

E L CONCEPTO DE COMPETENCIA: APLICACIÓN DE REFERENCIAS Y CITAS EN TEXTOS TÉCNICOS DE PSICOLOGÍA

José Andrés Castillo Hernández⁽¹⁾
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Enrique Zepeta García
Alejandro Francisco Reyes

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

El concepto de competencia puede constituirse en un instrumento útil para precisar los requerimientos de formación académica y el ámbito de aplicación del psicólogo. Su importancia depende de su vinculación con las categorías lógicas de una teoría científica y la posibilidad de darle un sentido unívoco al término como concepto técnico. El propósito del estudio fue evaluar el dominio de las competencias básicas para la redacción de referencias y citas en textos técnicos en psicología con base en criterios de logro propuesto en la Teoría de la Conducta y en el¹ Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. Participaron en el estudio 16 estudiantes, candidatos a una Maestría de la Universidad Veracruzana, de ambos sexos, entre los 22 y 38 años de edad. Los resultados mostraron porcentajes un poco mayores en el Postest y en la Fase de Seguimiento, respecto del pretest. Los hallazgos son congruentes con los supuestos del Modelo de la Práctica Científica Individual que asume que la investigación se aprende como una práctica

⁽¹⁾ Dirigir correspondencia al Instituto de Psicología y Educación. Universidad Veracruzana. Agustín Melgar y Juan Escutia, s/n, Colonia Revolución, C.P. 91300, Xalapa, Veracruz. E-mail: andrescastillo37@hotmail.com

de vida. La discusión se centra en el concepto de competencia y su utilidad en la formación científica de los estudiantes.

Palabras clave: Competencia, habilidades, aptitudes y criterio de logro.

Abstract

The competence concept may become a useful instrument to make clear the requirements of academic training and professional application of the psychologist. Its importance depends on linking the logical categories of scientific theory and giving a univocal meaning to the term as a technical concept. The purpose of study was evaluated basic competences for writing references and citations in psychological technical texts, with criteria based on performance and skills levels of Behavior Theory and the criteria of Publication Manual of the American Psychological Association. Sixteen students of both sexes' candidates for admission to a Master Program from the University of Veracruz participated in the study between 22 and 38 years old. The results showed percentages slightly higher in the Posttest and the Follow-up Phase, compared to the Pretest. They are consistent with the assumptions of the Individual Practice Scientific Research Model. The scientific research, in this model is learning as a way of life. The line or reasoning is made on the concept of competence and its utility in the scientific training of students.

Keywords: Competence, skill, aptitude and achievement criteria.

El concepto de competencia ha adquirido importancia en los últimos años en distintos campos de aplicación, especialmente en el educativo. Sin embargo, su delimitación conceptual es ambigua, con poca relación a un cuerpo teórico sustentado en la ciencia básica del comportamiento (Ribes, 2011).

En el lenguaje ordinario ser competente significa dominar una técnica o una disciplina; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Ser competente, implica una forma de intervención en un dominio específico; pertinencia práctica que se traduce en logros y resultados. No tiene nada que ver con estar informado, ser erudito o estar especializado.

De acuerdo con Mulder (2007) el término competencia tiene un doble significado: autoridad y capacidad. En el primer caso, sig-

nifica ostentar responsabilidad, autoridad o el derecho a decidir, producir, prestar un servicio, actuar, ejercer o reclamar; el segundo está relacionado con la posesión de conocimientos, aptitudes y experiencia para ejercer. Sin embargo, el término competencia tiene diferentes significados que dependen del contexto y de su uso.

De la Sancha Villa (2013), al revisar la literatura sobre el término competencia en el ámbito educativo identificó una posición conceptual dominante que implica capacidad general (Perrenoud, 1999; SEP, 2011). Este término se relaciona con la transferencia del aprendizaje, resolución de problemas, pensamiento creativo, autocontrol, autorregulación y meta cognición, entre otros (INEE, 2005; INIDE, 2013; Tobón, 2006). Sin embargo, el mismo autor identificó estudios experimentales que no apoyan

la conceptualización del término competencia, como capacidad general. Por ejemplo, los sujetos entrenados en disciplinas abstractas o lenguajes especializados no muestran mejores resultados en las pruebas de inteligencia que los formados en otras disciplinas; la instrucción en métodos globales, generalmente no tiene efectos significativos en el aprovechamiento de los estudiantes en situaciones diferentes a las entrenadas. Las investigaciones diseñadas para probar el efecto de las competencias generales han mostrado bajos resultados en las pruebas de transferencia y su validez se oscurece por las manipulaciones experimentales.

El concepto de competencia puede constituirse en un instrumento útil para precisar los requerimientos de formación académica y el ámbito de acción del psicólogo (Ribes, 2009). Su importancia depende de su vinculación con las categorías lógicas de una teoría científica y la posibilidad de darle un sentido unívoco al término como un concepto técnico.

En la Ciencia del Comportamiento se ha propuesto una taxonomía de funciones en donde el concepto de contingencia es clave en la organización de los factores constitutivos de un campo interconductual, como relaciones de condicionalidad o dependencia recíprocas. La taxonomía propuesta proporciona criterios para clasificar las funciones estímulo respuesta, como procesos estructurados en cinco niveles jerárquicos cualitativamente distintos: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial (Ribes, 2008, 2010, Ribes & López, 1985).

El lenguaje abstracto de la teoría, puede ser empleado para analizar los fenómenos psicológicos en distintos niveles de concreción.

Como lenguaje técnico la teoría permite interpretar fenómenos contextualizados en ambientes o situaciones específicas; a nivel multidisciplinario e interdisciplinario se puede aplicar en la solución de problemas socialmente definidos (Ribes, 2006).

En la Teoría de la Conducta (TC) el concepto de competencia describe interacciones abstractas, propiedades, parámetros, relaciones y condiciones que caracterizan la ocurrencia de fenómenos psicológicos, pero no se refiere a ningún fenómeno en particular. Este concepto se vuelve pertinente en la medida que: a) opera subordinado a la lógica de las categorías abstractas de la teoría; y b) conserva su significado funcional de uso en el lenguaje ordinario. Sin embargo, no forma parte de la teoría (Ribes & López, 1985). Este término implica habilidades, aptitudes y criterios de logro en un dominio particular.

Los términos “habilidad” y “aptitud” en la conceptualización de Ribes (2006, 2011) están estrechamente relacionados con el concepto de competencia, el primero se refiere a lo que se hace y el segundo a lo que se puede hacer en cuanto a satisfacer un criterio. a) Ser hábil implica hacer algo, incluye una acción y un objeto sobre el que se actúa. No hay habilidades sin objeto de la acción y sin ajuste de la acción a las características del objeto. Toda habilidad presupone siempre una técnica y uso apropiado; b) La aptitud se relaciona con la propensión a actuar de cierta manera, con base en un criterio o requerimiento. Ser apto significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación o demanda. Implica, por consiguiente, poder ejercitar ciertas habilidades y no otras. Ser apto no equivale a ser hábil. La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito, mientras que las

habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple.

Los criterios de logro en una situación se identifican en términos de comportamientos, resultados o productos o cambios en la situación, y el criterio que debe satisfacerse para que dichos logros se cumplan (Ribes, 2011; Tamayo, Padilla Vargas & González Torres, 2009). Estos criterios se identifican en los cinco niveles de aptitud funcional descritos por la taxonomía de funciones. En una situación de aprendizaje es importante identificar la naturaleza de los objetos, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar y las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente en esa situación. Estos niveles funcionales, mencionados previamente, en situaciones de aprendizaje han sido descritos de la siguiente manera: ligado al objeto, ligado a la operación, desligado de la operación particular, desligado de la situación presente, y desligado de la situación concreta (Ribes, 2008).

