

Desarrollo de criterios de logro, una aportación del curso “Aprendamos APA”

JOSÉ LUIS SOTO-ORTIZ,¹ JUAN CARLOS ZAMUDIO-HERMIDA²



Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la aportación de un curso en línea para el desarrollo en los criterios de logro para la redacción y citas en APA en un grupo de 29 estudiantes. La metodología fue mixta; por la parte cuantitativa se utilizó una encuesta de tipo Likert con un índice de confiabilidad de 0.85 de alfa de Cronbach, aplicado en pretest y posttest para analizar los niveles funcionales. Asimismo, se aplicaron cinco autoevaluaciones para validar los criterios de logro alcanzados. Por la parte cualitativa se realizó el análisis de los registros de acceso al aula virtual y el análisis textual de los documentos entregados. Los resultados mostraron mayores porcentajes en el pos-test en comparación con el pre-test. En consecuencia, se corroboró la presencia de los cinco niveles funcionales lo que permitió inferir que se desarrollaron los criterios de logro en los diferentes episodios que interactuaron los estudiantes. Finalmente, se concluye que el curso propicia los criterios de logro que favorecen el desarrollo de las habilidades de redacción y correcta citación plasmados en los trabajos realizados por los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, Interconducta, Competencias, Educación superior.

Development of Achievement Criteria, a Contribution from the Course “Aprendamos APA”

Abstract

The objective of this work was to analyze the contribution of an online course for the development of achievement criteria for writing and appointments in APA in a group of 29 students. The methodology was mixed, for the quantitative part a Likert-type survey was used with a reliability index of 0.85 for Cronbach's alpha, applied in pre-test and post-test to analyze functional levels. Likewise, five self-evaluations were applied to validate the achievement criteria achieved. For the qualitative part, an analysis was made of the records of access to the virtual classroom and the textual analysis of the documents delivered. The results showed higher percentages in the post-test compared to the pre-test. Consequently, the presence of the five functional levels was corroborated, which allowed us to infer that the achievement criteria were developed in the different episodes that the students interacted. Finally, it is concluded that the course favors the achievement criteria that favor the development of writing skills and correct citation reflected in the work carried out by the students.

Key Words: Learning, Interbehaviorism, Skills, Higher Education.

Recibido: 22 de febrero de 2021
Aceptado: 15 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Investigador de la Profesor de Asignatura de la Universidad Veracruzana, Miembro del SNI por el Conacyt, Miembro del SETSE. jlsou.uv@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9974-818X>
- 2 Instituto Universitario Veracruzano, México. Master en Dirección de Empresas Digitales por IEBS Business School de Madrid, España, Director de IUUV Virtual, Banderilla, Veracruz, México. juan.carlos.zamudio@iuv.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2314-7606>

Introducción

En una investigación acerca de los indicios de plagio detectado en textos académicos (Soto *et al.*, 2019) se encontró que frecuentemente los estudiantes citan incorrectamente las fuentes de información y en algunos casos se adjudican las ideas de otros autores como propias, lo que se conoce como plagio. Dentro de los indicios detectados destacan: el copiado completo de los textos, el parafraseado incorrecto y la falta de citación. Asimismo, se señala que, en el caso del parafraseado incorrecto, los indicios encontrados se debieron al cambio de palabras de párrafos y que siguen la lógica del autor de la fuente original y no la del propio estudiante (Soto *et al.*, 2019).

Lo anterior se debe en gran medida por la consulta en Internet de las fuentes de información, las cuales son susceptibles de que se realice el “copy-paste”, lo que induce al estudiante a que cometa el plagio. Esto pone de manifiesto el bajo nivel de las competencias para la redacción de documentos académicos en cuanto a la citación y referenciación. Por ello, es importante una correcta orientación que le permita a los discentes adquirir las competencias necesarias para discernir las fuentes de información confiables, así como citar y redactar correctamente de acuerdo con las normas establecidas; en el caso de esta investigación, las normas se basan en el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA).

El manual del APA es un conjunto de normas que es utilizado por diversas instituciones educativas, revistas científicas y en congresos como modelo para la publicación de escritos académicos (ensayos, ponencias, artículos, tesis, reportes de investigación entre otros); muestra una serie de lineamientos a seguir aplicando una metodología para la redacción de las referencias, como citar las tablas y gráficos de los textos académicos sujetos a presentación y/o divulgación.

El formato APA, al ser uno de los referentes más extendidos para la redacción de citas de textos académicos, ha sido adoptado en su versión 6 por el Instituto Educativo Veracruzano, el cual promueve su uso en los estudiantes de educación superior, con mayor énfasis en los posgrados (diplomados, maestrías y doctorados) que se imparten de manera presencial y en línea. Lo anterior representa un desafío institucional relacionado con la actualización de las prácticas pedagógicas. En este sentido el objetivo de este estu-

dio fue analizar el efecto de un curso en línea para favorecer el desarrollo de competencias para la redacción y citas en APA en los estudiantes visto desde la Teoría de la Psicología de Ribes (2018).

Competencia. Aproximación conceptual

En este apartado, se realiza una aproximación acerca del término *competencia*. Perrenoud (2004) argumenta que la competencia es más que un simple *saber hacer*, ya que no se limita a la observancia de un conjunto de reglas. En su opinión, la noción de competencia debe reservarse al desarrollo de criterios de logros que exigen la movilización de capacidades y/o conocimientos para enfrentar situaciones complejas; ello requiere de un esfuerzo cognitivo al aplicar las capacidades que permitan la resolución de situaciones desafiantes en un contexto particular, entendiendo estos desafíos como la resolución de escenarios complejos a partir de una correcta decisión (Soto, 2014).

