



Conductismo radical una propuesta de aprendizaje experiencial

Edgar Ovidio Urquijo Rodriguez

Holman Steven Moreno López

Tesis presentada como requisito para optar al título de Psicólogo

Asesor(a)

Andrés David Gutiérrez Torres

Magister y Especialista en Psicología del consumidor

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Bogotá Región (Bogotá)

Centro Universitario Noroccidente Bogotá (Engativá)

Programa Psicología

noviembre de 2024

Dedicatoria

Especial dedicatoria a nuestras familias, tutores, amigos, a todos los curiosos que van un paso más allá para conocer las raíces de esta postura epistemológica, a los entusiastas que mantienen “*la Filosofía de la ciencia de la conducta*”, a todos aquellos que apuestan por la investigación y la ruptura de las barreras entorno a los mitos del análisis del comportamiento.

Agradecimientos

Con reconocimiento, extendemos nuestros más gratos agradecimientos a nuestro director de Tesis el Mag. Andrés Gutiérrez. Su dedicación como docente y analista conductual entusiasta, comprometido con la formación y la rigurosidad de la investigación ha sido pilar esencial en la formulación, dirección y enriquecimiento de esta investigación.

Expresamos nuestros agradecimientos a nuestra lectora la Mag. Paola Pedraza. Comprometida con la formación desde su amplia experiencia en la educación y la rigurosidad de la investigación, cuyas apreciaciones y observaciones constructivas han sido complemento esencial para el fortalecimiento de esta investigación.

Nuestra gratitud a los líderes del equipo de desarrollo curricular del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial, por permitirnos realizar las entrevistas que han sido esenciales para conocer sobre la migración de evaluación por competencias a resultados de aprendizaje.

A nuestro semillero ACCIÓN (Análisis Científico de la Conducta e Investigación), a sus líderes los Mag. Andrés Gutiérrez y Angela Rivera, agradecemos por permitirnos adscribir nuestra investigación.

Finalmente, nuestros agradecimientos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial por el fomento de profesionales con carácter crítico y praxeológico del saber hacer.

Contenido

Listas de tablas	6
Listas de figuras.....	7
Listas de anexos.....	8
Resumen.....	9
Abstract.....	10
1. Introducción	11
2. Justificación	19
3. Objetivos.....	22
General.....	22
Específicos	22
4. Marco teórico.....	23
a. Aprendizaje Experiencial.....	23
b. Experiencias vibrantes “Experiencias de aprendizaje”	25
c. Resultados de aprendizaje.....	25
d. Objetivos conductuales	26
e. Tecnología de la enseñanza.....	27
5. Modelo teórico el cual soporta las guías de aprendizaje.....	28
a. Condicionamiento clásico.....	28
b. Condicionamiento emocional	30
c. Condicionamiento instrumental	30
d. Condicionamiento Operante	32
e. Conducta verbal	35
f. Conducta gobernada por reglas.....	38
g. Marcos relacionales	40
h. Teoría nominal	45
1 Metodología	46
1.1 Tipo de estudio:.....	46
1.2 Población:	46
1.3 Instrumento:	46

2	Ejes temáticos	49
3	Procedimiento	52
4	Consideraciones éticas	53
5	Resultados	55
6	Discusión.....	62
7	Conclusiones	67
8	Referencias.....	69
	Anexos	79

Lista de tablas

TABLA 1	47
TABLA 2	49
TABLA 3	56
TABLA 4	57
TABLA 5	58
TABLA 6	59
TABLA 7	60
TABLA 8.....	61

Lista de figuras

FIGURA 1	80
FIGURA 2	80
FIGURA 3	81
FIGURA 4	81
FIGURA 5	86
FIGURA 6	86
FIGURA 7	87
FIGURA 8	87
FIGURA 9	88
FIGURA 10	89
FIGURA 11	89
FIGURA 12	90
FIGURA 13	90
FIGURA 14	91
FIGURA 15	92
FIGURA 16	92
FIGURA 17	93

