lo que se propone, que usted desarrolle su para qué.” (...) se hace referencia a elementos hipotéticos de orden cognitivo: la mente, la cual es la que hace con que, ante ciertos estímulos, define cómo va a ser la conducta emitida (...) por lo cual ésta es producto de la precepción que el individuo tenga de su entorno (...) (IL1) presentan semejanza con los modelos cognoscitivos de Mahoney, en el sentido de que éste también le otorga importancia a los eventos encubiertos no visibles por lo que pasa el organismo y que a su vez también definen parte del comportamiento (...) a partir de este modelo se afirma que le hombre responde al entorno que él percibe, y no a una realidad objetiva (IL2). Se hace énfasis en la subjetividad y en el poder que tiene este para modificar su realidad” (e12).

Trabajo escrito

“(...) la conducta estaría guiada por una especie de impulso o factores internos de ese sujeto que lo llevaron a creer, en conjunto con los eventos

ocurridos, que su esposa estaba fallando y que debía encargarse de eso. Es decir, la conducta sería el producto de esos impulsos en conjunto con el ambiente (IL1). Lo que se puede observar es que, en cuanto a la explicación del comportamiento, estas dos personas, se aproximan al modelo psicoanalítico, donde efectivamente la conducta es producto de los instintos o impulsos reprimidos, moviéndose entre lo hipotético, lo que no podemos ver pero que de alguna manera actúa sobre el organismo (IL2). Siendo entonces la mente, en relación con el ambiente, lo que genera la conducta (IL1) (Phares y Trull, 2003). También se puede encontrar similitud con el modelo de personalidad, ya que al sujeto se le otorgan ciertos rasgos (Violento, dominante, controlador...) (IL2), los cuales lo caracterizan y dan paso a la interacción o ajuste con el medio, entonces la conducta viene a ser el patrón resultante de los rasgos; aspectos dentro del organismo, que afectan los procesos mentales y la conducta (IL1) (Belloch, 2010). Y, por último, se puede asociar al modelo de Bandura y Mahoney quienes proponen las variables mediacionales como eventos internos que pueden facilitar o entorpecer la relación entre el organismo y el entorno (IL2) (Segura, Sánchez y Barbado, 1995). (...) se puede asociar al modelo mecanicista, ya que este contempla al individuo como un ser respondiente, es decir, ve al individuo como un mecanismo que responde a los estímulos medioambientales, la conducta del

individuo se va a presentar dependiendo del ambiente (IL2) (Sánchez, 2008). En este caso tuvo que presentarse los mensajes y los chismes para que el sujeto actuara” (e1).

“(…) En este sentido, se puede decir que en la mayoría de los casos el “por qué” el individuo hizo eso se le atribuye a causas internas como determinantes del comportamiento que el sujeto tuvo (IL1), de modo que, se puede establecer un vínculo con el modelo organicista pues pareciera que se le da más relevancia a los procesos internos (...) también se puede asociar con el modelo de la personalidad, el cual de igual modo se encuentra orientado en el modelo anterior y destaca la existencia de rasgos que describen la manera de ser y comportarse del individuo (IL2) (Belloch, 2010). De igual modo, cuando se hizo referencia a patologías, se puede enlazar con el modelo de epigénesis probabilística que mantiene que la conducta es producto de la interacción de factores genéticos y ambientales, de forma que los genes interactúan con el medio para manifestar, o no, diferentes patologías (IL2) (Sánchez, 2008)” (e13).

“Al analizar las entrevistas realizadas por parte de las estudiantes de Psicología, se pudo observar que, la estudiante de la mención de Asesoramiento, expone que el individuo actuó por un impulso, sin analizar la situación, de forma que este tipo de comportamiento se adhiere al modelo

Mecanicista, en donde el individuo responde a los estímulos ambientales (Sánchez, 2008) (IL2), por lo que ella sugiere, que el individuo piense antes de actuar, exponiendo entonces que el hombre del artículo malinterpretó las cosas, de forma que debía analizar y pensar en la situación antes de actuar, ideal que se puede adaptar al modelo del autor Mahoney (IL2), quien explica que en las personas, los estímulos, luego de su entrada, deben pasar por una serie de procesos de traducción, clasificación, comparación y evaluación, hecho que en la situación del individuo del artículo, lo hubiera llevado, según la autora de la respuesta, a no cometer los delitos que realizó (IL1); este último modelo expone la necesidad y superioridad de un modelo mediacional en la predicción y en el control de la conducta humana, en donde se expone que a través de la terapia se deben corregir las contingencias cognoscitivas disfuncionales, en donde se buscaría que los pacientes se conviertan en sus propios científicos personales para enfrentarse a sus problemas (Segura, Sánchez y Barbado, 1995). Mientras que, la estudiante de la mención de Clínica Dinámica, explicó la postura del hombre del artículo desde el modelo del Psicoanálisis, en donde ella expuso que su conducta se ve inferida por su inconsciente y situaciones de su pasado, que le dieron origen a sus acciones y problemas actuales, y en ese modelo, la conducta es producto de un instinto, y lo problemático hace referencia a las dificultades que puedan existir a nivel

psíquico, que es de naturaleza inconsciente, por lo que se buscaría es cambiar la percepción del origen del problema de la persona, para poder solventarlo (IL1) (Phares y Trull, 2003)” (e11).

IL3: El estudiante argumenta de manera verbal y escrita las implicaciones (principalmente en el área de la psicología clínica) del abordaje del evento psicológico desde otros sistemas psicológicos contemporáneos desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual y el movimiento de la Psicología Clínica Basada en la Evidencia.

Además de identificar lo particular y lo semejante de los modelos alternativos entre sí, el estudiante debía poder identificar y expresar de manera precisa las implicaciones que tienen para el abordaje de los fenómenos psicológicos estos modelos, en relación a cómo el análisis de la conducta lo lleva a cabo.

Cuestionario presencial

“El comportamiento anormal, se concibe como un aspecto inherente al sujeto (IL3) que se encuentra dentro de él, en cambio en el análisis conductual de la conducta problema se concibe como un desajuste al contexto social en el que se encuentra, recalando que en relación a sí mismo se encuentra ajustado, en este caso el problema se ubica en el contexto (IL3). (...) se plantean recetas, sugerencias concretas para tratar las conductas

problemas, representando un método simplista ya que concibe a la intervención como una serie de pasos sin tener en cuenta las particularidades de cada caso (...) agrupan una variedad de conductas bajo el rótulo de la falta de confianza en sí mismo (...) plantea métodos mecánicos y generalizados (...). Se enfoca sólo en la conducta cubierta del individuo (IL3) (...)" (e2).

"Desde el A.C., se criticaría el otro índice de subjetividad que implica trabajar con la forma particular en la cual el individuo interpreta su entorno y aceptar un concepto abstracto como la mente como una variable mediadora de la conducta, pues esto restaría capacidad de control externo en las relaciones del individuo y el entorno, dificultando así en gran medida el tratamiento del problema (IL3) a través de terapia conductual. Por otra parte, al concebir las conductas desadaptadas como interpretaciones mentales erradas del individuo, se rompe la relación directa del individuo con su entorno que caracteriza al enfoque conductual, suprimiendo a su vez la premisa de que la conducta responde a leyes conocidas que permiten su manipulación, dado a que esta se encontraría bajo el control de una unidad abstracta sobre la cual no se tiene control (IL3)" (e6).

"Según lo planteado en el texto, la conducta es una actividad que lleva a cabo un organismo que opera en un medio ambiente y no se considera como

algo normal o anormal o como un síntoma de eventos inobservables de naturaleza patológica. Sin embargo, aunque se establece una relación entre el individuo y el mundo, no se mencionan las consecuencias (de forma explícita), de la conducta de la persona en su ambiente, que pudieran mantener o extinguir la conducta (IL3). Por otro lado, el comportamiento se concibe desajustado y las estrategias que se plantean para solventar el problema no se basan en hallazgos experimentales que representen las propiedades reales de la conducta (IL3), ni se plantea una metodología de tratamiento clara o confiable. Entre los planteamientos de Freixa i Baque existe conductas manifiestas y conductas escondidas o “mentales”, ambas son conductas; sin embargo, en el texto los pensamientos no parecen ser concebidos como conductas sino como causa de las conductas; es decir, que con los pensamientos y creencias de las personas no podemos explicar su conducta, sino que también debemos interesarnos por explicar estos pensamientos y creencias también, al ser conductas en sí mismos (IL3)” (e14).

Trabajo escrito

“Finalmente, desde el análisis conductual se pueden establecer diversas críticas, en primer lugar, se puede decir que la categorización es un elemento que justifica de alguna manera la conducta de violencia por ser “celoso”

“inseguro” entre otros, encasilla al organismo en un accionar por razones que no son observables o que puedan comprobarse de manera empírica. La conducta está producida por eventos internos del sujeto, las “variables detonantes” están ubicadas en el interior del sujeto. Existe sintomatología en función a lo hipotético, más no hace referencia a la interacción entre el organismo y el entorno como un factor que determina la conducta. Por lo que no se puede establecer un contexto en el cual el comportamiento del individuo pueda predecirse el cual tenga variables funcionales las cuales trabajar para que la conducta no se reproduzca (IL3). De igual manera no describe la secuencia antecedente, estímulo y consecuente para poder determinar la tendencia de un comportamiento. A su vez existe generalización en la conducta. Lo que se critica puesto que la etiqueta de “celópata” entre otros, lleva a generalizar la conducta “violenta” o “asesina” por poner un ejemplo, hacia todas aquellas personas que demuestren características aunadas a los “celos”. No permite o concibe el establecimiento de leyes de la conducta de una manera comprobable o empírica, sino a través de relaciones aparentemente causales que no dictan propiamente una relación sustentada en hechos (IL3) racionales. A su vez, no existen planteamientos de conducta alternativa, simplemente la comprensión de lo que es “incorrecto” y las penalidades, entre otros. Pero, los modelos no plantean una situación

alternativa donde los posibles reforzadores de conducta (en este caso disfuncionales) se vean “sustituidos” por otros que evoquen beneficios para el organismo “violento” y eliminen esta conducta. Aunado a ello la psicopatología como elemento protagonista para el resultado de la conducta no es desde lo conductual un factor que permita explicar o predecir conductas. Tampoco lleva a la prevención de las mismas, la carencia de establecimiento de leyes comprobables impide que se registre una intervención donde al momento de tener factores evocadores de conducta, se pueda prevenir la misma (IL3)” (e9).