Legendre (2005) y Perrenoud (1996) señalan que la movilización de recursos se realiza mediante una serie de operaciones mentales y esquemas de pensamiento (pueden ser de motricidad, de percepción, de decisión) que permiten a un individuo representar la realidad y actuar sobre ella, adaptando las acciones necesarias para resolver la tarea. La capacidad progresiva de la movilización de recursos permite dar respuestas eficaces para nuevos problemas; esto explica cómo se desarrolla una competencia en contextos en los que ésta se vuelve relevante.

A partir de la Teoría de la Conducta (TC) Ribes y López (1985), sobre la base del lenguaje ordinario, sostienen que ser competente significa dominar una técnica o una disciplina, así como tener pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo en una determinada situación (Ribes, 2011). Por ello, ser competente, implica *un hacer* determinado o un dominio técnico. Por su parte Hernández (2013) señala que el término competencia se refiere a una forma de intervención y de hacer en dominios específicos.

De modo que, expresado en el lenguaje ordinario, “ser o no competente” está en función de un dominio específico; esto es, una persona puede ser competente o incompetente, pero habría que preguntarse ¿en relación con qué? Por tanto, la competencia se relaciona con lo que alguien hizo o dejó de hacer en una situación o dominio específico. Un ejemplo de ello se puede ver en los anuncios de vacantes, donde se solicita un empleado calificado para un determi-

nado puesto de trabajo con requisitos específicos, pero no se solicita un empleado que solo sea competente sin al menos describir para qué trabajo se requiere a la persona.

En este sentido, en el lenguaje ordinario se consideran los usos y "costumbres" del término de competencia de modo que es común observar expresiones como "estoy buscando una persona competente para el trabajo", o en un sentido específico, "estoy buscando un eléctrico competente"; los anteriores son algunos ejemplos del uso del término de competencia con respecto a su uso cotidiano.

En este orden de ideas Ribes (2011) señala que ser competente es indistinto del término estar informado, ser erudito o especializado. Por lo tanto, las competencias no pueden expresarse como términos aislados en conocimientos, habilidades y actitudes, sino que estos recursos se organizan y activan ante una situación nueva y diferente, que puede resolverse por equivalencia con otras ya adquiridas.

Tal como se aprecia, al ejecutarse una competencia transita por razonamientos, decisiones, dudas, ensayos y errores, y si bien cuando los individuos alcanzan un nivel de eficiencia superior, se pueden considerar como competentes, se trata más bien de un equilibrio de tales recursos, de modo que cuando una persona es considerada competente es porque domina las situaciones desafiantes. Por otra parte, se dice que un sujeto es experto, porque dispone de esquemas complejos para la resolución de tareas que entran de manera automática e inmediata en acción (Soto, 2014). Además, el experto realiza un esfuerzo de reflexión razonable para coordinar y distinguir ágilmente los esquemas pertinentes para enfrentar situaciones nuevas: "mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados" (Perrenoud, 2008, pág. 33).

La competencia desde la dimensión psicológica

A continuación, se presenta una apreciación de la competencia a partir de la dimensión psicológica. En este sentido, una competencia está conformada por la organización funcional de habilidades para cumplir un cierto criterio. Por lo tanto, para cumplir lo anterior, las habilidades se vinculan con los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación para la satisfacción de un criterio de logro (Ribes, 2006). Asimismo, Ribes (2006) argumenta que "las competencias requieren, además, satisfacer un nivel o criterio

de aptitud. Ser competente incluye ser hábil y ser apto" (pág. 21). De modo que la competencia implica habilidades, pero no solamente habilidades aisladas, sino que puede coexistir más de una habilidad para el logro de la tarea. En este sentido, al poner en marcha un conjunto de habilidades y aptitudes, se concibe que tienen diferentes niveles de complejidad. Asimismo, el cumplimiento de este logro puede satisfacerse de diferentes maneras dependiendo de la complejidad de la tarea, requiriendo que el sujeto se ajuste en formas cualitativamente diferentes, de tal forma que una persona puede resolver un criterio de logro en situaciones específicas, pero de diferente manera. Al respecto, Ribes y López (1985) señalan la coexistencia de diferentes niveles distintivos de aptitud, lo que da lugar al desarrollo desigual que caracteriza las diversas competencias conductuales, las cuales son clases interactivas definidas en términos morfológicos de los eventos de estímulo y de respuesta. Esto explica por qué una competencia puede tener diferentes niveles de complejidad y que su resolución favorezca la organización cualitativa de la conducta.

En este sentido, De la Sancha (2016) sostiene que la organización funcional de las habilidades de desempeño puede darse en diferentes grados de complejidad en el que se circunscribe el propio desempeño. Esto propicia que el individuo interactúe en alguno de los niveles funcionales expuestos en la Teoría de la Conducta (TC) (Ribes y López, 1985) también denominados como niveles de aptitud funcional. Los niveles de aptitud descritos en la TC están conformados como niveles cualitativos de mediación de contingencias, donde las funciones estímulo-respuesta dan pauta a la identificación de las formas complejas de la organización de la conducta de un individuo. Los niveles se delimitan en funciones jerárquicas de organización de la conducta; asimismo, estos niveles pueden coexistir en un mismo organismo o individuo (Ribes y López, 1985). Los niveles correspondientes a la taxonomía de la psicología interconductual se denominan: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial (por cuestiones de espacio, aquí solamente nos limitaremos a enunciarlas. El lector interesado puede consultar la fuente de referencia).