La descripción de las competencias debe incluir: a) la especificación del desempeño; y b) los criterios que dicho desempeño debe tener, con base en el criterio de ajuste que se logra o satisface al tener un desligamiento funcional determinado. Las actividades que definen una competencia no son fijas, su composición y organización son variables dependiendo del criterio funcional que satisfagan en un dominio particular (Ribes, 2011).

De acuerdo con el Modelo de la Práctica Científica Individual (MPCI), la interacción de un científico con su objeto de estudio puede darse en varios niveles de complejidad, y en cada uno de ellos se especifica un criterio que define el cumplimiento del ajuste

o logro. Desde este Modelo se sostiene que un investigador es competente solamente cuando es capaz de comportarse en forma efectiva, al llevar a cabo una actividad a la que se le ha prescrito un criterio de logro (Ribes, 1989, 1996; Ribes, Moreno & Padilla Vargas, 1996).

El MPCI ha generado una línea de investigación vinculada a la formación de investigadores. Por ejemplo, Padilla Vargas y Suro Soto (2008) evaluaron siete categorías para el desarrollo de un proyecto de investigación; Padilla Vargas (2006), Padilla Vargas, Solórzano Sandoval y Pacheco Chávez (2009), Padilla Vargas, Buenrostro Díaz y Loera Navarro (2009), Padilla Vargas, Buenrostro Díaz, Ontiveros y Vargas (2005) utilizaron el concepto de competencia para identificar estrategias para la formación de investigadores. Campos Gil (2013) analizó el uso de las categorías funcionales de la teoría en investigadores en formación, mientras que Solano Uscanga (2013) analizó la comprensión de la teoría en textos en inglés. Los resultados de los estudios citados sugieren que el dominio de las competencias está vinculado a las prácticas científicas del grupo de investigación al que están adscritos los estudiantes.

El perfil de egreso de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación está planteado para que sus egresados muestren competencias para el diseño y aplicación de proyectos de investigación, y su difusión en revistas especializadas. Una de estas competencias implica la redacción de referencias y citas en textos científicos. Es decir, habilidades y aptitudes en un dominio específico con base en criterios de logro.

Con base en lo anterior, el propósito del presente estudio fue evaluar el dominio de las competencias básicas para la redacción de referencias y citas de textos técnicos escritos por los estudiantes, previa exposición a un entrenamiento, con base en los criterios del Manual de Publicaciones del APA (2010). El criterio de logro especificó el desempeño requerido por la tarea a nivel contextual (ejemplifica una relación de isomorfismo en la medida en que constituye un ajuste diferencial del organismo a los cambios en las contingencias entre estímulos.; el organismo reproduce conductualmente alguna propiedad de las contingencias experimentadas) y suplementario (en el que se requiere de un ajuste consistente en un efecto sobre o mediante los objetos de estímulo y ejemplifica una relación de operación aditiva o sustractiva: el organismo modifica las contingencias entre objetos, agregando o sustrayendo propiedades, eventos o componentes). Es situaciones aplicadas estos criterios están ligados al objeto y a la operación respectivamente (Ribes, 2010).

MÉTODO

Participantes

Dieciséis aspirantes a ingresar a la Maestría en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE), generación 2013-2015, de ambos sexos, entre los 22 y 38 años de edad, con estudios de licenciatura en psicología, pedagogía o educación.

Situación

El estudio se realizó en un aula del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, equipada con mesas de trabajo, sillas, pantalla de proyección, un proyector y una computadora portátil. Las sesiones

de trabajo se realizaron de lunes a viernes de 18:00 a 19:30 horas.

Instrumentos y recursos

Un Libro de Trabajo con un compendio para entrenamiento en redacción de referencias y citas, así como un instrumento de evaluación con base en el *Manual de Publicaciones del APA 2010 (español)*.

La estructura del libro y el compendio fue la siguiente: 1. Instrucciones generales. En esta sección se incluyeron siete criterios (orden alfabético; palabra Referencia; referencias; nombre del autor/editor; autores anglosajones; autores latinoamericanos; sangría francesa); 2. Referencias de libros. En esta sección se incluyeron seis tipos de referencias (versión impresa; consulta; electrónico; versión electrónica de libro impreso; versión electrónica de libro reeditado; libro con un editor) y 13 criterios de logro (apellidos; iniciales; autor institucional; editores; ampersand; año; título; lugar de edición; editorial; recuperado de; dirección electrónica; espacios; sintaxis). Los criterios 3, 4, 10 y 11 se evaluaron cuando fue pertinente. 3. Referencias de capítulo de libro. Esta sección incluyó tres diferentes tipos de referencias (un editor; dos editores; tres o más editores) y 13 criterios de logro (apellidos; iniciales; ampersand; año; título del capítulo; iniciales; apellidos del editor; título del libro; páginas; lugar de edición: ciudad, estado o país; editorial; espacios; sintaxis. El criterio tres, cuando fue pertinente. 4. Referencias de artículos. Esta sección incluyó cuatro diferentes tipos de referencias (paginado por ejemplar; paginación continua; en línea; en congresos) y 13 criterios de evaluación (apellidos; Iniciales; ampersand; título del artículo; título de la revista; volumen de la revista; año; número de la revista; paginación; "Recuperado de"; dirección electrónica; espacios; sintaxis. Los criterios 3

(ampersand), 10 (recuperado de) y 11 (dirección electrónica) cuando fueron pertinentes. 5. Redacción de citas al interior del texto. Esta sección se diseñó con la siguiente estructura: Instrucción general, ejemplo general, instrucciones específicas, ejemplos, y referencias con criterios distintos al APA, para su corrección. Los criterios incluidos fueron siete (apellido y fecha; apellido del autor en la oración con la fecha entre paréntesis; apellido en paréntesis y la fecha; cita con más de dos autores, la primera vez, se escriben todos los apellidos con un *ampersand* uniendo al penúltimo y último autor; en las siguientes, solo el apellido(s) del primer autor, seguido de et al y un punto; más de seis autores, se utiliza et al., desde la primera mención; si la cita tiene más de 40 palabras se escribe en un párrafo sin comillas y a doble espacio, al final del párrafo se cita la fuente, el número de página entre paréntesis y con un punto final.

El instrumento de evaluación se utilizó en el Pretest-Postest y en la Fase de Seguimiento. Éste se estructuró con 53 reactivos (100%), agrupados de la siguiente manera. Redacción de Referencias: instrucciones generales 7 (13%), libros 13 (25%), capítulos de libro 13 (25%), artículos 13 (25%); redacción de citas: 7 (13%).

Procedimiento

Pretest

En esta etapa se evaluó la redacción de referencias y citas del proyecto de investigación entregados por candidatos durante el proceso de ingreso a la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Se utilizó el instrumento de evaluación descrito previamente, con base en los criterios del APA a nivel contextual (ligado al objeto) y suplementario (ligado a la

operación). Los estudiantes no recibieron retroalimentación por su ejecución.

Fase de entrenamiento

Se implementó un curso-taller para entrenar a los participantes en el uso de referencias y citas del APA. El curso-taller se realizó en cinco sesiones consecutivas; se inició con una exposición por parte del instructor, quien explicó la importancia y uso del compendio de trabajo utilizado para el entrenamiento. La tarea consistió en leer las instrucciones, los ejemplos, así como redactar y corregir las referencias y citas del compendio. Las tareas fueron diseñadas para que el estudiante pudiera comparar su ejecución con las instrucciones y los ejemplos. A los estudiantes se les dijo que podían avanzar a su propio ritmo y que podían solicitar ayuda del instructor. Este fue el tipo de retroalimentación que los estudiantes recibieron durante esta fase.