“Desde el análisis conductual se puede establecer algunas críticas a las concepciones anteriormente aludidas, una de ellas es el hecho de abordar el comportamiento desde el modelo médico, considerando a la conducta desadaptativa como un síntoma que es desencadenado por una causa interna y además, se hace uso de etiquetas para resumir conductas, lo cual da la posibilidad de caer en tautología, que se manifiesta al concebir que el individuo es violento (etiqueta) por que se comporta violentamente y al buscar la explicación de por qué esto es así, la respuesta es: porque un individuo violento, convirtiendo así la descripción abreviada de una conducta que es habitual en su propia causa (IL3); esto según el análisis funcional no resulta ser así, pues el individuo manifiesta conductas en función de las consecuencias

que ha tenido al llevarlas a cabo previamente, es decir, se le pone énfasis en la interacción que se da entre el sujeto y el entorno, el tipo de relación que se establezca entre dichos elementos es lo que determina la conducta (Freixa, 2003; Tarff, 1975) . Además, pareciera que en lo expresado por los entrevistados estos conciben a la conducta como aquello que se puede observar, como los movimientos que son visibles, los cuales son ocasionados por factores que se encuentran en el interior del individuo (modelo médico), mientras que, el análisis conductual defiende que existen conductas manifiestas (visibles) y encubiertas (“mentales”) pero ambas son conductas, por lo tanto, los procesos internos no forman parte de la explicación, sino de lo que debe ser explicado (IL3) (Freixa, 2003)” (e13).

“El problema con el modelo cognitivo de Mahoney y con la explicación planteada por los participantes, es que utilizan la inferencia de variables para explicar con más “exactitud” una conducta, pero no se puede afirmar realmente por qué el individuo está actuando de determinada manera (Freixa, 2003) (IL3). Finalmente, es posible notar como la concepción de conducta y de lo psicológico para los participantes está hecha desde el modelo médico, atribuyendo que hay algo mal en el individuo que necesita ser curado, en el mejor de los casos, o que no tiene cura, el individuo actuó así porque es su modo de ser (IL3). Pero ante esta visión tan pesimista, se deja de

lado que éstas conductas fueron aprendidas de alguna forma, y que sí es posible cambiarlas, ya que no es una enfermedad, sino la forma que tiene el sujeto para lidiar e interactuar con su mundo (Freixa, 2003)” (IL3) (e8).

Tema 3: El concepto de conducta anormal.

Competencias.

C1: Que el estudiante compare y diferencie la modalidad de abordaje (explicación, diagnóstico/clasificación) y de generación de procedimientos de intervención (tratamiento) del evento psicológico considerado problemático (conducta anormal/trastorno y/o enfermedad mental) desde el modelo médico (y otros sistemas psicológicos contemporáneos) con la desarrollada desde el Análisis Conductual.

Esta competencia fue evaluada en el cuestionario presencial, aunque se obtuvieron registros de la misma en el trabajo escrito, y está relacionada con la capacidad del estudiante de identificar y expresar de manera precisa las diferencias en el abordaje de las conductas consideradas problemáticas, entre los planteamientos del análisis conductual y los planteamientos de otros modelos que de manera explícita o no, se adhieren al modelo médico.

Indicadores de logros.

IL1: Que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la

conducta de los abordajes basados en el modelo médico desde los planteamientos críticos del Análisis Conductual.

Para demostrar la competencia el estudiante debe poder describir, identificar y expresar de manera precisa el tipo de abordaje del comportamiento problemático desde el modelo médico y poder posicionarse críticamente con respecto a éste desde la perspectiva del análisis de conducta. Para esto, lo esperado era que el estudiante pudiera identificar el modelo médico en el texto bajo análisis, aunque en éste no se hablara de manera explícita de enfermedad o anormalidad, y además argumentara las razones a través de las cuales, aun no siendo explícito, pudiera considerarse como ejemplo del modelo médico.

Cuestionario presencial

“El problema es atribuido al pesimismo, “conduce a que usted no crea en sus posibilidades, a que usted tenga una baja autoestima”. Asimismo, se plantea una interpretación inadecuada de los eventos que le ocurren al individuo “el problema no es las cosas que le pasan a usted en la vida sino cómo interpreta eso que le pasa”, en función de esto, se puede decir que el problema se explica cómo ciertas “alteraciones” en el autoconcepto del individuo y la percepción que tiene del mundo. El problema es de naturaleza hipotética y pareciera que ubicara en el interior del organismo “ese tipo de pensamientos bajan la autoestima”. El problema se modificaría “cambiando”

o modulando la percepción que el individuo tiene de sí mismo y del mundo (IL1). De modo que, tomando en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, si puede considerarse un ejemplo del modelo médico” (e13).

“El problema planteado en el texto es el de la falta de seguridad y autoconfianza en algunas personas (...) este problema se ubica en las interpretaciones que tiene el individuo, el problema existe y está en el sujeto que posee un autoconcepto afectado por los juicios y valoraciones que ha construido en su interacción con el entorno (...). Por consiguiente, se buscará modificar el problema mediante la búsqueda del sí mismo y consolidar el autoconcepto (...) no se habla de una enfermedad que padece el individuo, sino una condición que le hace estar alejado de su autorrealización (...) el cambio esencial estaría en la forma en que el individuo percibirá el entorno que le rodea y la realidad que puede construir en este (...) aunque no se hable directamente de alguna patología y diagnóstico, lo cierto es que la conducta del sujeto está siendo afectada y atendida (IL1), lo cual no lo exenta de considerarse parte del modelo médico” (e14).

“ (...) considero que sí se ubica dentro del modelo médico, especialmente por la continua referencia a la actitud inadecuada y adecuada con respecto a la concepción común sobre la confianza en sí. En efecto, a

través del texto se puede entrever cómo el autor asume que en el individuo hay un problema relacionada con el conflicto de cómo pensar y qué hacer con relación a la confianza (...). De tal forma la incapacidad de no tener autoconfianza radica en la manera cómo se interpretó y asumió las demandas y ofertas del medio, ubicando el problema en la forma de pensar y asumir en relación al mismo (IL1). Plantea que le problema se puede resolver cambiando la concepción que se tiene de sí mismo en concordancia a las posibilidades de realización en el entorno, en sus metas y propósitos” (e16).

Trabajo escrito

“La segunda perspectiva concibe la conducta como un producto de elementos psíquicos que además están ajustados a un modelo médico. Una de las variables que se destaca es el “trastorno de ira” como un impulso del acto que el individuo consumó (IL1). Por su parte desde el análisis conductual se puede describir que más allá de trastornos existe una relación funcional, es decir, una interacción recíproca del individuo con su ambiente (...) En resumidas cuentas, los puntos de vista exponen una polarización, bien sea hacia los factores de índole social como los responsables de que el individuo haya realizado la conducta, o bien, los factores más patológicos y orgánicos (IL1)” (e17).

“En este planteamiento el comportamiento es considerado como anormal o patológico y entre las críticas que se pueden realizar es la similitud con el modelo médico que considera que hay conductas normales y anormales, cuando en realidad no es así y lo normal es que haya conducta. Por otro lado, se concibe la conducta como el resultado de un “desequilibrio mental” que residen en el sujeto, lo que es incorrecto, pues la conducta no es una propiedad esencial del organismo (Freixa i Baqué, 2003) (IL1)” (e14).

“También es importante señalar que en todos los casos, al indicar que la conducta es el resultado de procesos internos del sujeto, sin poner mayor énfasis o importancia en variables externas y funcionales, se está cayendo en modelos explicativos que obedecen al modelo médico, debido a que se ubican los problemas dentro del sujeto, y la conducta vendría siendo la expresión de dichos problemas o cualidades internas de la persona (IL1). El problema de este tipo de explicaciones es que, si se deseara modificar las conductas del sujeto, habría que modificar algo que al parecer “no se puede observar” (...) (e5).

IL2: Que el estudiante argumente de manera verbal y escrita las implicaciones para el análisis, explicación y tratamiento (intervención) de la conducta desde el Análisis Conductual.

Para demostrar la competencia el estudiante también debe poder describir, identificar y expresar de manera precisa el tipo de abordaje del comportamiento problemático desde el modelo conductual, por lo tanto, lo esperado era que el estudiante pudiera elaborar brevemente en sus pautas generales, la forma de abordaje del análisis de conducta, en comparación a lo que se proponía en el texto bajo análisis.

Cuestionario presencial

*“En cuanto al comportamiento problema, este está percibido bajo lo normal, siendo este entonces la guía para el comportamiento del individuo, según lo que su entorno propone. **Mientras que el análisis conductual no, sino que este percibe la conducta, solo como conducta, es decir, no se concibe como normal o anormal, sino como la manera de responder ante determinados estímulos que ha estado bajo la influencia de la historia del sujeto, es decir, las aproximaciones anteriores a situaciones anteriores. (...) el análisis conductual busca cambiar la conducta a través de la modificación de la secuencia funcional, es decir, ante qué responde, cómo responde y qué consigue con eso (IL2)**” (e1).*

*“Se puede criticar el hecho de la concepción de la conducta como un proceso interno, ubicado dentro del individuo, y **no como una interacción entre el organismo y el ambiente, donde se establece una relación funcional***

entre los mismos (...) la conducta no puede ser considerada como un componente interno, pues aunque sea encubierta, es conducta en sí misma (...) considerar la conducta como un proceso secundario que se da por la relación causal establecida entre los componentes internos del individuo (...) hace referencia a componentes problemáticos, incongruentes y no acordes a la realidad (...) desde el análisis conductual no se definen comportamientos como correctos o incorrectos, son respuestas que para la persona tiene una determinada funcional en su forma de relacionarse e interactúa con su entorno (...) desde el análisis conductual se considera que tanto la conducta “anormal” y “anormal” son adquiridas por los mismos principios de aprendizaje. Otra crítica es la intervención, ultraje, e invasión profesional, buscando tratar aspectos internos, y psicológicos por medio de sus “técnicas” que carecen de un cuerpo teórico comprobable (IL2)” (e3).