A partir de una actualización conceptual de la taxonomía de la TC y las funciones para el análisis de la interconducta, la Teoría de la Psicología (TP) expuesta por Ribes (2018) contempla cinco tipos de organización de la conducta psicológica establecidos como campos de relación de contingencias. Esta

representación de los fenómenos psicológicos comprendidos como campos interconductuales se conciben como sistemas con interdependencia entre los elementos que lo constituyen referidos conceptualmente como contingencias (Ribes, 2018). Esto permite la caracterización de un campo a partir de las relaciones establecidas por el individuo y los objetos/acontecimientos; ahí se identifican el contacto funcional (Kf), el contacto de ocurrencia (Ko) y las relaciones de contingencias (Ribes, 2019). Para caracterizar un campo interconductual se requiere de un medio de contacto, el cual establece el conjunto de condiciones que hacen posible el fenómeno psicológico, haciendo posible los diferentes tipos de relaciones: ecológico, físico químico y convencional. Los contactos de ocurrencia (Ko) se establecen entre la ocurrencia de un cambio y la ocurrencia de otro cambio, como acontecimiento físico-químico o biológico (Ribes, 2018).

Las categorías que representan los factores que participan de un campo interconductual son: el medio de contacto, el contacto funcional entre el individuo y otro individuo u objeto, los factores disposicionales situacionales e históricos y el límite del campo; así como las categorías con funciones lógicas distintivas: de posibilidad, de segmentación, de probabilización y de extensión funcional, respectivamente (Ribes, 2018). En cuanto a las contingencias de ocurrencia (Ko) y de función se establecen cinco contactos funcionales: a) acoplamiento, b) alteración, c) comparación, d) extensión, y e) transformación.

Como se aprecia, para el desarrollo de una competencia, las distintas funciones lógicas transitan desde el nivel más simple al nivel más complejo. En este sentido, el individuo va actuando con respecto a las circunstancias físicas; por ejemplo, en el primer contacto funcional en este caso el de acoplamiento, representan la forma más general de los fenómenos psicológicos porque se encuentran en los individuos y constituye la organización de los contactos funcionales (Ribes, 2019). De este modo, la actividad del individuo se regula por las relaciones consistentes entre objetos/eventos en el contexto (Ribes, 2018 y Ribes, 2019).

Los contactos por acoplamiento, al tener un lugar en un medio de contacto convencional, tienden a ser más complejos. El medio de contacto convencional vincula todos los objetos y acontecimientos con otros individuos a través de la relación o la interacción. Para el caso del desarrollo de una competencia, los episodios que tienen que ver con las prácticas del

lenguaje ordinario se identifican como “comprensión” y constituyen un primer acercamiento en donde el individuo establece el contacto y actúa con base en patrones lingüísticos de tipo reactivo, como observar, leer o escuchar (Ribes, 2018). Adicionalmente, en la medida en que el individuo establece nuevas interacciones con su entorno físico y social, aprende a desligarse del aquí y el ahora, desarrollando conductas en los niveles de complejidad intermedia (alteración y comparación).

Los contactos funcionales de alteración surgen cuando las interacciones de la actividad del individuo quedan reguladas por las relaciones entre eventos que él mismo altera, acelerándolas, retardándolas, incrementándolas, disminuyéndolas, haciéndolas cíclicas o variables, etc. (Ribes, 2018 y Ribes, 2019). El contacto de alteración no está definido por el tipo de actividad o comportamiento que muestra el individuo, sino porque que el comportamiento cambie las circunstancias de los objetos. De acuerdo con Ribes (2019) el contacto por alteración representa una organización cualitativamente distinta al del contacto por acoplamiento debido a dos razones; la primera se debe a que el individuo participa directamente en la organización del campo alterando las contingencias de ocurrencia que tienen lugar. La segunda, es que, dependiendo de la mediación del individuo, además de alterar las contingencias de ocurrencia, también altera los medios de contacto ecológico y convencional, propiciando la reconfiguración del campo en el que tiene lugar.

Los contactos funcionales de comparación constituyen interrelaciones que dependen de las propiedades relacionales de los objetos y segmentos de estímulo, y de las propias dimensiones y componentes de los patrones reactivos del comportamiento de los individuos, que también son relativos a sus circunstancias (Ribes, 2018 y Ribes, 2019). Su principal característica radica que en que responden a condiciones variables como si fueran relaciones constantes, haciendo uso de los contactos de acoplamiento y alteración, de los que emergen contingencias relacionales a partir de su comparabilidad. Las propiedades relacionales emergen a partir del comportamiento discriminativo sensorio-motriz/manipulativo y/o lingüístico del individuo, que permite establecer las condiciones de comparabilidad de las propiedades como propiedades en relación (Ribes, 2019).

Los contactos de extensión, de acuerdo con Ribes (2018), son exclusivos de los seres humanos, requieren de patrones reactivos-activos (PR/A) convenciona-

les para su ocurrencia basada en las prácticas lingüísticas. En este sentido, los seres humanos se relacionan con objetos, acontecimientos, personas y situaciones no presentes, constantemente lo hacen cuando hablan de lo que ocurrió o lo que están por hacer; aquí resalta el lenguaje como práctica compartida, donde la morfología tiene sentido están dado por los usos y costumbres. Su elemento mediador es de tipo episódico; involucra a un hablante, gesticulador o escritor y a un escucha, observador o lector.