Postest

En esta etapa se evaluó el mismo proyecto de investigación entregado como requisito de ingreso. El instructor solicitó a los participantes entregar en un plazo de cinco días el proyecto en versión digital, con las referencias y citas corregidas con base en los criterios del APA, previamente entrenados. Los estudiantes no recibieron retroalimentación por su ejecución.

Fase de seguimiento

Al concluir el Curso Propedéutico, requisito para ingresar a la MIAPE, se solicitó a los participantes entregar una nueva versión del proyecto original de investigación en formato digital. Este incluyó un análisis conceptual del problema identificado, la metodología para resolver el problema planteado, los resultados esperados, así como las citas y

referencias con base en los criterios de publicación del APA. A este proyecto se le denominó final. Los estudiantes no recibieron retroalimentación por su ejecución.

RESULTADOS

La Figura 1 muestra los resultados promedio en los siete criterios de logro incluidos en las "Instrucciones generales". Los porcentajes obtenidos fueron mayores en el Postest (Post) respecto al Pretest (Pre). Los porcentajes más altos en el Postest se observaron en los criterios tres, "referencias inician con el primer apellido" (Pre: 75% - Post: 100%), cinco, "autores anglosajones un apellido" (Pre: 75% - Post: 94%) y seis, "autores latinoamericanos dos apellidos" (Pre: 19% - Post: 94%). Así mismo, se observaron porcentajes menores en el criterio siete, "sangría francesa" (Pre: 0% - Post: 31%). En el entrenamiento los porcentajes obtenidos fueron mayores al 75% e iguales al 100%. En la Fase de Seguimiento los mayores porcentajes se observaron en los criterios uno, "orden alfabético" (100%) y cuatro "nombre del autor/editor" (100%). Los porcentajes alcanzados en estos criterios fueron mayores a los del Postest. El menor porcentaje se observó en el criterio siete "sangría francesa", éste porcentaje fue igual al obtenido en el Postest (31%).

La Figura 2 muestra los porcentajes promedio en los criterios de las "referencias de libros". Los porcentajes fueron mayores en el Postest respecto al Pretest. En el Postest los porcentajes mayores se observaron en los criterios uno, "apellidos" (Pre: 69% - Post: 87), seis, "año" (Pre: 62% - Post: 94%) y ocho, "lugar de edición" (Pre: 56% - Post: 87%). Se observaron en el Postest porcentajes de cero en los criterios diez "recuperado de" y once "dirección electrónica". Los

participantes no utilizaron en sus proyectos referencias electrónicas. En el entrenamiento los porcentajes fueron mayores al 81% e iguales al 100%, en siete de los criterios se observó el porcentaje máximo. En la Fase de Seguimiento los mayores porcentajes se observaron en los criterios seis, "año" (87%) y siete "título" (87%). El menor porcentaje se observó en el criterio cuatro "editores" (0%).

La Figura 3 muestra los porcentajes promedio en los criterios de las "referencias de capítulos de libro". Los porcentajes en el Postest fueron un poco mayores respecto al Pretest. Se observó un incremento del 13% en el criterio once, "editorial" (Pre: 0% - Post: 13%) y del 6% (Pre: 7% - Post: 13%) en los criterios tres, "ampersand"; siete, "apellidos del editor (s)"; nueve, "páginas"; diez, "lugar de edición". Sin embargo, durante el entrenamiento los participantes alcanzaron porcentajes de ejecución correcta del 100% en nueve de los trece criterios y en el criterio 11, "editorial" un 85%. Los porcentajes más bajos se observaron en los criterios dos "iniciales", doce "espacios" y trece "sintaxis", estos fueron menores al 50%. En la Fase de Seguimiento la ejecución correcta en cada uno de los criterios fue similar al Postest con porcentajes promedio entre el 0% y 13%.

La Figura 4 muestra los porcentajes promedio en los criterios de las "referencias de artículos". Estos porcentajes fueron iguales o un poco mayores en el Postest respecto al Pretest. Las diferencias a favor del Postest se observaron en los criterios tres, "ampersand" (Pre: 13% - Post: 25%), cinco "título de la revista" (Pre: 13% - Post: 25%), seis "volumen de la revista" (Pre: 7% - Post: 19%), ocho "número de la revista" (Pre: 7% - Post: 13%), diez "recuperado de" (Pre: 0% - Post:

7%), doce “espacios” (Pre: 0% - Post: 13%) y trece “sintaxis” (Pre: 7%- 19%). En la Fase de Entrenamiento los participantes obtuvieron porcentajes del 100% en 11 de trece criterios; en el criterio ocho, “número de la revista” el 94% y en el seis, “volumen de la revista” el 69%. En la Fase de seguimiento (S), los porcentajes de ejecución correcta fueron iguales, o un poco mayores respecto al Postest en diez criterios, con excepción de los criterios cinco, “título de la revista” (Post: 25% - S: 19%); seis “volumen de la revista” (Post: 19% - S: 13%); once “dirección electrónica” (Post: 7% - S: 0%).

La Figura 5 muestra los porcentajes promedio en los criterios para la redacción de citas. Los porcentajes en el Postest fueron un poco mayores respecto al Pretest. Los mayores porcentajes se observaron en los criterios uno, “apellidos y fecha entre paréntesis” (Pre: 44% - Post: 50%) y dos “apellido del autor en la oración” (Pre: 38% - Post: 44%). En los criterios 5 (siguientes citas, apellido(s) del primer autor, seguido de *et al.*) y 6 (más de seis autores, apellido del primer autor y *et al.*) los participantes no emitieron respuestas debido a que en sus citas no utilizaron estos criterios. Los porcentajes observados en Fase de Seguimiento fueron similares a las del Postest entre el 0% y 50% de ejecución correcta. En el criterio dos, el nivel de ejecución correcta fue un poco mayor en la Fase de Seguimiento (Post: 44% - S: 50%).

DISCUSIÓN

Aunque los porcentajes de ejecución correcta fueron altos durante la Fase de Entrenamiento, los resultados entre el Postest y la Fase de Seguimiento mostraron incrementos mínimos a favor de ésta última fase y en algunos casos diferencias negativas.

Estos resultados son congruentes con los supuestos del Modelo de la Práctica Científica Individual (MPCI). En este se asume que la investigación se aprende de manera individual en el contexto de una comunidad de especialistas. Es decir, la formación está regulada por las circunstancias concretas del quehacer científico y por las características especiales de la teoría particular que se cultiva. En el caso de los investigadores en formación, el dominio de las competencias básicas para la redacción de referencias y citas del APA se muestra cuando se redactan los textos técnicos vinculados a su investigación, como ensayos, artículos para publicación o la redacción del proyecto de investigación en el que se sustenta la tesis de grado.

La Figura 1, que describe el porcentaje promedio de las instrucciones generales en la redacción de referencias muestra que la ejecución correcta en la Fase de Seguimiento fue mayor que en el Postest, en los criterios uno (orden alfabético: 12%) y cuatro (nombre del autor o editor: 19%); porcentajes iguales en el criterio siete 7 (sangría francesa), y menores respecto al Postest en los criterios dos (palabra referencia, centrada: 18%), tres (referencia inicia primer apellido: 6%), cinco (apellidos autores anglosajones: 6%) y seis (apellidos autores latinoamericanos: 6%). Sin embargo, al analizar la ejecución individual se puede observar que 15 de los 16 participantes obtuvieron porcentajes promedio de ejecución correcta del 71% al 100%, al menos en 5 de los 7 criterios de las Instrucciones Generales. De estos, dos alcanzaron porcentajes promedio del 100%. Estos resultados sugieren que el entrenamiento, tal como fue diseñando no fue suficiente para el uso adecuado de los criterios del APA bajo condi-

ciones distintas a las entrenadas y que es necesario que los investigadores durante su formación los utilicen permanentemente.