(...) se plantean recetas, sugerencias concretas para tratar las conductas problemas, representando un método simplista ya que concibe a la intervención como una serie de pasos sin tener en cuenta las particularidades de cada caso (...) agrupan una variedad de conductas bajo el rótulo de la falta de confianza en sí mismo (...) plantea métodos mecánicos y generalizados (...). Se enfoca sólo en la conducta cubierta del individuo (...). Se asume desde el modelo médico, ya que al cambiar los aspectos subyacentes se estaría

resolviendo el problema, en cambio desde la terapia conductual se entiende que toda conducta es producto del aprendizaje y que se mantenía por las contingencias actuales (...) las técnicas expuestas en el texto no hacen referencia a su producto de la investigación empírica (IL2)” (e2).

Trabajo escrito

“La segunda perspectiva concibe la conducta como un producto de elementos psíquicos que además están ajustados a un modelo médico. Una de las variables que se destaca es el “trastorno de ira” como un impulso del acto que el individuo consumó. Por su parte desde el análisis conductual se puede describir que más allá de trastornos existe una relación funcional, es decir, una interacción recíproca del individuo con su ambiente el cual genera consecuencias que hacen que las personas actúen de formas características y que a su vez el comportamiento también puede ser explicado por el contexto (...) (IL2) con respecto al modelo mediacional que se ajustaría sería al de Bandura, que se enfoca en el aprendizaje por observación y da mayor importancia a las variables sociales sobre la concepción de la conducta del individuo. El análisis conductual por su parte, compartiría algunas de las características de esta concepción en tanto que le da valor a las variables contextuales y a las consecuencias que estas tengan sobre la conducta de la persona, así como también compartiría el rechazo hacia la dicotomización de

la conducta entre normal y anormal (Segura, Sánchez y Barbado, 1995; Reyna, Sánchez, Reyes y Hernández, 2017) (IL2) (...) Según este criterio el individuo lleva consigo una característica psicológica que no es “sana”, es decir, se posiciona a la persona desde una perspectiva totalmente médica patológica que el análisis conductual rechaza debido a que estas no se perciben como sanas o no sanas, sino que son conductas como cualquier otra que se pueden explicar por su contexto y las consecuencias dadas en la relación funcional(IL2)” (e17).

“Además de todas las críticas al modelo médico que incluyen el reduccionismo que implica el decir que la agresividad es un rasgo de personalidad, inherente a la persona y que por ende no hay nada que hacer al respecto, porque la persona "es así". Desde el análisis conductual se asume que si tú sabes en que contextos se da la conducta y logras modificarlos, por ende, modificaras la conducta en sí, solucionando el problema (IL2). Se puede decir que el comportamiento se deriva de aspectos hipotéticos sin embargo, cada respuesta, cada explicación lleva a resultados distintos, se pudo observar que a pesar de las similitudes, cada análisis reportado es distinto, estos eventos no dan respuesta exacta, si por el contrario se analizaran variables específicas como detonantes, el inicio de cómo comienza todo el proceso de respuesta del individuo agresivo, si se analizaban contextos

antiguos, desde la perspectiva conductual se habría podido prevenir este contexto donde las mismas claves contextuales llevaran a un brote disfuncional de la conducta (IL2)” (e10).

“Desde el análisis conductual se podría criticar, primero que nada, el hecho de que se exprese que la conducta es causada por hechos o estados internos, lo cual es lo que se da a entender cuando expresan que el hombre asesinó porque puede tener alguna enfermedad mental o conflicto interno, mientras que desde este enfoque las funciones mentales son vistas como conducta, por lo que forman parte de lo que debe ser explicado (...) desde el enfoque del análisis conductual, se busca ver a las personas más allá de etiquetas, se pretende conocer y explicar el patrón de conducta que lleva a una persona a ser catalogada con esas etiquetas, por lo que, importan las conductas observables que realizan, no, las etiquetas, ni los estados internos no observables o sin ningún referente observable en el ambiente. Desde este enfoque los principios que explican la conducta normal, son los mismos que explican la conducta anormal, siendo que desde este no existe conducta anormal o normal, sino simplemente, conductas (IL2)” (e4).

Discusión

Tal como establecen Molina et al. (2011), en una investigación basada en diseño, los investigadores persiguen elaborar un modelo de los cambios que son considerados aprendizaje o desarrollo de los estudiantes a lo largo del experimento de enseñanza, entendiendo éstos como ocasionados por las maneras de operar y las situaciones puestas en juego por el investigador-docente.

En este sentido, la interpretación de los resultados se enmarca en las posibilidades de dar cuenta del proceso de enseñanza, evaluación y demostración de las competencias objetivo, a través de las diferentes estrategias diseñadas e implementadas y de los supuestos teóricos sobre los cuales estuvieron basadas. Para llevar esto a cabo, se orientará la discusión de los resultados con base en los objetivos de la investigación.

Objetivo: *“Diseñar un conjunto de estrategias de enseñanza y evaluación con base en el modelo Interconductual de los Procesos Educativos (Ibáñez y Ribes, 2001), para la promoción de competencias conceptuales”*.

Tal como expresan Rinaudo y Danolo (2010), las investigaciones de diseño atienden a la elaboración de currículos para áreas del conocimiento o asignaturas específicas, preparación de textos o materiales para la enseñanza,

tipos particulares de tareas de aprendizaje, diseño de sistemas de evaluación de los aprendizajes, etc.

Por consiguiente, y con base en los resultados obtenidos se puede plantear que el conjunto de transformaciones realizadas al programa de la asignatura, así como el conjunto de estrategias de enseñanza tanto dentro del aula como fuera de ésta (tareas de aprendizaje) y de igual forma, las estrategias de evaluación, diseñadas para la promoción de competencias conceptuales relacionadas con el Análisis de la Conducta como paradigma de la psicología en general, y la psicología clínica en particular, fueron pertinentes para las diferentes competencias e indicadores de logros estipulados para los diferentes temas de la asignatura, y que, por lo tanto, representan una serie de actividades adecuadas para promover los contenidos en el nivel de aptitud especificados (sustitutivo no referencial).

En correspondencia con el modelo educativo del cual se partió, se pudo identificar a través de las estrategias, la construcción de una historia de referencialidad específica del dominio disciplinar (Irigoyen et al., 2010) en la que el estudiante pasó de posicionarse al respecto de la psicología desde nociones del sentido común, a posicionarse desde los planteamientos del análisis de la conducta.

Tal como se mostró en las investigaciones presentadas en el marco teórico, este tránsito, puede explicarse por la imposición repetitiva del criterio de ajuste (Morales et al., 2013), en la que el estudiante, durante la implementación de las estrategias de enseñanza, se vio expuesto a una gran cantidad de modelado, ejemplos y actividades en las que debía mostrar los indicadores de logro.

En correspondencia también con lo anterior, se llevó a cabo de manera continua el establecimiento de las circunstancias requeridas para el desempeño esperado, es decir, para la puesta en práctica de los criterios de logro, mediante un discurso didáctico que de manera continua también orientaba hacia la regla de ajuste, por lo que, con base en la investigación de Irigoyen et al. (2010), el buen desempeño de los estudiantes pudiera explicarse por su capacidad de abstraer, aplicar y transferir lo aprendido a situaciones funcionalmente equivalentes, tales como las de evaluación.

De igual forma, el buen desempeño de los estudiantes en las diferentes estrategias de evaluación pudo haberse visto potenciado, dada la especificación explícita y continua de los desempeños esperados, tanto en el programa de la asignatura, como durante las evaluaciones. Como han mostrado diferentes investigaciones, hacer explícitos estos criterios y de manera previa, arroja mejores resultados (Irigoyen et al., 2010; Morales et al., 2005).

Finalmente, el desempeño de los estudiantes también puede explicarse partiendo de la influencia derivada de un tipo de retroalimentación verbalizada, por parte del docente y del resto de estudiante, que de manera continua hacía referencia a la regla o en los criterios de logro para las tareas que se les presentaron a los estudiantes.

En este sentido, según la investigación de Jiménez et al. (2017), el estudiante puede llegar a aprender estas verbalizaciones e implementarlas posteriormente para solucionar tareas guiados por ellas, sin la necesidad de ser informado sobre el resultado de sus respuestas. Esto pudo verse reflejado principalmente en la estrategia de evaluación del trabajo escrito en la que los estudiantes, para estructurar su respuesta mostraron competencias relacionadas pero que no se les estaba exigiendo.

Finalmente, las diferentes estrategias de enseñanza no implicaron el “leer mucho” sino la lectura en un nivel de complejidad funcional particular, es decir, el relacionado con las competencias conceptuales que como ha sido desarrollado previamente, consistía en el nivel sustitutivo no referencial. Esto derivado tanto de las estrategias de enseñanza y de evaluación, en la que no se solicitaba al estudiante un concepto particular, sino su implementación para el análisis de discursos varios. Esto fue congruente con lo planteado en la investigación de Morales et al. (2013), quienes plantearon que un mismo texto

puede ser útil para configurar una competencia, pero no por su contenido particular, sino por la imposición de criterios funcionales por parte de las actividades docentes (discurso didáctico).

Siguiendo los planteamientos de Hjalmarson y Lesh (2008, citados por Molina et al., 2011), en las investigaciones basadas en diseño, el desarrollo del modelo teórico va en paralelo al diseño de un producto, como por ejemplo: un conjunto de tareas o un currículo para contenidos específicos. Cuando esto sucede, el producto se considera como un resultado más de la investigación

En el caso de la presente investigación, este producto se encuentra compuesto por:

- Incorporación del modelo interconductual de los procesos educativos como modelo pedagógico, orientado a la enseñanza basada en competencias, para la fundamentación del programa de la asignatura.