Por último, están los contactos de transformación. Este tipo de contacto funcional tiene lugar únicamente en el campo de las prácticas lingüísticas (Ribes, 2018). De acuerdo con Ribes (2018, 2019) en este nivel ya no se habla de las personas, de las cosas y de las acciones como práctica referencial directa, sino que se habla acerca de cómo se habla, escribe o lee una determinada forma de práctica lingüística referencial (Ribes, 2019). En este sentido, al igual que los contactos funcionales de extensión, su elemento mediador es un episodio lingüístico reflexivo sobre la misma práctica referencial y ocurren sin referencia a ninguna situación particular, aunque suceda en situaciones determinadas (Ribes, 2018).

Tal como se aprecia, para el establecimiento del criterio de logro en vías del desarrollo de las competencias, la TP nos permite establecer el punto de partida para el análisis de la caracterización de los niveles que intervienen. La TP, al ser una teoría reciente, cuenta con pocos las investigaciones que permitan relacionar estudios similares. De ahí la importancia de realizar estudios para establecer referentes.

Método

Tipo de estudio

El enfoque metodológico de esta investigación fue de corte mixto. La técnica de recolección de datos cuantitativos se realizó mediante una encuesta de tipo Likert aplicada en dos momentos: pre-test y post-test, así como de cinco autoevaluaciones orientadas a la valoración de los niveles funcionales y los criterios de logro obtenidos por parte de los participantes acerca de la redacción, citación y referencias en el formato APA. Para complementar el estudio por la parte cualitativa, se efectuó un análisis de los documentos realizados por parte de los estudiantes para profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos acerca de los niveles funcionales y criterios de logro. El criterio de la muestra se definió como no probabilístico y determinado a conveniencia por así considerarlo per-

tinente para el análisis descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Participaron 29 estudiantes de la Maestría en Gestión de la Educación (MGE), generación 2018-2021, de los dos sexos, con edades entre 22 y 45 años.

Instrumentos

Para este trabajo se utilizaron los siguientes instrumentos y recursos

1. Instrumento para evaluar el nivel de conocimiento acerca del plagio.
2. Manual de citación adaptado de las normas APA versión 6.
3. Material del curso de "Aprendamos APA" que consta de cuatro módulos.
4. Instrumentos de evaluación de cada módulo cursado.

Previo al inicio del curso, los estudiantes resolvieron un instrumento de tipo cuestionario con la finalidad de valorar el nivel de conocimiento con respecto a la forma de citar, referenciar y el plagio. Es de señalar que dicho instrumento ha sido aplicado en estudios previos (Soto *et al.*, 2019) con un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.85.

A partir del manual de publicaciones de la Asociación de Psicología Americana (APA) versión 6, se elaboró una guía para la consulta de los estudiantes para la redacción de las citas dependiendo del tipo de fuentes de consultas realizadas, tales como referencias de libros, de artículos de revistas, referencias de sitios de Internet, entre otros.

En relación con el curso "Aprendamos APA", cada estudiante tuvo acceso al material al momento de su ingreso en el aula virtual, el material de trabajo se diseñó para ser cursado a distancia de manera virtual, distribuido en cinco semanas. Dicho curso se conformó de cinco módulos teniendo la siguiente estructura: 1) Importancia del citado y referenciado. 2) Formato APA 6ª edición 3) Elaboración de citas 4) Listado de Referencias Bibliográficas y 5) ¿Qué hemos aprendido? Todos los módulos contaron con una sección denominada "Clase" que incluía el desarrollo del material, los ejemplos, instrucciones específicas, una prueba didáctica para facilitar la interacción del estudiante, la aplicación de lo aprendido en el módulo y una autoevaluación diagnóstica.

En el primer módulo "Importancia del citado y referenciado", se evaluaron los errores en que se incu-

ren al redactar los escritos académicos y que al no citarse correctamente se comete una falta conocida como plagio académico, lo que demerita la calidad y validez de los trabajos realizados por parte de los estudiantes. Asimismo, se enfatizó en la importancia del citado y referenciado haciendo un breve recorrido por las diferentes normas de citado tales como: a) ISO 690, b) MLA, c) Vancouver, d) Chicago, d) IEEE e) ACS y f) APA. Este último es al que se dio prioridad por ser la temática del curso desarrollado.

En el segundo módulo “Formato APA 6ª Edición”, se desarrollaron y evaluaron los elementos en la aplicación del estilo APA y las normas para la elaboración de citas que permitan fundamentar los escritos académicos. De este modo, se enseñaron los procedimientos para la citación: a) cita directa y b) cita indirecta. En este sentido se abordaron los estilos básicos de citación, citas directas cortas (menos de 40 palabras), citas directas largas (más de 40 palabras), citas indirectas de autor y citas indirectas de organizaciones, citas de un autor, dos autores, tres o más y cita de cita.

En el tercer módulo “Elaboración de citas”, se evaluaron los tipos de referencias de medios impresos, y medios electrónicos, para ello los criterios fueron: versión impresa, versión impresa con uno, dos, tres o más autores; referencias electrónicas, con uno, dos, tres o más autores. De este modo se trabajaron las abreviaturas para las referencias tomando en cuenta el tipo de publicación o fuente de información: 1) Libro (en físico; con editor o compilador; con número de edición; en línea; traducido y capítulo de libro. 2) Artículo de publicación periódica (con DOI; sin DOI publicado en línea; en prensa impreso; en prensa en línea y de editorial.

En el cuarto módulo “Listado de referencias bibliográficas”, se evaluaron las referencias de normas jurídicas, actas de simposios, conferencias, entradas de blog, videos, películas. Aunado a lo anterior, en este módulo se trabajó sobre cómo elaborar un listado de referencias mediante la herramienta Office Word para incluir las citas y el listado en un documento.