La Figura 2 que describe los porcentajes promedio de ejecución correcta en la redacción de referencias de libros, muestra que en la Fase de Seguimiento los porcentajes fueron mayores respecto al Postest en los criterios dos (iniciales del autor: Post: 75% - S: 81%), tres (autores institucionales: Post: 38% - S: 50%), siete (título: Post: 69 - S: 87%), diez (recuperado de: Post: 0 - S: 25%), once (dirección electrónica: Post: 0 - S: 25%), y porcentajes negativos en los criterios uno (apellidos: Post: 87% - S: 81%), cuatro (editores: Post: 6% - S: 0%), cinco (ampersand: Post: 50% - S: 44%), seis (año: Post: 94% - S: 87%), ocho (lugar de edición: Post: 87 - S: 81%) y doce (espacios: Post: 69% - S: 62%). No se observaron diferencias entre el Postest y la Fase de Seguimiento en los criterios diez (recuperado de) y trece (sintaxis). La ejecución de los participantes a nivel individual mostró mejoría en la Fase de Seguimiento, incremento que no se observa en los porcentajes promedio; catorce participantes alcanzaron porcentajes individuales promedio mayores al 54%; de estos, dos obtuvieron el 77%, otros dos el 85% y uno el 92.30%. Esto se debe a que dos de los estudiantes entregaron sus proyectos sin referencias, y por lo mismo su ejecución fue de cero, afectando negativamente el promedio general de ejecución en cada uno de los criterios.

La Figura 3 describe los porcentajes promedio de ejecución correcta en la redacción de referencias de capítulos de libros con base en trece criterios. El análisis de los resultados indica que sólo dos participantes de dieciséis incluyeron referencias de capítulos de libro en la Fase de Seguimiento.

Uno de los participantes obtuvo respuestas correctas en siete criterios (54%) y el otro en once (85%). El primero tuvo un incremento del 16% respecto al Postest y el segundo del 54%. Estos resultados indican, primero que en los proyectos iniciales antes del proceso de formación, los estudiantes utilizaron en pocas ocasiones referencias de capítulos de libro; segundo, bajo estas condiciones los porcentajes promedio oscurecen la ejecución individual de los participantes en el estudio.

La Figura 4 describe los porcentajes promedio de ejecución correcta en la redacción de artículos. En este apartado sólo seis de dieciséis participantes incluyeron artículos en sus proyectos de investigación. De estos sólo cuatro alcanzaron porcentajes totales superiores al 50%, en la Fase de Seguimiento. El participante 6 el 62%, el 12 el 70%, el 15 el 77% y el 16 el 85%. Sin embargo, durante la Fase de Entrenamiento los dieciséis participantes alcanzaron el 100% de ejecución correcta en once de los trece criterios, el 94% en el criterio ocho y el 69% en el seis. Estos resultados, junto con los previos sugieren que los estudiantes utilizan en pocas ocasiones referencias de capítulos de libro y artículos de revistas; que sus proyectos iniciales de investigación no están sustentados en información reciente y especializada; que bajo estas condiciones los porcentajes promedio no son indicadores de la ejecución individual.

La Figura 5 describe los porcentajes promedio de ejecución correcta en la redacción de citas. Al analizar los datos individuales se observó que sólo nueve de dieciséis participantes redactaron citas al interior del proyecto, durante todas las Fases del Estudio. Con excepción de los participantes 2, 14 y 16, el resto de ellos no mostró mejoría

en la Fase de Seguimiento. Las citas que se redactaron correctamente en la Fase de Seguimiento están vinculadas con los criterios uno (apellido y fecha entre paréntesis) y seis (apellido en la oración y fecha entre paréntesis) y cuatro (cita con dos o más autores). Los criterios seis (cita con más de seis autores, apellido del primer autor y et al.) y siete (Cita con más de 40 palabras) mostraron porcentajes de cero debido a que las referencias incluidas por los participantes no requirieron de estos criterios.

Los resultados de este estudio sugieren que el entrenamiento para la elaboración de referencias y citas de acuerdo al Manual de Publicaciones del APA mejoró el nivel de ejecución de los participantes durante el entrenamiento, efecto que pudo observarse en la ejecución individual de los participantes en el Postest y la Fase de Seguimiento. Sin embargo, el entrenamiento no fue suficiente para establecer habilidades en situaciones distintas a las entrenadas, como interacciones funcionales diferenciales y efectivas.

De acuerdo con el MPCÍ (Ribes, Moreno & Padilla, 1996), las competencias se relacionan con habilidades y aptitudes en un dominio particular; las habilidades están sujetas a los requerimientos de cada situación, mientras que el nivel de aptitud está relacionado con los criterios de ajuste implicados en la Taxonomía (Ribes & López, 1985), en el presente estudio, a nivel contextual y suplementario. Cuando la taxonomía se extiende a escenarios aplicados, como es el caso de las competencias básicas para la redacción de referencias y citas en textos especializados en psicología (dominio particular), se utiliza el criterio de logro. Este es un indicador de la adquisición de habilidades y aptitudes para la resolución

de una tarea e indica que la tarea se ha cumplido.

Los resultados del presente estudio son congruentes con los supuestos del MPCÍ (Ribes, Moreno & Padilla, 1996) al confirmar que el análisis de la práctica de un científico en particular debe contextualizarse en las circunstancias y características especiales de la teoría y no como una competencia general, tal como se utiliza en el Sistema Educativo (SEP, 2011). El análisis de las competencias en la formación de investigadores es central para estudiar la dimensión psicológica de la práctica científica, debido a que las habilidades que desarrolla el investigador son “respuestas” que guardan morfologías determinadas e invariantes en correspondencia con las propiedades de los objetos, eventos o circunstancias del medio con el que se interactúa, como es el caso de la redacción de referencias y citas del Manual de Publicaciones del APA.

Ribes (1989), Ribes, Moreno y Padilla (1996) sostienen que la interacción de un científico con su objeto de estudio puede darse en varios niveles, que implican complejidades diferentes y criterios de logro distintos. Sin embargo, los estudios recientes relacionados con la formación de investigadores desde la Teoría de la Conducta, aunque se fundamentan en el MPCÍ, han sido hasta el momento de tipo exploratorio. Se ha analizado la formación de investigadores desde el concepto de competencia para identificar estrategias para la formación de investigadores, sin embargo ninguno de los estudios revisados ha evaluado su adquisición en diferentes niveles de complejidad funcional. (Campos Gil, 2013; Solano Uscanga, 2013; Padilla Vargas, 2006; Padilla Vargas & Suro Soto, 2007; Padilla Vargas, et al., 2005; Padilla Vargas, Buenrostro

Díaz et al., 2009; Padilla Vargas, Solórzano Sandoval et al., 2009). Los estudios reportados coinciden al sostener que los investigadores en formación desarrollan competencias vinculadas a la práctica científica del grupo de investigación al que pertenecen. Es decir, su formación está determinada por la práctica del Grupo de investigación y la teoría que sustentan.