- Desarrollo de las competencias específicas para cada uno de los temas de la unidad de estudio bajo investigación.

- Desarrollo de los indicadores de logros para las diferentes competencias desarrolladas.

- Selección de los textos bibliográficos para la impartición de los contenidos.

-Estructuración de la secuencia de enseñanza entre los diferentes contenidos.

-Estrategias implementadas durante la impartición de las clases: criterios, esquemas y métodos enseñados.

-Estrategias grupales desarrolladas por los estudiantes para abordar los contenidos.

-Estrategias de evaluación.

-Modelos de corrección de la evaluación.

Objetivo: “*Explicar los factores que inciden en la promoción de competencias conceptuales con base en el modelo Interconductual de los Procesos Educativos (Ibáñez y Ribes, 2001)*”

Tal como establece Confrey (2006, citados por Molina et al., 2011), con respecto a las investigaciones basada en diseño:

“comprender, explicar y ganar predictibilidad no se trata sobre hallar leyes universales, inmutables, sino más bien de crear modelos de medios que probablemente apoyen el aprendizaje y lleven a resultados de aprendizaje exitosos, por medio de teorías, materiales, enfoques instructivos; trata acerca de proveer orientación instructiva sobre tópicos específicos de un dominio” (p. 147).

En este sentido, más que simplemente diseñar estrategias efectivas para promover las competencias deseadas, la investigación se orienta a explicar por qué las estrategias o productos diseñados y propuestos funcionan, sugiriendo de esta manera, nuevas formas en las cuales pueda ser implementado en nuevas circunstancias (Molina et al., 2011).

Por consiguiente, y con base en los diferentes resultados presentados, se elaboró un modelo de enseñanza y aprendizaje de las competencias conceptuales de los fundamentos del análisis conductual, con base en los planteamientos del modelo interconductual de los procesos educativos. En la figura 4, se muestra gráficamente dicho modelo que será descrito a continuación. Cabe resaltar que las líneas gruesas hacen referencia a relaciones directas, mientras que las líneas delgadas hacen referencia a relaciones mediadas.

Como se puede observar, el estado previo consistió en el ingreso de los estudiantes reportando las nociones tradicionales y de sentido común que se suelen tener sobre la psicología y su objeto de estudio, de manera similar a lo reportado en el planteamiento del problema. Durante las clases se dio el espacio para el cuestionamiento de estas nociones (dominio de discursos sobre lo psicológico), como una de las situaciones problemas a través de la mediación

de los criterios del dominio del análisis conductual a través del discurso didáctico.

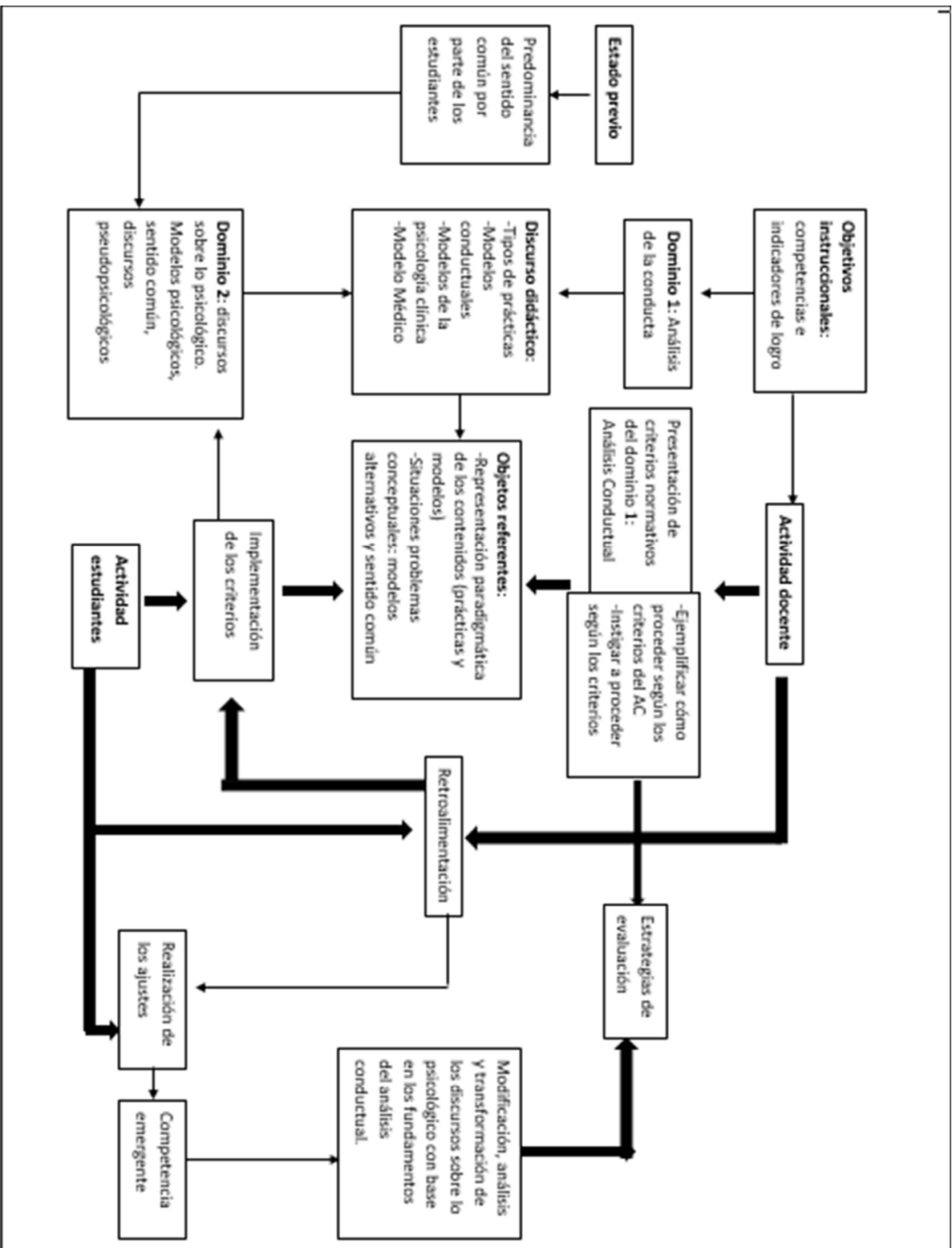


Figura 4

Modelo emergente de enseñanza de los fundamentos conductual de la psicología

Posterior a poner en contacto a los estudiantes con los diferentes criterios, y tras presentar diferentes ejemplos de implementación de estos, se delegó el protagonismo a los estudiantes. Éstos tuvieron que implementar los criterios de análisis trabajados en diferentes muestras de discursos sobre lo psicológicos. Fueron remarcados los aciertos, y se hicieron las correcciones pertinentes para el ajuste del desempeño por parte de los estudiantes (retroalimentación).

Finalmente fue en las actividades de evaluación (que en el modelo se ubican también en la presentación de situaciones tipo) donde pudo obtenerse mayor evidencia de las competencias emergentes. Los estudiantes pudieron analizar y transformar lo que se decía sobre algún aspecto relacionado con la psicología (discursos sobre lo psicológico: explicaciones de personas sobre las razones por las cuales alguien cometió un asesinato y sugerencias de un conferencista para mejorar la autoestima) según los criterios del dominio del análisis conductual (identificar el tipo de práctica, el tipo de modelo paradigmático, su ubicación como modelo médico y realización de críticas pertinentes).

La transformación (o la interacción de tipo sustitutiva no referencial) se hizo evidente cuando al implementar los criterios del análisis conductual (una serie de productos lingüísticos) -para la descripción del objeto de estudio de la

psicología, así como su forma particular de abordar los fenómenos psicológicos tanto para explicarlos como para intervenirlos o modificarlos- a productos lingüísticos tales como las concepciones del sentido común sobre lo psicológico, modelos psicológicos, así como a posicionamientos pseudopsicológicos, los estudiantes identificaron que se estaban enmarcando en un posicionamiento mentalista o de cualquier otro tipo, aunque no se haga referencia explícita a algún modelo.

De igual forma, lo identifican como un ejemplo de modelo médico, aunque no hable de enfermedad mental, síntomas e incluso se presente como crítico de la patologización de lo psicológico. Aunado a la identificación (y argumentación) de que ciertos modelos, en apariencia, alejados entre sí, tales como el modelo dinámico y el fenomenológico, incluso, el modelo estructuralista de Wundt, se encuentran enmarcados en paradigmas que comparten grandes similitudes entre sí, en la manera como conciben la determinación del comportamiento, y las relaciones entre el individuo y el mundo. Es decir, los estudiantes pudieron identificar los fundamentos tanto implícitos como explícitos de ciertos posicionamientos sobre lo psicológico (sentido común, modelos, conferencias) con base en las reglas de operación de otro dominio (la perspectiva conductual).

Con base en lo desarrollado con relación al objetivo anterior, se pasará a revisar el tercero de los objetivos específicos: *“Determinar los cambios generados por estrategias de enseñanza y evaluación con base en el modelo Interconductual de los Procesos Educativos (Ibáñez y Ribes, 2001) para la promoción de competencias conceptuales”*.

En lo que respecta a la determinación de los cambios generados a través de las estrategias de enseñanza, tal como se viene desarrollando, estos se encuentran estrechamente relacionados con la adquisición de las competencias conceptuales relacionadas con los fundamentos conductuales de la psicología en general y de la psicología clínica en particular, lo cual se expresa en que el estudiante, cuando se le exige, tiene la capacidad de posicionarse desde la perspectiva del análisis conductual para el abordaje de discursos sobre lo psicológico y poder juzgar y argumentar la idoneidad o no, de los planteamientos de esos discursos, en lo que respecta al tipo de práctica al que se está haciendo referencia (ya sea filosófica, teórica, tecnológica, profesional, interdisciplinaria), a cómo se concibe el comportamiento y cómo se conciben las relaciones entre éste y el mundo, y las implicaciones de estas concepciones para la intervención en el comportamiento. Teniendo en cuenta que el análisis de la conducta ofrece una serie de soluciones a esos problemas, el individuo

podría identificar si esos discursos son propicios o no para explicar y modificar la conducta.