Lista de anexos

ANEXO A. ESTRUCTURA DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE.....	79
ANEXO B PRESENTACIONES DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	79
ANEXO C ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	82
ANEXO D CONSENTIMIENTO INFORMADO (LÍDER CURRICULAR)	82
ANEXO E CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES.	85
ANEXO F EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS DE LAS PRUEBAS PILOTO.	88

Resumen

La presente recopilación teórica brinda un recorrido exhaustivo desde la perspectiva del Conductismo Radical, nombrado por su creador y mayor exponente Burrhus Frederic Skinner como: “*la filosofía de la ciencia de la conducta*” al aprendizaje experiencial, dando paso a la triangulación de saberes implícitos en la teoría vista en el aula con las experiencias de la cotidianidad y la puesta en práctica, de tal modo que las interacciones, experiencias y relaciones generadas entre la persona y el entorno sean provechosas en procesos de aprendizaje. Buscando en los estudiantes del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial el fomento de experiencias vibrantes y el logro de los objetivos conductuales pertinentes diseñados para integrar, afianzar e incluso reforzar conocimientos impartidos dentro los espacios académicos: Aprendizaje, Conductismo, Emoción y Motivación e incluso campos aplicados como la Psicología Clínica y la Psicología Educativa por medio de actividades condensados en las cuatro guías de aprendizaje experiencial de carácter formativo creadas teniendo en cuenta los lineamientos del equipo curricular del programa de psicología, así como las experiencias de líderes en esta transición como alternativa de los resultados de aprendizaje al Sistema de Evaluación y Seguimiento de los aprendizajes (SESA) UNIMINUTO (2021).

Palabras clave: Conductismo Radical, Conductismo, Filosofía de la ciencia de la conducta, Psicología científica, Análisis aplicado de la conducta, Aprendizaje experiencial.

Abstract

This theoretical compilation makes an exhaustive tour from the perspective of Radical Behaviorism, named by its creator and maximum exponent Burrhus Frederic Skinner as: “the philosophy of the science of behavior” to experiential learning, giving way to the triangulation of the knowledge implicit in the theory seen in the classroom with the experiences of everyday life and the implementation, so that the interactions, experiences and relationships generated between the person and the environment are beneficial in the learning processes. Seeking in the students of the Psychology program of the Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial the promotion of vibrant experiences and the achievement of relevant behavioral objectives designed to integrate, strengthen and even reinforce the knowledge imparted within the academic spaces: Learning, Behaviorism, Emotion and Motivation and even applied fields such as Clinical Psychology and Educational Psychology through activities condensed in the four experiential learning guides of formative character created taking into account the guidelines of the curricular team of the psychology program, as well as the experiences of leaders in this transition as an alternative of learning outcomes to the Sistema de Evaluación y Seguimiento de los aprendizajes (SESA) UNIMINUTO (2021).

Keywords: Radical behaviorism, Behaviorism, Philosophy of Behavioral science, Scientific psychology, Applied behavior analysis, Experiential learning, Experiential learning, Experiential learning

1. Introducción

El aprendizaje experiencial se centra en las relaciones existentes entre la teoría y la práctica, en búsqueda de reforzar los aprendizajes de los estudiantes por medio de la experiencia. A su vez, indica como pueden emplear dichos conocimientos en situaciones relacionadas a las vistas dentro de la teoría impartida en los espacios académicos (Ariza, 2010). Este estilo de aprendizaje se relaciona con el modelo educativo que las instituciones de educación superior implementan en la actualidad, basado principalmente en “*Resultados de aprendizaje*”.