En la Taxonomía propuesta por Ribes y López (1985), el concepto de competencia describe interacciones abstraídas, propiedades, parámetros, relaciones y condiciones que caracterizan la ocurrencia de fenómenos psicológicos, sin referirse a ningún fenómeno particular. Sin embargo, en el MPCl, como una extensión de la Teoría de la Conducta, el criterio de logro implica habilidades y aptitudes en el contexto de un dominio particular, en este caso, la disciplina en la que se desarrollan los proyectos de investigación. Para que se pueda afirmar el dominio de una competencia, como es el caso del presente estudio, las habilidades y aptitudes implicadas en la redacción de referencias y citas deberían mostrarse en la actividad cotidiana de los participantes, es decir en sus reportes, artículos y documentos vinculados con el proyecto que investigación. Es decir, los investigadores en formación deberían adquirir una técnica y utilizarla apropiadamente de acuerdo con el criterio establecido.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones*. México: Autor.
- Campos Gil, A. F. (2013). *Análisis de la práctica científica en investigadores en formación* (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, México.
- De la Sancha Villa, E.O. (2013, Octubre 15). El desarrollo de las capacidades generales y la evidencia experimental. *Ensayo teórico presentado en el Seminario-Coloquio sobre Problemas en Teoría de la Conducta*. Doctorado en Ciencia del Comportamiento, Centro de Estudios e Investigación en Comportamiento y Aprendizaje Humano, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. (2013). *Informe de Competencias Profesionales en Preuniversitarios y Universitarios de Iberoamérica*. Recuperado de <http://www.universia.net/wpcontent/uploads/EstudioCompetencias13.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *Pisa para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Materiales_docentes/PISA_docentes/Completo/pisaparadocentesc.pdf
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Padilla Vargas, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. México: Universidad de Guadalajara.
- Padilla Vargas, M. A., & Suro Soto, A. L. (2008). Identificación de las competencias de investigación adquiridas por investigadores en formación. En J. J. Irigoyen., M. Y. Jiménez., & K.

- F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias* (pp. 137-168). México: Universidad de Sonora.
- Padilla Vargas, M. A., Buenrostro Díaz, J., & Loera Navarro, V. (2009). Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia. México: CONACYT - Universidad de Guadalajara.
- Padilla Vargas, M. A., Buenrostro, J. L., Ontiveros, S., & Vargas, I. (2005). *Análisis de las interacciones que tienen lugar entre un grupo de investigadores, al llevar a cabo un experimento*. Recuperado de [http://www.cucba.udg.mx/anterior/publicaciones1/avances/avances_2005/Biologia/PadillaVargasMariaAntonia\(5\).pdf](http://www.cucba.udg.mx/anterior/publicaciones1/avances/avances_2005/Biologia/PadillaVargasMariaAntonia(5).pdf)
- Padilla Vargas, M. A., Solórzano Sandoval, W. G., & Pacheco Chávez, V. (2009). Efectos del análisis de textos sobre la elaboración y fundamentación de preguntas de investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7), 77-102. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?273>
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias, desde la escuela. Recuperado de: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7,107-116.
- Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: Un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-67.
- Ribes, E. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2), 205-235.
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar?. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 3-17.
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la Conducta 2. Avances y extensiones*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 31-34.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla Vargas, M. A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4, 203-232.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Solano Uscanga, E. (2013). *Lectura y escritura de textos técnicos en inglés como segunda lengua*. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, México.

Tamayo, J., Padilla Vargas, M. A., & González Torres, M. L. (2009). *Efectos de*

la exposición a diferentes criterios de logro en la elaboración de preguntas informales. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 27-39.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, Recuperado de: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

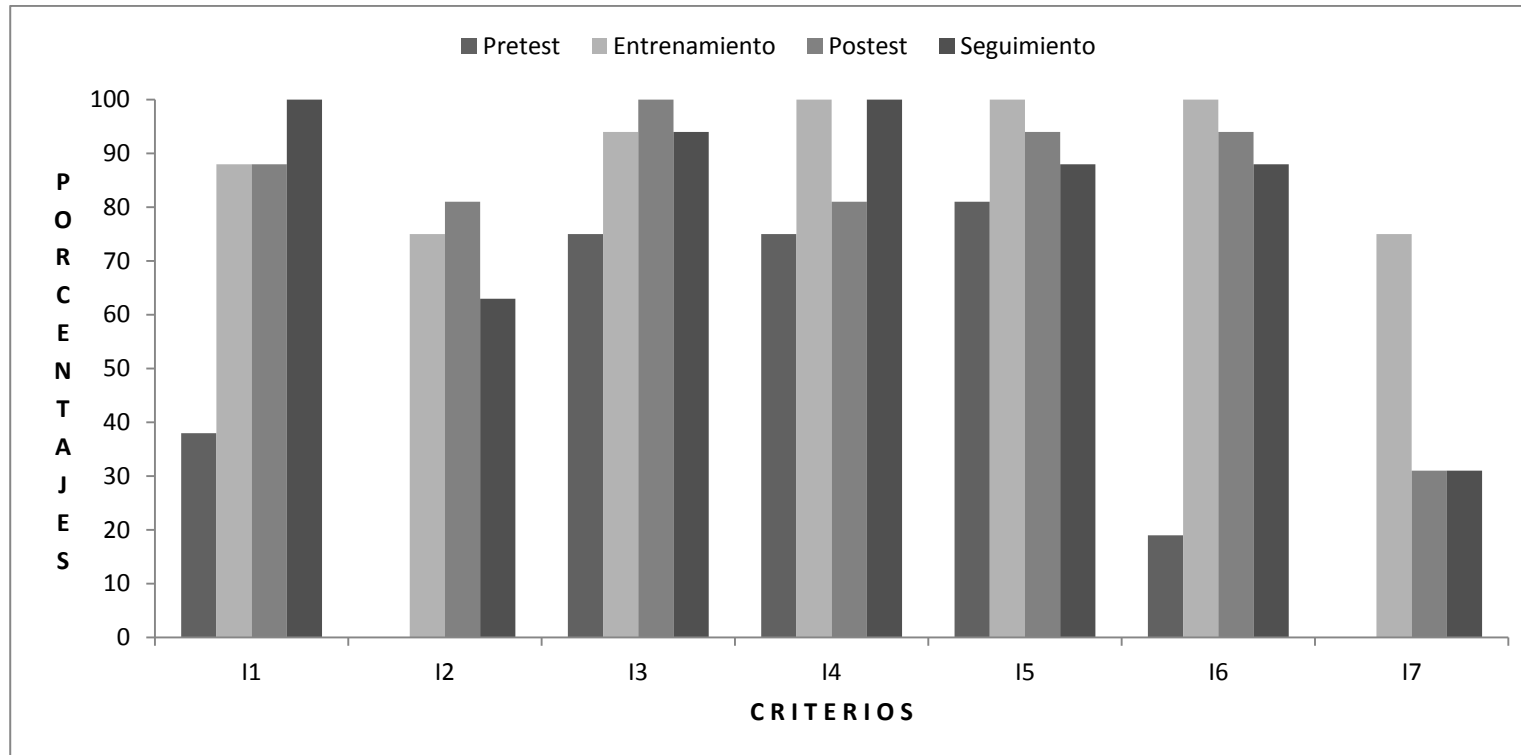


Figura 1. Instrucciones Generales: Criterio de logro en porcentajes en el Pretest, Entrenamiento, Postest y Fase de Seguimiento. (IG1: Orden alfabético; IG2: Palabra Referencia; IG3: Referencias; IG4: Nombre del autor/editor; IG5: Autores Anglosajones; IG6: Autores Latinoamericanos; IG7: Sangría francesa).