De igual manera, esta competencia, como se ve en la evaluación (trabajo escrito), es importante que también pueda implementarse relacionada con los discursos sobre lo psicológico del sentido común, ya que, en el ámbito clínico, las personas se posicionarán implícitamente desde diferentes perspectivas para comentarle al psicólogo su propia problemática, y en muchas ocasiones, la manera en la que el paciente explica su propio problema es un aspecto fundamental del mismo. Por lo tanto, el individuo debe ser capaz tanto de identificar la idoneidad del discurso que el paciente trae de su propia problemática como el de poder entrever a través de éste las relaciones entre el entorno y la conducta del individuo. De igual forma, será necesario también que el psicólogo pueda promover reformulaciones del discurso del paciente al respecto de su problema, para ofrecer una perspectiva más útil al momento de la intervención.

En este sentido, y como se pudo ver reflejado en los resultados, los estudiantes pasaron de nociones arraigadas en el sentido común sobre lo psicológico, a argumentar y juzgar lo planteado en textos académicos y en las respuestas dadas por personas no relacionadas con el análisis de la conducta, desde la perspectiva de los fundamentos conductuales de la psicología.

Un aspecto anecdótico, pero que ofrece información relevante al respecto de la determinación de los cambios generados por la intervención y de la naturaleza de los mismos, es el relacionado con un comentario de una de las estudiantes cuando se les consultó sus impresiones sobre la evaluación presencial. Esta estudiante expresó que, al leer el texto de la evaluación, su primera impresión fue que lo que se planteaba en este era adecuado y “tenía mucho sentido”, sin embargo, conforme fue desarrollando su examen, es decir, implementando los criterios del dominio del análisis de la conducta, fue percatándose de las diferentes inadecuaciones que planteaba para un abordaje útil y significativo del problema que planteaba (baja autoestima).

Este comentario resulta relevante, ya que, precisamente, de lo que se trata es que el estudiante aplique el método de análisis que se le ofrece desde el análisis de la conducta, para la revisión de discursos sobre lo psicológico, en independencia de lo que le parezca el texto por sí mismo, y que sólo después de esta aplicación juzgue y argumente su idoneidad. Si bien en este caso se trata de una aplicación asistida por las actividades de enseñanza y de evaluación, lo esperado es que el estudiante pueda transferir este método en otras muestras de discursos, incluyendo sus propios discursos sobre lo psicológico con arraigo en el sentido común y que, al menos en su quehacer como psicólogo clínico sea el método fundamental a través del cual analizar las declaraciones y

planteamientos relacionados con la psicología, la psicológica clínica y los problemas psicológicos.

Todo lo desarrollado en este capítulo ha servido para dar cuenta del objetivo general de la investigación el cual versaba lo siguiente: *Evaluar las competencias conceptuales relacionadas con los fundamentos conductuales de la Psicología Clínica promovidas a través de estrategias diseñadas con base en el modelo Interconductual de los Procesos Educativos (Ibáñez y Ribes, 2001) en un curso de 7mo semestre de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Venezuela.*

En este sentido, se parte de lo planteado por Hurtado (2015), con relación a que las investigaciones evaluativas deben orientarse a la resolución de un problema concreto en contextos sociales o institucionales específicos.

Con base a los hallazgos arrojados por la investigación se puede decir, que el conjunto de estrategias de enseñanza y evaluación implementadas ofrecen soluciones viables para la enseñanza de los fundamentos conductuales de la psicología en el ámbito de la psicología clínica, en el contexto de la educación universitaria.

En esta misma línea, se establece que en las investigaciones evaluativas, se juzgan los efectos de un programa comparándolos con las metas que se propusieron lograr (Hurtado, 2015). Teniendo en cuenta, que se pudo constatar

que la mayoría de los estudiantes demostraron las competencias definidas en el programa de la asignatura, previo a la impartición de la misma, se reitera el planteamiento de que las diferentes actividades desarrolladas durante las sesiones de clase promovieron el logro de las metas planteadas, es decir, la promoción de las competencias conceptuales, relacionadas con los fundamentos conductuales de la psicología clínica. Razón por la cual, se puede responder afirmativamente la pregunta de investigación al respecto de si un conjunto de estrategias basadas en el modelo interconductual de los procesos educativos podía promover competencias conceptuales en los estudiantes.

Conclusiones

Con base en lo desarrollado tanto en los resultados como en la discusión, se desarrollará a modo de conclusión, una evaluación general de los aspectos más representativos de la presente investigación.

Tipo de investigación: en lo que respecta a la investigación basada en diseño, se puede decir que esta representa una opción viable y lo suficientemente flexible como para el estudio de intervenciones educativas que busquen una transformación de las “inercias improductivas”, teniendo en cuenta que muchas veces al diseño de estrategias de enseñanza en áreas como la psicología clínica, así como para sus contenidos específicos no cuentan con estrategias previamente validadas sobre cómo instruir en esos contenidos.

En este sentido, para la presente investigación fue fundamental partir de este tipo de investigación, ya que, ante las inercias imperantes, le permiten al docente pensar en modos alternativos de enseñanza y, además, la posibilidad de sistematizar la experiencia educativa, sobre todo en el caso de que haya sido efectiva en aras de que pueda ser repetida y mejorada en aplicaciones posteriores, sobre todo, cuando se trata de contenidos tan especializados como los de la docencia universitaria de la psicología clínica y sus fundamentos conductuales.

De esta manera, este tipo de investigaciones son propicias para el inicio de la construcción de lo que Rinaudo y Danolo (2010), denominan *teorías instructivas de dominios*, es decir, aquellas que surgen del análisis conceptual de nociones consideradas relevantes dentro de un área o dominio de conocimientos, en este caso, los fundamentos conductuales de la psicología clínica. De igual forma, estas teorías trazan trayectorias particulares en el avance hacia la comprensión y dominio de conceptos particulares, delimitando recorridos posibles para orientar la enseñanza.

Cabe destacar también, que es un tipo de investigación ajustable a los recursos con los cuales puede contar el investigador-docente, en este sentido, no exigen sofisticado aparataje tecnológicos sino planteamientos concretos, actividades claramente especificadas que se puedan implementar con los recursos disponibles en un momento particular. Lo cual resulta fundamental, en relación a la situación universitaria actual en Venezuela comentada en el planteamiento del problema, ya que, permite que el docente, aún en condiciones inadecuadas pueda poner a prueba su propio quehacer en aras de seguir ideando estrategias que lo habiliten a ofrecer una enseñanza de calidad.

La teoría implementada: en correspondencia con el tipo de investigación, se encuentra también los planteamientos teóricos de los cuales se partieron para llevar a cabo la intervención educativa, concretamente, el modelo

interconductual de los procesos educativos desarrollado por Ibáñez y Ribes (2001).

Con base en los planteamientos de Rinaudo y Danolo (2010), esta teoría se caracterizaría por estar en el nivel de marcos para la acción, es decir, como teorías a las cuales se recurren para apoyar una investigación. Por lo general, se encuentran estructuradas con base en prescripciones más o menos generales de cómo organizar la enseñanza. Si bien este tipo de teorías son afines a los problemas a tratar en una investigación de diseño, los autores consideran que no es la más adecuada en comparación con las teorías instructivas de dominio, sin embargo, como se comentó previamente, la presente investigación representa un paso inicial hacia la construcción de este nivel de teoría.

De igual manera, es destacable que este modelo educativo resulta congruente con el tipo de investigación, por un lado, desarrolla un conjunto de conceptos empíricamente verificables y manipulables y por otro lado esta serie de conceptos no hacen referencia necesariamente a aparatajes sofisticados, sino que señala maneras precisas de organizar los diferentes elementos que componen los episodios de enseñanza en aras de promover el tipo de competencias objetivo, lo cual se podría conseguir de diferentes maneras y con recursos múltiples.

En este sentido, tanto el tipo de investigación como los planteamientos teóricos implementados promueven que el docente con base en su conocimiento disciplinar, pero también del conocimiento de los recursos con los que cuenta como de la población a la que instruye, sean quien se plantee las maneras más propicias de lograr las competencias señaladas en los programas de estudio, y además, no sólo llevarlo a cabo, sino testarlo, en aras de dar cuenta, con base en planteamientos teóricos si las estrategias implementadas han sido o no eficaces, y en qué medida, para su cometido.

Finalmente, partiendo de la investigación desarrollada, se pueden comenzar a desmitificar la perspectiva conductual en el ámbito académico. No solo no representa un paradigma que aliena al estudiante o que sólo debe implementarse para desarrollar competencias simples, sino que, y en correspondencia con los resultados, éste representa un guía de orientación viable y sólida al momento de plantear un tipo de enseñanza basada en competencias, las cuales pudieran encontrarse desde los niveles de menor complejidad hasta los de mayor complejidad, como las desarrolladas en esta investigación.

Las estrategias de enseñanza y evaluación implementadas: como se pudo observar, la enseñanza no estuvo destinada a informar al estudiante sobre las características de las diferentes prácticas, los diferentes modelos

conductuales, los diferentes modelos en la psicología clínica y el modelo médico, sino que se orientó a generar en el estudiante las competencias conceptuales que le permitieran el dominio de una serie de criterios desarrollados desde la perspectiva conductual para la resolución de problemas conceptuales.

Esto trasciende la mera función informativa de la enseñanza, la cual es necesaria pero insuficiente, siendo ésta la labor de los materiales bibliográficos, dejando al docente otra función de suma importancia que es la de instruir en qué hacer con esa información, mostrar el para qué es importante esa información para un psicólogo clínico, en qué tipo de situaciones es necesaria, así como qué tipo de soluciones le aporta, y sobre todo cómo utilizarla ante esas situaciones para generar dichas soluciones.