Finalmente, en el quinto módulo denominado “¿Qué hemos aprendido?”, se realizó una retroalimentación del contenido visto en los cuatro módulos anteriores, se hizo énfasis en la forma de citar, respetando el tipo de fuente de información. Al cierre de cada módulo, se aplicó un cuestionario de tipo multimedia interactivo diseñado con la herramienta *genially*, (un programa en línea que permite la elaboración de este tipo de contenidos) a manera de autoevaluación con la finalidad de ponderar las temáticas vistas.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en el aula virtual del Instituto Universitario Veracruzano sita en la ciudad de Banderilla, Veracruz, con acceso mediante usuario y contraseña accesible las 24 horas del día los 365 días del año. Las sesiones se realizaron de acuerdo con la disponibilidad de horario de los estudiantes.

El pre-test fue una prueba fue diseñada y validada en estudios previos (Soto *et al.*, 2019) con un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.85 y se aplicó previo al inicio del curso, con la finalidad de valorar el nivel de conocimiento con respecto a la forma de citar, referenciar y el plagio. La prueba pos-test fue una prueba similar al pre-test, misma que se utilizó para validar lo aprendido por parte de los estudiantes quienes, al finalizar el curso, debían entregar un documento acerca de las teorías educativas con las correcciones realizadas cumpliendo con las normas de citas y referencias.

Por otra parte, en el curso, los estudiantes fueron entrenados para la redacción en elaboración de citas y referencias bajo la norma APA versión 6. En los cinco módulos que duró el curso, los participantes debían elaborar y entregar un documento donde plasmaran sus posturas con respecto a las teorías educativas, las cuales debían citar y referenciar conforme a la norma APA. El material estuvo disponible para el acceso por parte de los estudiantes teniendo las opciones de realizar la consulta en línea o bien descargar los archivos para su posterior lectura en su computadora. Cada acceso y consulta del material contenido en el aula virtual fue registrado para un seguimiento del tutor.

El contenido del material se dosificó en la temática en “clases” que incluían la consulta de archivos de tipo multimedia, la visualización de presentación de diapositivas, así como una autoevaluación al concluir la semana. Se utilizó la plataforma Moodle fue utilizada como aula virtual; ahí se alojaron los materiales de consulta y las didácticas de aprendizaje que realizaron los estudiantes. En este sentido, el aula virtual sirvió como instrumento lógico para analizar el fenómeno psicológico y los contactos funcionales basado en la Teoría de la Psicología (Ribes, 2018). De este modo, el contacto funcional subraya lo psicológico como la relación bidireccional entre un individuo comportándose y un objeto u otro individuo respecto del cual se comporta, afectándolo en el contacto, en este caso la interacción con el aula virtual y los contenidos didácticos.

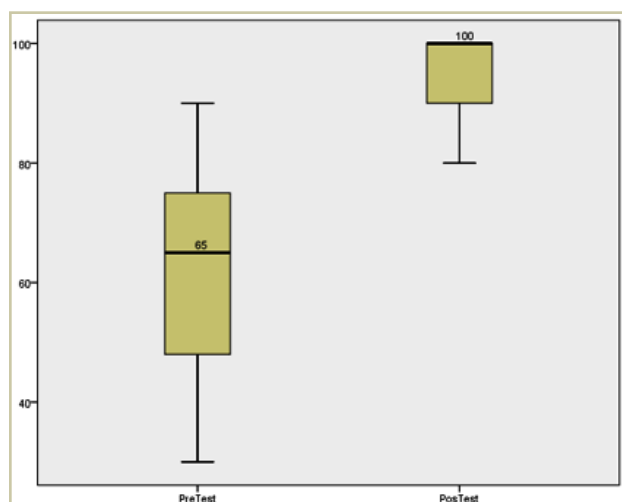
Fase de seguimiento. Para finalizar el curso los

estudiantes entregaron la versión final de su documento que incluyó la redacción, citación y referencias en formato APA. Para la valoración de los criterios de logro, se analizó la citación y referencias de los textos elaborados por los estudiantes en dos momentos (en la primera unidad y en la entrega final). Para esta tarea, el investigador se apoyó con la herramienta *plagius* (un programa de computo con licencia comercial que sirve para la detección de plagio en los documentos). Este programa facilitó la detección de las frases y párrafos con inconsistencias de redacción como, por ejemplo, el copiado y pegado del texto completo de la fuente de información original. Posteriormente, se realizó una revisión artesanal del texto localizando las citas y referencias con inconsistencias contrastando el resultado con el texto original de las fuentes consultadas.

Resultados

Pre-test y Pos-test

Con base en las pruebas aplicadas, en este caso la prueba pre-test, se obtuvo un 65% en los criterios de logros de manera general; de este modo, los estudiantes, al principio, en su mayoría no distinguían entre los formatos de citación. Asimismo, un error común es que atribuían que la información contenida en Internet la pueden utilizar sin dar crédito a la fuente original bajo el supuesto que dicha información es de carácter público y por lo tanto la consideran como propia. En relación con la prueba de pos-test, los resultados muestran un incremento de 40% con res-



Gráfica 1. Diagrama de caja de bigotes con las medias del pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia.