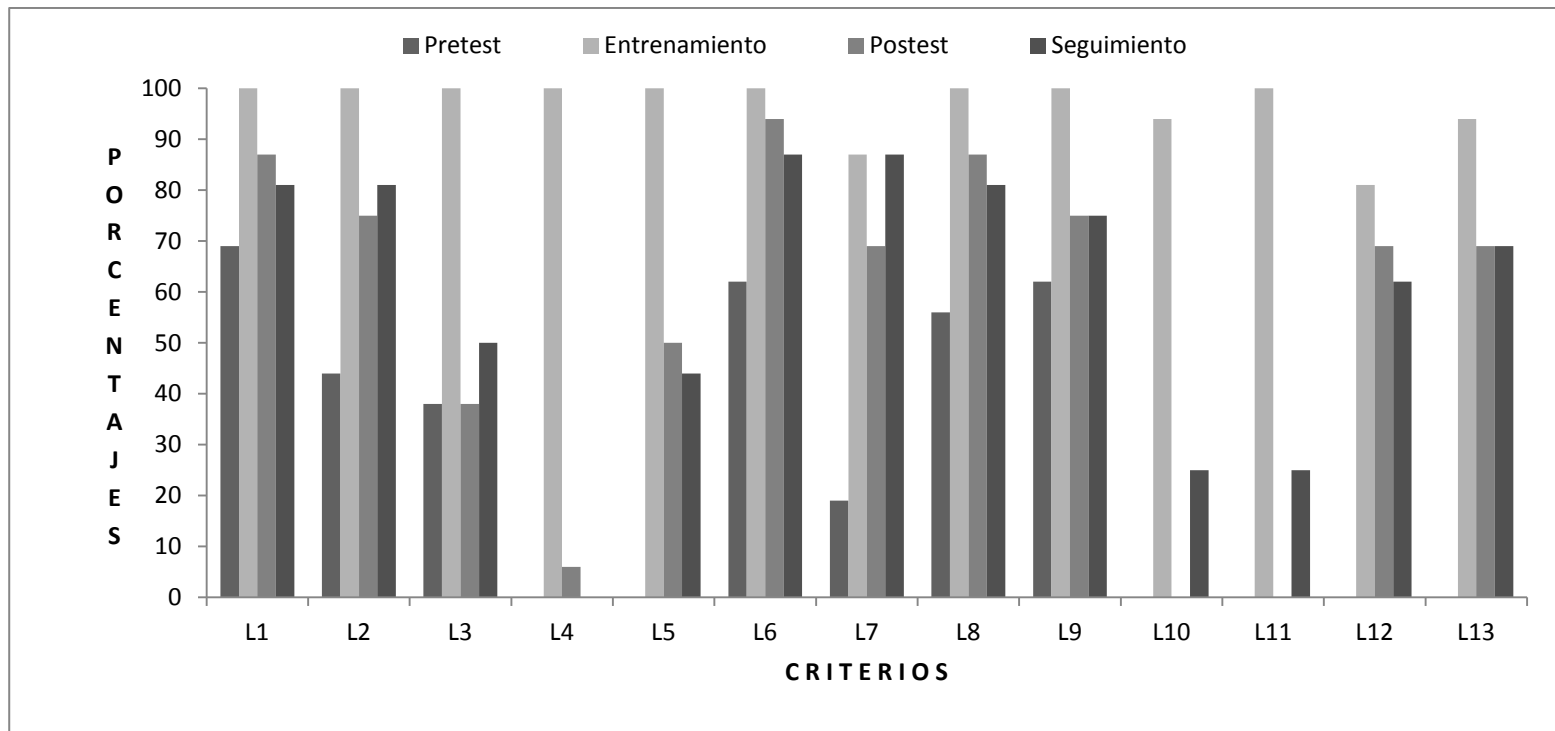


Figura 2. Referencias de libros: Criterios de logro en porcentajes en el Pretest, Entrenamiento, Postest y Fase de Seguimiento. (L1: Apellidos; L2: Iniciales; L3: Autor institucional; L4: Editores; L5: Ampersand; L6: Año; L7: Título; L8: Lugar de edición; L9: Editorial; L10: Recuperado de; L11: Dirección electrónica; L12: Espacios; L13: Sintaxis).

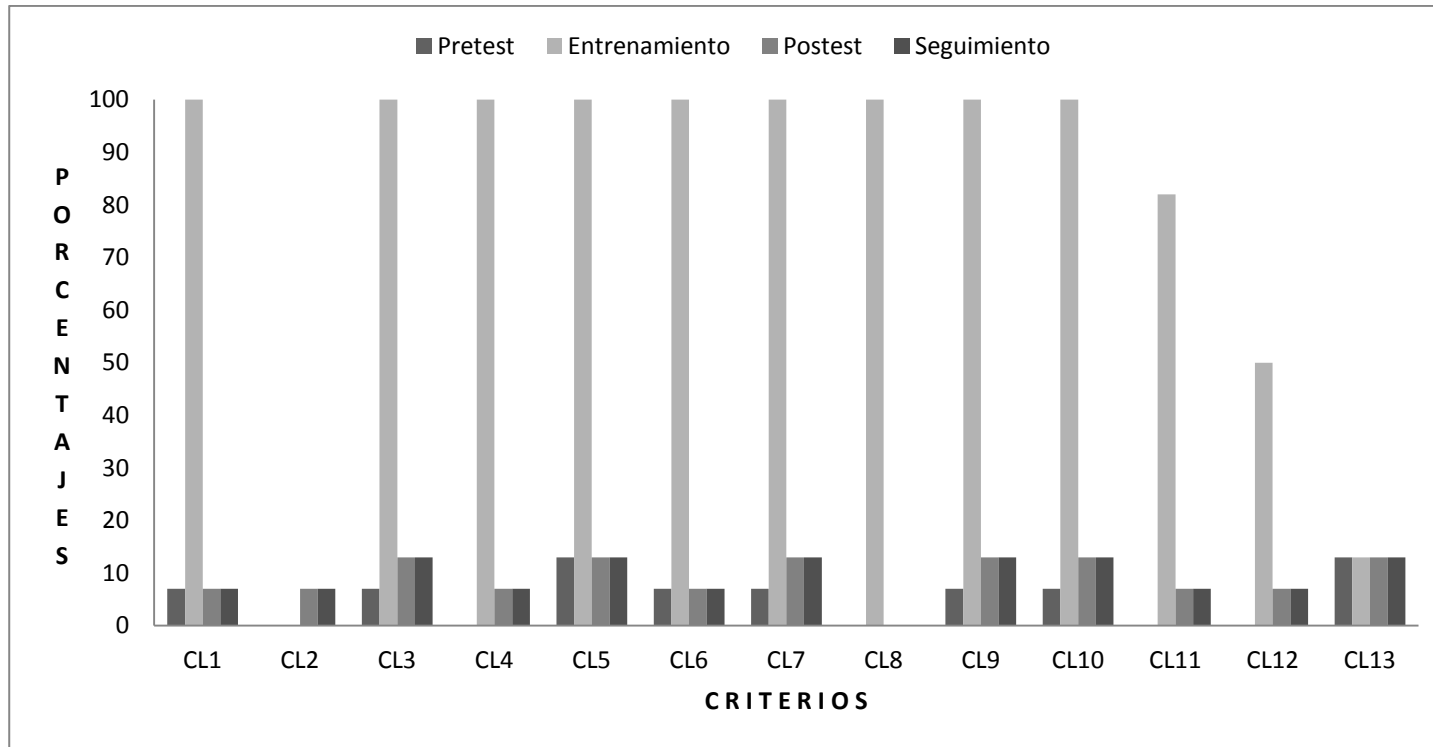


Figura 3. Referencias de Capítulo de Libro: Criterios de logro en porcentajes en el Pretest, Entrenamiento, Postest y Fase de Seguimiento.. (CL1: Apellidos; CL2: Iniciales; CL3: Ampersand; CL4: Año; CL5: Título del Capítulo, CL6: Iniciales; CL7: Apellido(s) del Editor(es); CL8: Título del libro; CL9: Páginas; CL10: Lugar de Edición; CL11: Editorial, CL12: Espacios, CL13: Sintaxis).