Otro aspecto relacionado con la bibliografía es el relacionado con que, tanto la selección como la impartición de ésta, debe orientarse a la consecución de las competencias estipuladas en el programa y no al revés. No siempre los textos de la bibliografía representan de manera precisa las competencias instruccionales esperadas, por lo cual, es labor del docente instruir al estudiante en cómo implementar la bibliografía para el cumplimiento de los indicadores de logro, ya que, un mismo texto, pudiera servir para multitud de competencias y

actividades particulares. En ese sentido, el docente debe tomar una posición activa frente a la bibliografía que utiliza.

En ese sentido, el estudiante no sólo estaría informado sobre las características del análisis conductual, sino que el manejo de la perspectiva conductual, consistiría en saber posicionarse desde dicho paradigma, para justificar argumentativamente, la manera de concebir el comportamiento frente a otras perspectivas tanto técnicas como del sentido común. De esta manera, no se busca un conocimiento de repetición y reproducción memorística de contenidos, sino un saber caracterizado por la consecución de soluciones a ciertos tipos de problemas, para los cuales se implementan los contenidos.

Finalmente, las estrategias de evaluación deben así mismo facilitar la presencia de la competencia de manera semejante a cómo fue llevada a cabo la instrucción y, además, planteando situaciones lo más cercanas posible a las condiciones reales de ejercicio de la competencia y que además el estudiante pueda recibir una retroalimentación apropiada para el ajuste de su desempeño.

Proceso de enseñanza: el llevar a cabo estrategias como las planteadas en esta investigación, conlleva así mismo romper con las inercias improductivas propias del docente. Es decir, no sólo implica una participación más activa del estudiante sino también del docente el cual se involucra de manera directa en la adquisición de las competencias por parte del estudiante, a través de la

planificación instruccional, así como en la retroalimentación que ofrece por el desempeño de éstos. Requiere así mismo, que el docente no sólo maneje las competencias y contenidos de la disciplina que enseña, sino que, además maneje de manera precisa el modelo pedagógico desde el cual está partiendo ya que éste será una de las orientaciones fundamentales en los episodios de enseñanza momento a momento, para valorar lo que está ocurriendo y el efecto que pudiera estar teniendo lo que ocurre en el aula de clases en la formación de las competencias por parte del estudiante.

En este sentido, resulta fundamental para llevar a cabo estrategias tales como las planteadas, que el docente se familiarice de manera estrecha con el programa de la asignatura, sus objetivos, sus fundamentos, las competencias esperadas y sus indicadores de logro, así como con las estrategias de evaluación y los materiales bibliográficos. Por ende, es importante que el docente, haga referencia, durante el proceso de enseñanza, de manera continua a las competencias y los indicadores de logro, así como lo que se espera por parte del estudiante, ya que, en muchas ocasiones, las inercias improductivas propias del estudiante le llevan a considerar que responde a lo que exige el profesor, dejando de lado que las competencias que se le están demandando hace referencia a formas de desempeño específicos de su disciplina.

Finalmente, y con base en el modelo interconductual de los procesos educativos, la enseñanza y el papel del profesor debe orientarse de manera continua al disponer de las situaciones necesarias para que el estudiante practique el cómo se logra el criterio de forma inteligente y no rutinaria, y de igual forma, al modelado por parte del docente, como aquel que ya cumple con eficacia los criterios de logro de la profesión que enseña, informando puntualmente al estudiante sobre sus aciertos o errores a lo largo del proceso de aplicación del conocimiento (Ibáñez y Ribes, 2001).

Limitaciones y recomendaciones

Si bien la investigación en general aportó datos conforme a lo esperado, de igual manera, pueden identificarse algunos aspectos que pudieran considerarse problemáticos, para lo cual se proponen algunas posibles soluciones:

-Aplicación de la intervención a un solo grupo de estudiantes: resulta recomendable que las estrategias implementadas puedan seguir siendo desarrolladas con grupos posteriores, y que de igual manera se obtengan datos referidos a la presencia de las competencias en aras de confirmar la idoneidad de las mismas. En esta misma línea, las evaluaciones presenciales deben presentarse a través de otros textos técnicos que hagan referencia a otros modelos de la psicología clínica (tales como el biológico, el mecanicista, etc.). De igual forma, el trabajo escrito debe implicar otros relatos y la entrevista a otros tipos de sujetos.

-Evaluación de sólo una de las unidades del programa: cómo se desarrolló en el capítulo del método, en la presente investigación sólo fueron evaluadas las estrategias implementadas en la primera unidad del programa de la asignatura “Introducción a la Psicología Clínica”, ante lo cual, resulta necesario contar con datos sobre el proceso de enseñanza y la evaluación de las dos unidades restantes. Teniendo en cuenta que se parte del mismo modelo

pedagógico, resulta relevante contar con datos sobre cómo se estructura la enseñanza específica para estos otros contenidos particulares.

-Prevalencia de material bibliográfico: tal como se planteó previamente, los materiales bibliográficos en ocasiones no representan o no orientan de manera precisa a los objetivos o competencias deseados, por lo tanto, se recomienda la elaboración de guías de estudios con base en estos materiales, pero que, a su vez, orienten de manera explícita la relación entre esos contenidos y las competencias esperadas.

-Prevalencia de clases magistrales: si bien resulta necesaria la enseñanza directa de los criterios de los fundamentos conductuales de la psicología clínica, esta pudiera llevarse a cabo no sólo a través del discurso del docente y preguntas problematizadoras sino también a través de la puesta en práctica de éstos. En este sentido se pudieran implementar estrategias tales como la del “aula invertida” (Vidal et al., 2016), en la que se profundice en la labor del docente como orientador de la puesta en práctica por parte de los estudiantes de los conocimientos (competencias), desde un primer momento, de manera que el contacto con los contenidos, por parte del estudiante no recaiga en el aula de clases, sino que ésta sea el lugar en el que resuelve los problemas que se le planteen. Así, se pudiera subsanar la baja participación y la

prevalencia del discurso docente durante las clases magistrales, promoviendo el compromiso de los estudiantes con la formación de sus competencias.

Implicación docente: como se ha desarrollado previamente, este tipo de enseñanza y evaluación requiere un mayor involucramiento por parte del docente, lo que, en ocasiones no será del todo factible, sobre todo en lo que respecta al proceso de corrección de las evaluaciones. En ese sentido, pudiera ser recomendable tener apoyos estudiantiles de niveles superiores, para las diferentes tareas que estas estrategias requieren, siempre y cuando a los estudiantes de apoyo, se les ofrezca un entrenamiento propicio y que, idealmente, haya cursado la asignatura bajo esta modalidad.

Bibliografía

- Abarca, R. y Tantalean, A. (2019). *Habilidades y competencias del enfermero para realizar una supervisión eficaz*. [Trabajo de Grado. Universidad Privada Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3362>
- Acuña, K, Irigoyen, J. y Jiménez, M. (2013). *La Comprensión de Contenidos Científicos en Estudiantes Universitario*. Hermosillo: Qartuppi.
- Auriti, U. y Guirín, B. (2019). *Investigación empírica en psicoterapia y elección teórica en la práctica clínica en una muestra de psicólogos marplatenses*. [Tesis de Grado. Universidad Nacional de Mar de Plata]. <https://core.ac.uk/display/287031580>
- Blanco, C. (2020). La universidad pública venezolana: una síntesis reciente. *Revista Oratores*, (12), 79-100. <https://doi.org/10.37594/oratores.n12.365>
- Belloch, A. (2010). Personalidad y trastorno de la personalidad. En A. Belloch y H. Fernández-Álvarez (coords.). *Tratado de trastornos de la personalidad*. España: Síntesis, S.A.
- Bernstein, D. Y Nietzel, M. (1982). *Introducción a la psicología clínica*. México: McGrawHill.

- Benito, B., y Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Canaca, G. (2011). *Competencias investigativas en la formación del pedagogo y su uso en el ejercicio profesional*. [Trabajo de Master. Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. <https://tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/4455/T-MSc00138.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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(1), 47-60
- Castro, Y. (2008). *Aproximación al objeto pedagógico desde la Metodología de la ciencia*. Tesis de grado no publicada. Instituto Politécnico Nacional. Mexico.
- Cepeda, J. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México: Colofón.
- Clemente, R. y Tovar, M. (2016). *La enseñanza de las ciencias naturales en la educación media analizada desde la perspectiva interconductual: caso Venezuela* (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela.

- Cobb, P. & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to support and understand learning processes, en Kelly, A.E., Lesh, R.A. y Baek, J.Y. (eds.). *Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortella, M. (2017) Escuela, docencia y educación. Nuevos tiempos, nuevas actitudes. Madrid, Narcea.
- Covarrubias P., P. (2009). Representaciones de académicos sobre la psicología como profesión. Estudio de un caso. *Revista de Conducta, Salud y Temas Sociales*, 1(1), 47-58.
- Covarrubias P., P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 113-133.
- Departamento de Psicología Clínica (2018). *Programa de la asignatura: introducción a la psicología clínica (2018-2)*.
- Echavarría, M. (2011). *Influencias de la psicología contemporánea en las corrientes pedagógicas*. Ponencia en la Jornada sobre fundamentos antropológicos de las corrientes pedagógicas contemporáneas de la Universitat Abat Oliba CEU: Barcelona.

- Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Faría, N. (2019). Análisis de las interacciones facilitadora-estudiantes en contexto educativo no formal (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela.
- Fernández-Hermida, J. (2012). El final de la inocencia: la importancia del apoyo empírico a los tratamientos. En F. Labrador y M. Crespo (Eds.). *Psicología Clínica basada en la evidencia*. España: Pirámide.
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta?. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(2), 595-613.
- Gravemeijer, K., & Prediger, S. (2019). Topic-Specific Design Research: A introduction. En G. Kaiser y N. Presmeg (eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education, ICME-13 Monographs*, https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_2
- Guevara, C., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B, Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 31 (1), 23-45.