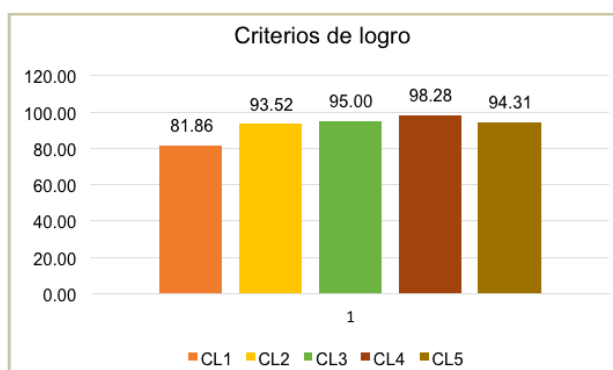
pecto al pre-test; en este sentido, los participantes tuvieron una habilitación con una media de 100% en sus criterios de logro (ver Gráfico 1). Cabe señalar que en ambas pruebas la valoración de los criterios de logro se realizó de manera integral. En este sentido, en el siguiente apartado se abordan cada uno de estos criterios.

Criterios de logro

En el Gráfico 2, se presentan los criterios de logros (CL) obtenidos por los estudiantes para cada uno de los elementos incluidos en el estudio. Para el caso de los CL, se refieren los resultados de los cinco niveles de los criterios de logro establecidos en el curso de "Aprendamos APA" para el desarrollo de las citas y referencias conforme a la norma APA.

En este sentido, en el CL 1, los participantes mostraron un promedio general de 81.86% para una muestra de $N = 29$, quienes que al recibir las instrucciones y ejemplos de cómo realizar las citas en formato APA, lograron identificar sus características diferenciando entre los formatos MLA, IEEE y Chicago. En el segundo criterio de logro (CL2), hubo un ligero incremento en los porcentajes obtenidos, toda vez que lograron realizar las citas directa e indirecta con menos de 40 palabras y citas con más de 40 palabras a partir de las interacciones con el material didáctico fueron favorecidas sus habilidades. De acuerdo con el análisis de los textos realizados por los estudiantes, se logró un promedio general de 93.52%. Se observó que, independientemente de las instrucciones recibidas, la mayoría de los estudiantes cumplieron con el requisito de la consigna.

En el tercer criterio de logro (CL3) (Gráfico 2), se observó un ligero incremento al obtener un porcenta-



Gráfica 2. Promedios generales de los criterios de logro obtenidos

Fuente: Elaboración propia.

je de 95%; los estudiantes identificar las citas de fuentes de información, tanto impresa como digital; en este caso, la tarea se situó en la elaboración de citas de libros y revistas científicas, con uno o más autores. Para el caso del cuarto criterio (CL4) en la redacción de citas de fuentes de información como normas jurídicas, fuente de información obtenidas de Internet y la realización del listado de referencias, los estudiantes obtuvieron 98.28%.

Por último, en el quinto criterio de logro (CL5), que consistió en la resolución de ejercicios y la prueba didáctica, los estudiantes resolvieron de manera aprobatoria los cuestionamientos a los que fueron expuestos en el 94.31% de los casos; en este sentido la habilitación correspondía a un repaso de lo visto en el curso, y finalizaba con la didáctica de una evaluación.

Niveles funcionales

Tomando como estructura descriptiva la taxonomía de los niveles funcionales (NF) establecidos en la Teoría de la Psicología: *acoplamiento, alteración, comparación, extensión y transformación*, los resultados muestran la habilitación de los participantes en el desarrollo de los criterios de logro obtenidos (véase Gráfico 3). En el primer contacto funcional (acoplamiento) de acuerdo con la muestra $N = 29$ y de acuerdo con el tipo de desligamiento que distingue a cada nivel de aptitud funcional: Ligado al objeto: identifica la norma APA, se obtuvo 88.93%. Esto corresponde al nivel de adaptación e interacción con el objeto disposicional pertinente (ODP), en este caso, el acceso al aula virtual y los contenidos temáticos. De este modo, la comunicación se realizó de manera asíncrona, de modo que cada participante ingresó al aula en el tiempo dispo-

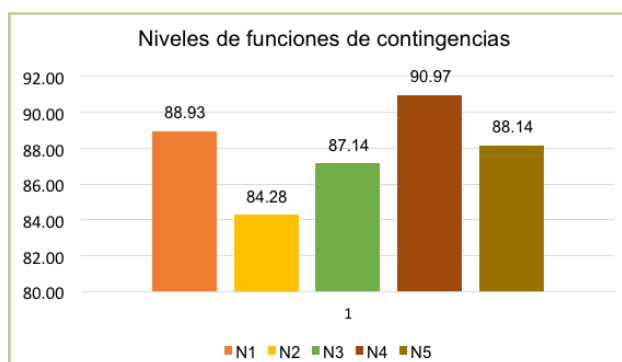


Gráfico 3. Promedios generales obtenidos en los niveles funcionales

Fuente: Elaboración propia.

nible para ello pudiendo o no coincidir con sus demás compañeros en horario.

Para el segundo contacto funcional (alteración), de acuerdo con el tipo de desligamiento: Ligado a la operación, el estudiante realizó la redacción de sus documentos utilizando como base las fuentes de información consultada, y se obtuvo un 84.28%. En este nivel hubo una disminución con respecto al primer nivel debido a que en la redacción de textos los estudiantes realizaban la cita de manera textual sin dar aportaciones al contenido consultado, por lo que no hubo una interpretación argumentada de la fuente de información.

En el tercer nivel de contacto funcional (comparación), de acuerdo con el tipo de desligamiento de la operación particular, se obtuvo un 87.14%; en este nivel los estudiantes realizaron la comparación y ordenación de sus citas de acuerdo con el tipo de fuentes de información consultada (libro, artículo, etc.) utilizando la norma APA (Gráfico 3).