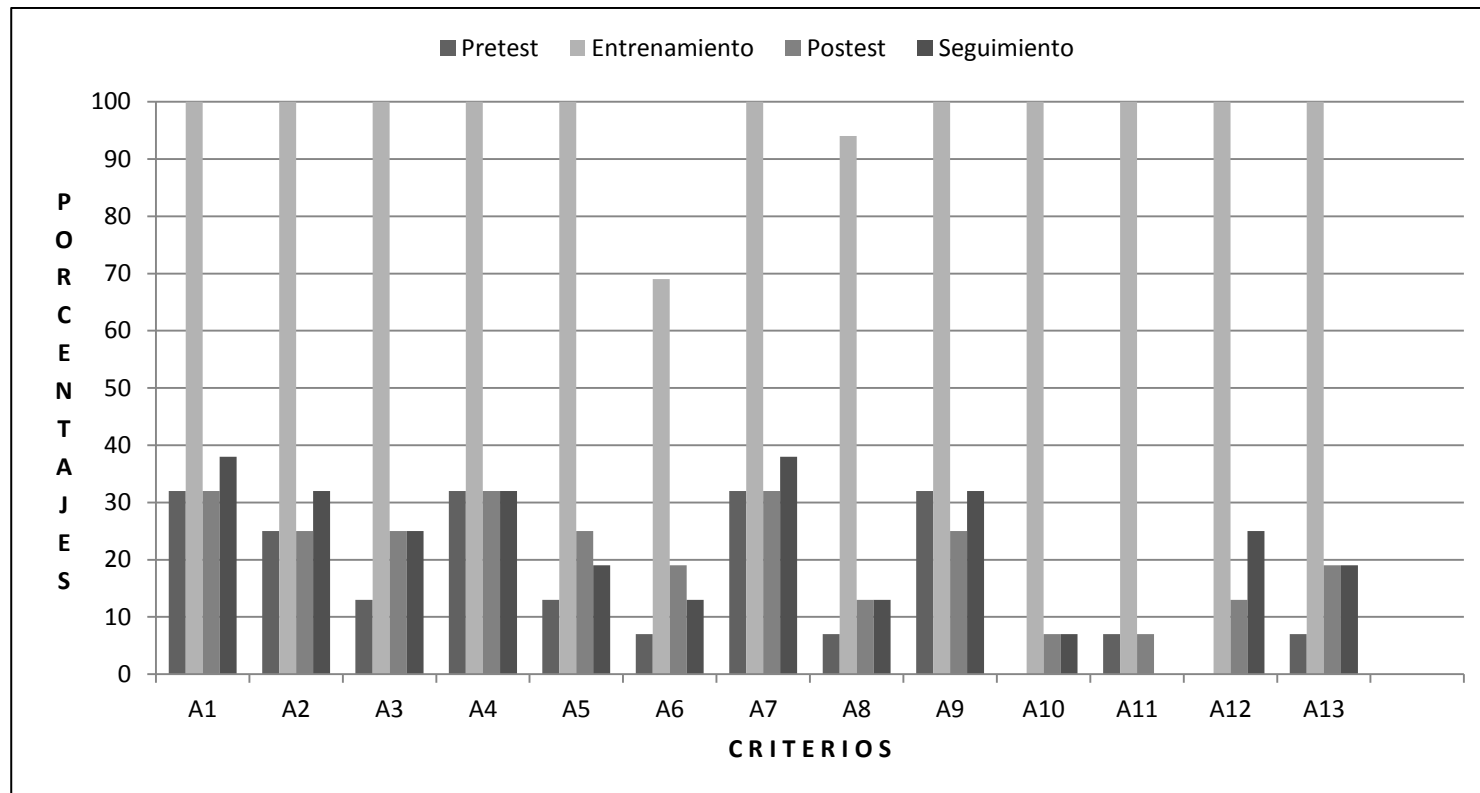


Figura 4. Referencias de Artículos. Criterios de logro en porcentajes en el Pretest, Entrenamiento, Postest y Fase de Seguimiento. (A1: Apellidos; A2: Iniciales; A3: Ampersand; A4: Título del Artículo; A5: Título de la Revista; A6: Volumen de la Revista; A7: Año; A8: Número de la Revista; A9: Paginación; A10: Recuperado de; A11: Dirección electrónica; A12: Espacios; A13: Sintaxis).