- Guity, S. y Mendoza, J. (2018). Desarrollar estrategias didácticas para la adquisición de competencias investigativas en estudiantes de octavo grado del Centro de Investigación e Innovación Educativas. *Revista de investigación educativa*, 39, 31-56.
- Hayes, L. y Fryling, M. (2013). El conocimiento de sí mismo como interconducta. *CIJOLABA*, 1,1, 38-50.
- Hurtado, J. (2008). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (8ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Venezuela: Quirón.
- Hurtado, J. (2012). *Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la comprensión holística de la investigación*. Venezuela: Quirón.
- Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001). Un Análisis Interconductual de los Procesos Educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 359-371.
- Ibáñez, C. (2005). La evaluación del aprendizaje escolar: una propuesta desde la psicología interconductual. *Acta Comportamental*, 13(2), 181-197.

- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12 (32), 435-456.
- Irigoyen, J., Acuña, K., Jiménez, M. (2014). Modos lingüísticos y su inclusión en el análisis de las interacciones didácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 27-37.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2010). Evaluación de la mediación lingüística en tareas de correspondencia. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(1), 89-105.
- Jiménez, M. & Irigoyen, J. J. (1999). Discurso didáctico y enseñanza de la psicología. *Revista Sonorense de Psicología*, 13 (2), 55-61.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. y Acuña, K. (2017). Suplementación lingüística y corrección: efectos sobre el desempeño lector-escritor en estudiantes universitarios. En J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Eds.). *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación*. México: Qartuppi.
- Luzuriaga, H. (2016). El Uso de las Aulas Virtuales como Tecnología de Apoyo en la Educación Universitaria. Caso Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 1(18), 123-132.

- Mares, G. y Guevara, Y (2004). Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales. En J. Irigoyen y M. Jiménez (Comp.) *Análisis Funcional del comportamiento y educación*. México: Universidad de Sonora.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Leyva, R. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (22), 721-745.
- Marulanda, J. y Martínez, D. (2015). *Contribuciones de la noción "diseño de experiencia" en el panorama de la educación*. IX Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria
- Miguel, V. (2020). La educación universitaria venezolana en la sociedad del conocimiento. CASO: Universidad Nueva Esparta. *Revista Proyección*, 3.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J., y Castro, E (2011). Un acercamiento a la investigación de Diseño a través de los Experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88.
- 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 Investigación Educativa*, 18(56), 91-111.
- Morales, G., Pichardo, A., Arroyo, R., Canales, C., Silva, H., Carpio, C. (2005). Enseñanza de la Psicología a través de la lectura: Un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos. En C. Carpio y, J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, R., Irigoyen, J., Acuña, K., y Jiménez, M. (2016). Manual de planeación didáctica para educación secundaria. México: Qartuppi.
- Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio de la conducta. Texto universitario*. Perú: Asociación de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.
- Nuñez, M. (2016). *Las competencias laborales y su relación con la gestión de los procesos en una empresa comercializadora de electrodomésticos*. [Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1698>
- Ottenberg, G. (1990). "Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text". En R. Sanjek (edd.). *Field-notes. The Makings of Anthropology*. Cornell University Press.

- Pérez-Álvarez, M (2000). Prólogo. En *Imágenes y Realidades del Conductismo* de Jean Belanger. Universidad de Oviedo
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La invención de los trastornos psicológicos y sus implicaciones para la validación de tratamientos. En F. Labrador y M. Crespo (Eds.). *Psicología Clínica basada en la evidencia*. España: Pirámide.
- Pérez, A., Guerrero, F., y López, W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: una síntesis verbal y gráfica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 103-113.
- Pérez, V., Gutiérrez, M., García, A. y Gómez, J. (2017). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. España: Editorial UNED.
- Phares, J. Y Trull, T. (2003). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México: Thompson.
- Prieto, P. (2016). Análisis de la factibilidad de una propuesta formativa basada en competencias orientada a la opción de Psicología Clínica. *Psicología*, tercera época, 35(1), 89-110.
- Reyna, E., Sánchez, J., Reyes, R., Hernández, M. (2017). Organización y caracterización de las distintas prácticas en Psicología: Matriz Científica Interconductual. En J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Eds.). *Aportes*

conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación.

México: Qartuppi

- Reynolds, G. (1973). *Compendio de condicionamiento operante*. ECCSA
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un Estudio de Campo y Paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la Teoría de la Psicología*. México: El Manual Moderno.
- Ribes-Iñesta, E. (2000). La psicología y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 26, 357-383.
- Rinaudo, M., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (22), 1-29. <https://revistas.um.es/red/article/view/11163>
- Sánchez, E. (2008). *Psicología Clínica*. México: Manual Moderno.
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- Segura, M., Sánchez, P y Barbado, N. (1995). *Análisis Funcional de la Conducta: Un Modelo Explicativo* (2ed). España: Universidad de Granada.

- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Valladolid, E. (2019). *Presupuesto participativo y el nivel de satisfacción en la población del Distrito Veintiséis de Octubre Zona II, año 2017*. [Trabajo de Maestría. Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49955>
- Zarzosa, L. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 20(2), 243-256.

ANEXOS

Anexo 1.

Cuestionario de evaluación presencial

**INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA CLÍNICA
EVALUACIÓN: UNIDAD I
PROFESOR:**

Nombre del Estudiante: _____

El presente es un ejercicio de implementación de los saberes estudiados durante la primera unidad. Y tiene como finalidad identificar la presencia de los criterios de logros de la Unidad I estipulados en el programa de la asignatura. Esto se hará con base en el texto asignado para el análisis. Dado que no consiste en un ejercicio de memoria, deberá responder lo que se le pide *como si* su análisis lo estuviera posicionando desde el **Análisis Conductual**. Para esto, podrá utilizar los textos, apuntes y estrategias implementadas en clase. El ejercicio tiene una puntuación total de 12 puntos divididos en los cuatro apartados siguientes:

A qué práctica se hace referencia en el texto (2 puntos)	Deberá justificar de manera breve haciendo referencia a	Criterios definitorios de la misma (actividad principal, finalidad, material de trabajo, etc.)
		Indicar un ejemplo dentro del texto, de los criterios seleccionados.
Plantear a cuál de los modelos (conductuales, modelos de la práctica clínica) trabajados en clase se asemeja (3 puntos)	Atendiendo a	La concepción de conducta que maneja
		Tipo de relaciones que se establecen entre los elementos identificados para explicarla
		Indicar un ejemplo dentro del texto que permita evidenciar su semejanza con el modelo indicado
Plantear si pudiera considerarse un ejemplo del modelo médico (3 puntos)	Atendiendo a	La concepción de cómo se explica el problema
		Dónde se ubica el problema
		Distinción enfermedad/síntoma (su naturaleza)
		Cómo se modificaría el problema
		Qué es lo que cambiaría
Plantear las críticas que desde el análisis conductual se le harían al texto (se sugiere utilizar la definición del objeto estudio desde el interconductismo y los planteamientos de Freixa i Baque, así como a los de la psicología clínica basada en la evidencia) (4 puntos)	Atendiendo a	Indicar un ejemplo dentro del texto que permita evidenciar lo que usted considere
		Cómo se concibe la conducta
		A cómo se conciben las relaciones entre el individuo y el mundo
		A cómo se concibe el comportamiento problemático/anormal/desajustado
		Implicaciones para el tratamiento en el ámbito de la psicología clínica

Recuerde utilizar un lenguaje técnico y contestar de manera concreta haciendo referencia explícita a lo que se le solicita, tal como se realizó durante las sesiones de clase.

Anexo 2.

Modelo de corrección de cuestionario presencial

**INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA CLÍNICA
EVALUACIÓN: UNIDAD I
PROFESOR:**

Nombre del

Estudiante:

	Criterios	Ptos	Observaciones
A qué práctica se hace referencia en el texto (2 puntos)	Criterios definitorios de la misma (actividad principal, finalidad, material de trabajo, etc.) (1, pto)		
	Indicar un ejemplo dentro del texto, de los criterios seleccionados. (1pto)		
Plantear a cuál de los modelos trabajados en clase se asemeja (3 puntos)	La concepción de conducta que maneja (1pto)		
	Tipo de relaciones que se establecen entre los elementos identificados para explicarla(1pto)		
	Indicar un ejemplo dentro del texto que permita evidenciar su semejanza con el modelo indicado (1pto)		
Plantear si pudiera considerarse un ejemplo del modelo médico (3 puntos)	La concepción de cómo se explica el problema (0,5 ptos)		
	Dónde se ubica el problema (0,5 ptos)		
	Distinción enfermedad/síntoma (su naturaleza) (0,5 ptos)		
	Cómo se modificaría el problema (0,5 ptos)		
	Qué es lo que cambiaría (0,5 ptos)		
	Indicar un ejemplo dentro del texto que permita evidenciar lo que usted considere (0,5 ptos)		
Plantear las críticas desde el análisis conductual se le harían al texto	Cómo se concibe la conducta (1 pto)		
	A cómo se conciben las relaciones entre el individuo y el mundo (1 pto)		
	A cómo se concibe el comportamiento problemático/anormal/desajustado (1 pto)		
	Implicaciones para el tratamiento en el ámbito de la psicología clínica (1 pto)		
		Total=	

Anexo 3.

Modelo de corrección del trabajo escrito

	Criterios	Ptos.	Observaciones
Realización de entrevistas (1 puntos)	Realizar cinco entrevistas (2 personas no relacionadas directamente con algún conocimiento sobre lo psicológico, 2 estudiantes de menciones distintas y un egresado de otra carrera asociada a la psicología)		
Identificación de similitudes y diferencias entre las respuestas y con los diferentes modelos estudiados (3,5 puntos)	Identificar los modelos relacionados con las diferentes respuestas de los entrevistados para explicar la conducta de las personas en la noticia (1, 75 pts.)		
	Identificar semejanzas y diferencias entre los modelos identificados en las respuestas de los entrevistados (1, 75 pts.)		
Plantear las críticas que desde el análisis conductual se les harían a dichas concepciones (3,5 puntos)	Cómo se concibe la conducta (1 pto.)		
	A cómo se conciben las relaciones entre el individuo y el mundo (1 pto.)		
	A cómo se concibe el comportamiento problemático/anormal/desajustado (1 pto)		
	Implicaciones para el tratamiento en el ámbito de la psicología clínica (1 pto)		

Anexo 4.