En el cuarto nivel funcional (de extensión), de acuerdo con su nivel de desligamiento de la situación presente, se obtuvo un 90.97%; en este nivel se advierte un incremento con respecto a los tres niveles anteriores. Este contacto funcional, al tener un desligamiento casi absoluto de la situación presente, refiere de manera lingüística a situaciones pasadas o futuras con respecto a los argumentos relacionados con la redacción realizada a partir de las fuentes de información citada.

El quinto nivel funcional (transformación) obtuvo un nivel de logro del 88.14%. En este nivel el desligamiento de la situación concreta se establece una interacción lingüística compleja sobre patrones reflexivos, como el hablar sobre cómo se habla o cómo se escribe en las prácticas referenciales de un dominio específico. En este tenor, el sujeto modifica sus prácticas al cuestionar, preguntar, delimitar e imaginar otras prácticas; como señala Ribes (2018), en este nivel se construye la teoría.

Fase de seguimiento

El resultado de los documentos académicos elaborados por los estudiantes, en su primera entrega, fue de una media de 73.27%, esto derivado del análisis textual para validar que las citas, referencias y listado de bibliografía cumplieran con la norma APA en su versión 6. Como se comentó anteriormente, los documentos se sometieron a revisión mediante el programa *plagius*, para localizar las frases similares o iguales en relación con las fuentes de información. Lo

anterior permitió corroborar si el estudiante citó correctamente o solamente transcribió el texto de los autores citados. Este procedimiento también se aplicó al realizar la entrega final del documento dando como resultado un valor medio de 85.29% en la versión final de su documento (Gráfico 4).

Discusión

En el análisis de los diferentes episodios sobre la adquisición de habilidades para la redacción de citas bajo la norma APA los episodios fueron entendidos como cambios de conducta. En este sentido, la habilitación se fue dando de manera gradual y de forma episódica. El curso, al ser llevado en la virtualidad, requirió de cierta adaptabilidad por parte de los estudiantes; ahí se manifiesta la conducta a partir de los contactos funcionales como el de acoplamiento, en el sentido de que cada estudiante ingresó al aula virtual en diferentes horarios de acuerdo con su disponibilidad de tiempo, configurando el campo de acción y de interacción en forma asincrónica. Un punto importante, son los materiales didácticos elaborados para promover la habilitación en la elaboración de citas; de este modo los contactos de ocurrencias y el contacto de acoplamiento establecidos, promueve la interacción del segundo nivel en este caso el de alteración.

De acuerdo con Ribes (2018) en las interacciones episódicas de los individuos, los contactos funcionales pueden coexistir entre ellos. En el caso de este

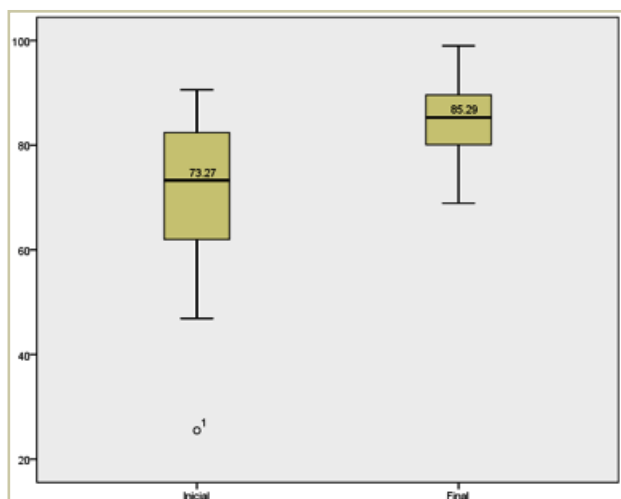


Gráfico 4. Diagrama de cajas con las medias de la revisión inicial y final

Fuente: Elaboración propia.

estudio los contactos de alteración emergieron simultáneamente cuando los participantes emitían las respuestas a través del teclado, lo que produce un cambio en el estímulo que indica que se avanza progresivamente actualizando los resultados de las pruebas realizadas en el aula virtual; de manera paralela, los participantes pusieron en juego los contactos de acoplamiento asociados a la interacción con los objetos disposicionales pertinentes (ODP), en este caso, el aula virtual.

Por su parte, el contacto funcional de comparación surgió en la discriminación de tipo lingüístico promovida por las didácticas establecidas para la comparabilidad ya que los participantes tuvieron que resolver las valoraciones para el establecimiento del criterio de logro solicitado, como el discernir entre las citas cortas y las citas largas o bien en la redacción de las citas directas e indirectas a través de las argumentaciones individuales y sustentadas por las fuentes de información consultadas. Esto se relaciona con lo establecido por Ribes (2018) en el sentido de que los "contactos de comparación conforman segmentos de estímulo y de acción/reacción de mayor molaridad que los contactos de acoplamiento y alteración" (pág. 325). Lo anterior permite establecer una diferencia entre los contactos de acoplamiento y alteración, derivados del comportamiento comparativo del sujeto de acuerdo con el objeto de estímulo que interviene. En este estudio, los valores de criterio de logro en las valoraciones realizadas en diferentes episodios fueron bastante aceptables.

En relación con el contacto funcional de extensión, los episodios se fueron dando conforme los estudiantes realizaban su documento. Los argumentos expuestos tuvieron un avance significativo. En un primer momento, las citas fueron transcripciones de las fuentes de consulta; conforme fue avanzando el curso los estudiantes fueron alternando entre lo que decían los autores y la argumentación realizada desde el punto de vista del estudiante. Esto se relaciona con lo que Ribes (2018) señala, en el sentido de que los episodios en este nivel funcional "consisten en que quien refiere hace presentes, en una situación distinta, ocurrencias, propiedades y circunstancias de manera desligada de la situación original en la que tuvieron lugar" (pág. 375).