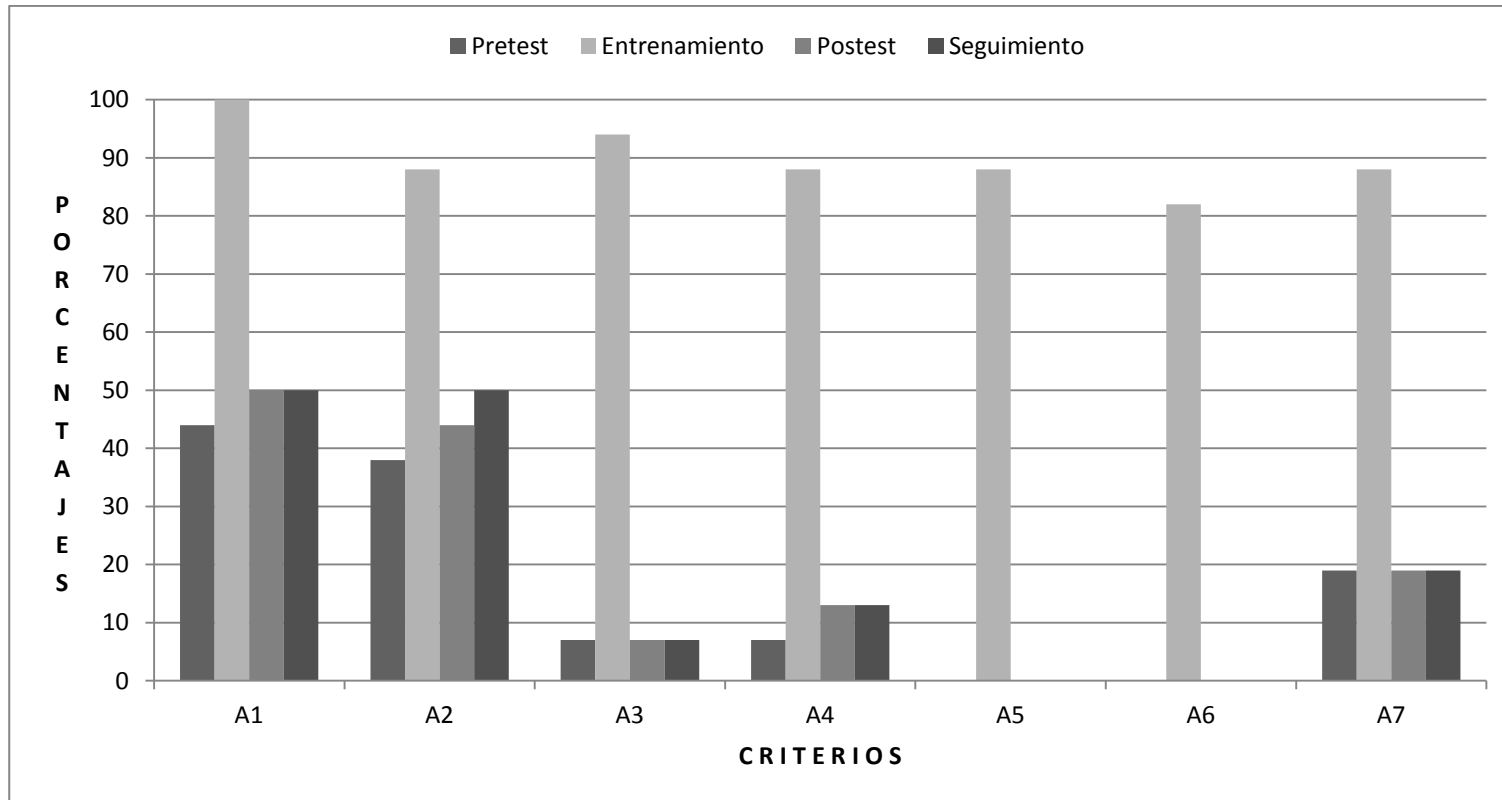


Figura 5. Citas de Autor (es). Criterios de logro en porcentajes en el Pretest, Entrenamiento, Postest y Fase de Seguimiento. (C1: Apellido y Fecha; C2: Apellido en la oración; C3: Apellido en paréntesis; C4: Dos o más autores; C5: siguientes citas, apellido (s) del primer autor, seguido de et al; C6: Más de seis autores, apellido del primer autor y et al.; C7: Cita, más de 40 palabras).

ISSN 2007-1787

**IPyE = Psicología y
Educación**



Vol. 7 No. 14 Julio – Diciembre 2013

REVISTA
del Instituto de Psicología y Educación
de la Universidad Veracruzana



IPyE: Psicología y Educación

JOAQUÍN A. ROSAS GARCÉS

Editor

MINERVA PÉREZ JUÁREZ, ALEJANDRO FRANCISCO REYES

Coeditores

JOSE LUIS COLORADO HERNANDEZ

Asistente de Coedición

MARCO WILFREDO SALAS MARTÍNEZ, A. DANIEL GÓMEZ FUENTES,
SEBASTIÁN FIGUEROA RODRÍGUEZ, LILIA DURÁN GONZÁLEZ,
GERÓNIMO REYES HERNÁNDEZ, JOSÉ ARMANDO PEÑA MORENO,
ELIA MARÍA ESCOFFIE AGUILAR, MA. DEL CARMEN ROJAS HERNÁNDEZ

Comité Editorial

RICHARD W. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.*

MARTHA PELÁEZ N. *Florida International University, U.S.A.*

MARÍA E. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.*

ELIZABETH VALARIANO H. *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

Editores Asociados

EMILIO RIBES IÑESTA, FLORENTE LÓPEZ RODRÍGUEZ,
ILEANA SEDA SANTANA, ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS,
JAVIER AGUILAR VILLALOBOS, BENILDE GARCÍA CABRERA,
GUADALUPE ACLE TOMASINI

Consejo Editorial

MINERVA PÉREZ JUÁREZ

Supervisión de Edición

JOSE LUIS COLORADO HERNANDEZ

Diseño y Formateo

ALEJANDRO FRANCISCO REYES

Diseño Gráfico

LUISA GÁMEZ TOLENTINO

Ilustración en primera de forros

Instituto de Artes Plásticas, U. V.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dra SARA LADRON DE GUEVARA

Rector

Mtra. LETICIA RODRÍGUEZ AUDIRAC

Secretario Académico

Mtra. CLEMENTINA GUERRERO GARCÍA

Secretario de Administración y Finanzas

Dr. OCTAVIO AGUSTIN OCHOA CONTRERAS

Secretaria de Rectoría

Mtro. EDGAR ALEJANDRO GARCÍA VALENCIA

Director General de Editorial y Publicaciones

Dra. CARMEN G. BLAZQUEZ DOMINGUEZ

Director General de Investigaciones

Dr. JOSÉ ANTONIO HERNANZ MORALES

Director General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Dra. ELI ALEJANDRA GARCIMARRERO ESPINO

*Director General del Área Académica de
Ciencias de la Salud*

Dr. A. DANIEL GÓMEZ FUENTES

*Director del Instituto de Psicología
y Educación*

IPyE: Psicología y Educación, Vol. 7, Núm. 14, Julio - Diciembre 2014, es una publicación semestral editada por la Universidad Veracruzana, a través del Instituto de Psicología y Educación. Agustín Melgar y Juan Escutia, Col. Revolución, C. P. 91100, Xalapa, Ver. Tels. (228) 815-86-19, (228) 814-64-98 y (228) 814-61-58, www.uv.mx/ipe, coordpub@uv.mx. Editor responsable: Joaquín A. Rosas Garcés. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2007-081315005600-102, ISSN: 2007-1787, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Educación Pública. Impresa por Imprenta PROAGRAF, S. A. de C. V. Av. 20 de Noviembre No. 649, Col. Badillo C. P. 91190, éste número se terminó de imprimir el 21 de diciembre de 2013 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Los artículos publicados en esta revista son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del material citando la fuente.

CONTENIDO

Estilos interactivos y su correspondencia con los estados del campo psicológico	1
Anahís Sánchez Pantoja, Enrique Zepeta García, A. Daniel Gómez Fuentes, Cecilia M. Molina López	
Tansferencia del modo lingüístico observar-señalar/gesticular en niños con hipoacusia	12
Alma Briseida Ramírez Estrada, Enrique Zepeta García, Agustín Daniel Gómez Fuentes, Minerva Pérez Juárez	
Un programa para desarrollar competencias de evaluación en docentes y competencias en español de estudiantes	25
Marco Wilfredo Salas Martínez, Miguel Ángel Villazcan	
Un programa para el desarrollo de competencias proambientales en alumnos de secundaria	41
Esperanza Ferrant Jiménez, Paulo César Soler Gómez, Marco Wilfredo Salas Martínez	
Enfoques de aprendizaje en educación superior	55
José Francisco Martínez Licon, Agustín Zarate Loyola, Elvia Ma. Cristina Peralta Guerra, Dinorah Arely Escudero Campos	
Impacto del MEIF en los estudiantes del área técnica en la Universidad Veracruzana	64
Graciela Patricia Mendoza Pérez, Minerva Pérez Juárez	
Concepto de competencia: aplicación de referencias y citas en textos técnicos de psicología	71
José Andrés Castillo Hernández, Agustín Daniel Gómez Fuentes, Enrique Zepeta García, Alejandro Francisco Reyes	
Patrones de estilos de aprendizajes en estudiantes universitarios de un curso sobre Tecnología Educativa	89
Felipa de Neri Lozano Sangabriel, José Luis Colorado Hernández, Alejandro Francisco Reyes, Dinorah Arely Escudero Campos, Julia Aurora Montano Rivas, María Luisa Hernández Maldonado	

Esta revista se terminó de imprimir en el mes de
Diciembre del 2013, en la Imprenta PROAGRAF, S.
A. de C. V. Av. 20 de Noviembre No. 649, Col. Badillo
C. P. 91190
Tels. 01 (228) 8906204, 8151876, 8153932, 8171500
Xalapa, Veracruz. México.