Texto de análisis para evaluación presencial.

La autoconfianza. Extracto de la entrevista al conferencista Juan Diego Gómez “¿Cómo ser más seguro de sí mismo/ Autoconfianza?”

Juan Diego Gómez fue profesor de economía y mercados en Colombia, corredor de bolsa, escritor y conferencista sobre temas financieros y de hábitos de emprendimiento.

A mayor seguridad en nosotros mismos, a mayor autoconfianza más viable es que usted logre lo que se propone. Que usted, desarrolle su para qué. Hay gente que no se la cree, hay gente que no tiene fe en sí mismo, hay personas con muchas capacidades pero que quizás cuando eran niños, los pobretaron, “tú eres un bueno para nada”, “eso no te va a funcionar” y eso hizo mella en su personalidad. Qué bueno entonces decirles, que nunca es tarde para tener un pasado feliz, que incluso esos momentos difíciles nos pueden servir de apalancamiento para mejorar hacia el futuro y que hoy vamos a dar aquí recetas, sugerencias concretas como me gustan para lograr ese propósito de tener más autoconfianza, que usted sea el éxito ambulante, que desde que usted se presente, que desde que usted mire, que desde que usted hable, ya refleje esa mentalidad y ese carácter púrpura para literalmente comerse el mundo.

Cuando emprendemos, cuando tratamos de sacar algo adelante, dos cosas pueden pasar: funcionó, qué bien, felicitaciones, celebre su éxito. ¿No funcionó?, me apalanco con eso para hacerme más sabio, más fuerte, y tener más experiencia. Entonces mire que el problema no es, las cosas que le pasan a usted en la vida, sino cómo interpreta eso que le pasa. Si yo, ante un problema, veo una oportunidad de crecimiento, habré ganado con cara y habré ganado con sello, porque si me fue bien... maravilloso. Si me fue mal... aprendo de la situación para que no se vuelva a repetir, digo: “qué pude haber hecho mal, qué me faltó o cómo esto me puede apalancar mi futuro”. Si con cualquier de los dos resultados posibles, yo gano, fíjese que es una experiencia que le permite crecer, llenarse de confianza y de fortaleza para lograr en el futuro sin duda mejores resultados.

Ejemplos del día a día. Pequeños triunfos, pequeños logros como yo los llamo. Usted llega con su novia o con su esposa a una fiesta, donde hay mucha gente desconocida y supongamos que usted dice: es tímido. Qué dice esa vocecita interior, a la que hemos bautizado “Matilde”, la de “no asuma riesgos”, “mantenete callado”, “no alces la mano”, qué le dice en ese momento, “trata de estar en tu zona de confort”, entonces la persona suele hacer lo siguiente: busca las caras conocidas y con su esposa o con su novia va allá, porque lo otro es incierto, lo otro genera incertidumbre. Vaya y preséntese o vaya con su novia o su esposa y esté con quienes no conozca, porque usted estará haciendo ahí algo que es extremadamente útil para progresar: salirse de su zona de confort. La más fácil es ir a donde a quienes conozco. Si voy a presentarme o voy a conocer gente nueva o voy a estar en esa reunión en un ambiente de incertidumbre, puede que inicialmente haya dificultad en hacerlo, pero luego de hacerlo, usted dirá: “wao, me empecé a vencer a mí mismo”, “¿Matilde dónde estás?”, y Matilde no aparece, cuando Matilde, esa voz interna, lo ve a usted más grande cada vez, vencióndola, superándose, empieza por volverse Matilde, cada vez más pequeña. Entonces usted se convierte, en el capitán de su destino. Así mismo, cuando usted no quiere saludar a alguien sin razón, Matilde es feliz. “Volteá la cara”, entonces usted está cómodo, “para qué la voy a saludar”, “para qué la voy a incomodar”. No haga eso, saludelo, de corazón, dele un apretón de mano, dele un abrazo y tras saludar a esa persona se va a decir: “wao, wao, soy quien quiero ser”, “soy el líder de mis actos”. Y vuelve a preguntar por Matilde, “Matilde, Matilde (silba)” y Matilde por ningún lado aparece. ¿Qué significa eso?, que es capaz de ser lo que quiere ser. Te hacés así (se da una palmada en el hombro) y te empezás a llenar de confianza porque sos capaz de vencerte a vos mismo. Ese es el mayor de los retos, la mayor negociación de sus vidas es contigo mismo.

Hay muchas personas que tienen esa voz interna, que los sabotea todo el día, desde que se levantan: “duérmete otros cinco minuticos más, ¿sí?”, al portero no lo saludas, “que voy de afán”, ¿sí?, “hoy no voy a emprender riesgos porque qué miedo”. Todo el día son gobernados por esa voz interior. ¿Cómo la voy a vencer? Empieza repito, con esos pequeños logros, incomódese, nadie se hace grande evitando la incomodidad. Cuando tú superas esa incomodidad, te vas agigantando, como que vas diciendo: “wao, estoy para grandes cosas”

Y ojo con lo que pienso. Fíjese qué pasa por su cabeza, si usted es de los que juzga mentalmente, si usted es de lo que evita siempre la incomodidad, si usted es de los que se pega pasito. “Hagámosle caso a Matilde”. ¿Quién va a vivir su vida? ¿Matilde o usted que nos está viendo en este momento? Respóndase.

Mucha gente se preocupa por el qué dirán, pero por qué nos vamos a preocupar de los que digan tantas vacas blancas que hay, que han sido incapaces de cumplir con sus sueños. Por qué habría entonces de afectar nuestra vida, merced a lo que ellas digan. Ahora bien, si usted todavía tras oír eso, está impregnado de esa filosofía pesimista, que se cocina en muchos hogares de Latinoamérica y que conducen a que usted no crea en sus posibilidades, a que usted tenga una baja autoestima, mi invitación es la siguiente: si hay un papel en el que sea haya firmado, que usted, no nació para ser grande, rompa el papel, y construya la historia que se merece su historia, Si usted, por muchos ha sido condenado a ser un don nadie, si todas las posibilidades están en su contra. Usted conviértase en el puto milagro y les demuestra de qué está hecho.

El pesimismo hace que baje la autoconfianza. Fíjese por favor de lo que habla cuando esté conversando socialmente con muchas personas. Actitudes, ese tipo de pensamientos, bajan la autoestima, por eso es que yo digo: aléjese de personas tóxicas, aléjese de programas tóxicos, de noticieros tóxicos, porque lo impregnan de pesimismo, y el pesimismo no ayuda, para desarrollar esa mayor seguridad en sí mismo.

Hay personas, que necesitan un taco de dinamita en el trasero para moverse, pero curiosamente no se impactan con llevar años trabajando en un empleo que no disfrutan. La mayoría ¿por qué muere pobre? porque tuvo miedo en su vida, porque le faltaron agallas para ir a vivir una vida extraordinaria. Total, tú mueres como carbón habiéndolo tenido todo para morir como diamante. Si eso decide el destino, yo altero el destino y nada que altere más el destino que mi voluntad férrea mi actitud a prueba de balas para vivir la vida que quiero vivir. Así de simple.

Anexo 5.

Noticia de suceso para la realización de las entrevistas

LA VILLA: Estrangula a su mujer y a su hijastro de ocho años

Lunes, 06 de Agosto de 2018 - 12:34 pm

Un supuesto “brollo” que le comentaron a Willinton Campo vía Whatsapp, despertó en él su instinto asesino y enceguecido por los celos decidió acabar con la vida de su pareja, identificada como Odalis Ortega y los dos niños de esta, una pequeña de once años y un niño de ocho.

La pequeña de 11 años, sobrevivió al ataque por envenenamiento del cual también fueron víctimas su madre y su hermanito.

Fuentes policiales informaron que la menor se encuentra en una clínica sometida a un tratamiento de desintoxicación.

El hecho se registró el La Villa del Rosario, estado Zulia. Campo consumó el crimen contra la mujer y su hijo una vez que se dio cuenta que el envenenamiento no produjo el efecto deseado.

La policía reveló que tras fracasar en el acto de envenenar a Odalis Ortega y al pequeño José David Araque Ortega, de ocho años, con unas pastillas para dormir, procedió a estrangularlos con sus propias manos hasta dejarlos sin vida.

Se indaga exactamente el lugar de La Villa donde ocurrió el crimen.

Se conoció que Odalis se desempeñaba en el oficio de enfermera y que el asesino se encontraba trabajando en Colombia, pero había llegado a La Villa el fin de semana para reunirse con su mujer.

Vecinos relataron que a Campo se le vio llegar al vecindario, pero luego de manera extraña tanto Campo como Ortega y los dos niños desaparecieron y pasó el día domingo sin dejarse ver.

William Romero, vecino del sector, dijo conocer a Odalis desde hace 15 años. “Era una persona muy especial, si la conocías, en dos horas la amabas. Era muy entregada a su trabajo, lo daba todo por sus hijos”, recordó.

El autor del crimen, Willinton Campo, regresó la semana pasada desde Colombia, donde trabajaba la herrería. “Es probable que haya huido a Colombia, se emitió una orden de captura en su contra y el mismo día del suceso lo estuvimos buscando hasta altas horas de la noche pero no fue posible capturarlo”, informó una fuente de la policía científica.

Funcionarios agregaron que hay testimonios de allegados a Odalis y su familia que aseguran que Willinton la maltrató físicamente, “pero ella nunca lo denunció”.

Otra fuente cercana a la familia dijo: “Ella lo quería dejar, cuando él se vino a la Villa debía regresar pronto a Colombia y ella comentaba: “Gracias a Dios, se va para Colombia de nuevo”. Semanas antes, Willinton había regalado un celular a Odalis, pero luego se lo quitó para comunicarse con su familia en Colombia y nuevamente se lo devolvió, pero revisaba sus mensajes.

Por el evento, el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC) está investigando una serie de mensajes vía Whatsapp en el cual le aseguraban a Willinton que su mujer le era infiel y que la respuesta de éste evidenciaba una alta carga de celos en contra de su pareja.