Cabe señalar que, en la fase del análisis de la redacción de citas y referencias, se fue validando en los documentos que los estudiantes cumplieran con la norma APA; como resultado inicial, algunos no cumplieron con la consigna, pero en el análisis de la

versión final la mayoría cumplieron con la norma. Derivado de lo anterior, se encontraron diferencias significativas entre la redacción de la primera entrega con respecto al documento entregado al final del curso, en cuyo contenido la redacción fue clara y con ideas concisas ya que los estudiantes realizaron aportaciones de su propia autoría. Paralelamente, se fueron analizando los textos de manera artesanal revisando la redacción y la argumentación de los estudiantes, constatando los diferentes episodios que permitieron ubicar la presencia de los contactos funcionales como los consignados en la Teoría de la Psicología de Ribes (2018).

Con respecto a los contactos funcionales de transformación se infiere que en este nivel los estudiantes entraron en contacto con los conceptos y categorías o ámbitos funcionales de un dominio disciplinar o de vida (Ribes, 2018). En este sentido, los modos lingüísticos son el elemento mediador de los patrones reactivos/activos; de este modo, los textos realizados por los estudiantes a través de sus argumentos propios describieron y ejemplificaron los conceptos claves de las fuentes de información. Esto significa que el individuo se desliga de toda situación al hablar reflexivamente de sus patrones reactivos ante las situaciones en el dominio desde un punto de vista distinto. De acuerdo con los análisis episódicos en el aula virtual, se observó que los contactos funcionales de transformación operan de manera simultánea con los otros niveles, por lo que no se puede dar como un hecho que los contactos de transformación sean resultado de los niveles funcionales anteriores, es decir, no son secuenciales. Asimismo, se constató que los criterios de logro fueron habilitados de manera satisfactoria por parte de los estudiantes.

Conclusiones

En el presente estudio, se analizaron los diferentes niveles de contacto funcional propuestos en la Teoría de la Psicología (TP) de Ribes (2018) que intervienen en el establecimiento de los criterios de logro. Cabe precisar que si la TP es una actualización de la Teoría de la Conducta (TC) de Ribes y López (1985) se podría caer en una inconsistencia el intentar equiparar las medidas de la TC aplicándolos en la TP, esto debido al cambio radical en los conceptos de contingencia y contactos funcionales. Por ello es importante realizar estudios que permitan dar pautas en la indagación de los contactos funcionales de la TP.

Para ello, en este estudio se valoraron los diferen-

tes aspectos de los elementos que intervinieron en el curso de aprendamos APA, pero sobre todo tomando en consideración la configuración del ambiente virtual de aprendizaje y la atemporalidad en la interacción de los participantes. De este modo, en un principio del curso, se comenzó por aplicar el pre-test y post-test, y de manera paralela se analizaron los documentos realizados por parte de los estudiantes tanto en la primera entrega como al final del curso; así como también las evaluaciones realizadas a lo largo del curso virtual. Esto permitió constatar los criterios de logro alcanzados con base en las didácticas establecidas en contraste con los niveles de los contactos funcionales.

Lo anterior permite inferir que, para el establecimiento de un criterio de logro, el sujeto transita por un desarrollo de los contactos funcionales. Si bien en apartados anteriores se mencionó que este desarrollo no es gradual y secuencial, sí es necesario el establecimiento del contacto funcional de acoplamiento y alteración, toda vez que da la pauta para que el individuo vaya conformando su campo de interacción con los objetos disposicionales mediante los patrones reactivos/activos a los que estará sujeto, en este caso con el aula virtual y los materiales didácticos contenidos en la misma.

A modo de cierre, se sugiere para futuros estudios encontrar mecanismos de evaluación que permitan analizar los contactos funcionales en el sentido de valorar los cambios de conducta en ambientes no convencionales de aprendizaje, como los mediados por tecnología como es el caso de los escenarios virtuales utilizados en este estudio.

Referencias

- De la Sancha, E.O. (2016). *Análisis experimental del desarrollo de competencias intrasituacionales: un ejemplo con el teorema de Pitágoras*. Tesis Doctoral. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dcc/estudiantes/estudiantes-tesis-egresados/>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, M. Pilar (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Hernández, F. (2013). *Habilitación de comportamiento no lingüístico: un tipo de comprensión*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.uv.mx/rmipe/files/2014/09/Habilitacion-de-comportamiento-no-linguistico-un-tipo-de-comprension.pdf>
- Legendre, M. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- López, I. (2019). *Episodios colaborativos regulados por un par*

- académico en la solución de problemas*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/48988/LopezOrtizIvan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: SEP.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de Enseñar*. México: GRAO/ Colofón.
- Reyes, P. (2019). *Análisis condicional en el ámbito escolar: Ejercicio de los derechos de los niños*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/173>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63, 38-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600075>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. México: Manual Moderno.
- Ribes, E. (2019). *¿Teoría de la Conducta o Teoría de la Psicología? "Behaviorismos: Reflexoes históricas econceituais"*, Diego Zilio y Kester Carrara (Eds.). Sao Paulo: Paradigma.
- Ribes, E. y López, (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Soto, J. (2014). *Desarrollo de la competencia de colaboración en línea. Estudio de casos: Virtu@mi*. Tesis doctoral, México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/41452>
- Soto, J., Hernández, E. y Zamudio, J. y Torres, C. (2019). Valoración del plagio en ensayos elaborados por estudiantes de un doctorado en línea, *Revista Praxis Educativa*, Vol. 21, Núm. 11.