En este punto, es importante aclarar que antes del año 2019, las instituciones se basaban en un modelo de educación por competencias; sin embargo, a partir del 25 de julio de 2019, el Ministerio de Educación Nacional, publica el decreto 1330, el cual obliga a las instituciones a hacer la transición al nuevo modelo educativo basado en resultados de aprendizaje, en este se implementan nuevas estrategias para impartir y evaluar saberes e incluso metodologías mediante procesos de mejora continua, esto se lleva a cabo mediante: factores, características y referentes de alta calidad reflejados en el funcionamiento y mejoramiento de las instituciones y los programas académicos (Consejo Nacional de Educación Superior, 2021). Los resultados de aprendizaje son las tareas, habilidades y conocimientos medibles que se espera que los estudiantes mejoren en procesos de aprendizaje en una disciplina específica, de forma que ellos puedan integrar la teoría junto a la práctica en situaciones de pensamiento crítico en su proceso formativo (Ruiz, y Moya, 2020).

Entre los beneficios de los estudiantes ofrecidos por los resultados de aprendizaje, planteados desde el enfoque constructivista de la educación, se destaca el énfasis en lo aprendido y no solo en los contenidos vistos en el aula, ya que proporciona una guía de cuál es el lugar del

estudiante como saberes en dichas declaraciones, y permite demostrar y reconocer las capacidades dentro de los procesos de aprendizaje. También, ofrece ventajas en estrategias pedagógicas para los docentes como lo pueden ser; mayor precisión en las explicaciones a los estudiantes, construir material adaptado para las particularidades de la clase o elegir una estrategia para impartir las metodologías activas propuestas, entre otras (Kuzilek et al. 2017).

El modelo constructivista de la educación presente en los resultados de aprendizajes se basa en la construcción del conocimiento a través de aprendizaje activo por parte de los estudiantes, así, se elaboran nuevos saberes a partir de enseñanzas pasadas (Requena, 2008). Al ser el estudiante un ente activo, él construye sus propias experiencias, a causa de esto, este modelo ha tenido gran importancia en el campo educativo, ya que contempla a los estudiantes como protagonistas de su proceso formativo, el cual es construido por medio de los procesos mentales implícitos y la interacción de ellos mismo con su entorno, es así, que las teorías relacionadas a esta postura se enfocan más en estrategias y herramientas de aprendizaje que de enseñanza, también propone que este conocimiento desarrollado por el estudiante se pueda emplear en el presente y futuro de las áreas personal y profesional de la persona (García, 2020).

Sin embargo, este proyecto se desarrollará desde la perspectiva del conductismo radical, ya que esta contempla los objetivos conductuales, el tipo de enseñanza individualizada, la tecnología de la enseñanza, las estrategias y habilidades para hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje amenos, no obstante es pertinente hacer énfasis en los objetivos conductuales desde una aproximación teórica y dar a conocer su alcance dentro de la educación, ya que, estos son declaraciones que facilitan a los estudiantes reconocer lo que deben y pueden llegar a hacer durante el curso (espacio académico) y después de culminarlo, junto al reconocimiento de contextos bien sea el campo académico o laboral donde pueden ser aplicados estos

conocimientos, es decir; desde las múltiples relaciones de saberes hechas entre el organismo y el ambiente con situaciones, eventos o factores del día a día del estudiante se genera aprendizaje de tal manera que facilita el dominio y aplicación de estos.

Consecuente a lo anterior, como parte del alcance ya mencionado dentro de la educación, estos van en búsqueda de la fluidez conductual en el estudiante, o en otras palabras que este pueda hacer las tareas propuestas cada vez más rápido para lograr mayor practicidad y auto reforzarse con la experiencia de obtener la retroalimentación inmediata además de poder avanzar a su ritmo y poder evidenciar su hacer en tareas en específico (Vargas, 1974).

Esta visión de la educación propuesta desde el conductismo radical busca generar habilidades que no se adquieren dentro de los espacios académicos, estas afectan de forma positiva a los estudiantes mediante el aprendizaje experiencial y a los docentes buscando enseñar (Vargas, 2013). El conductismo radical permite el reconocer dificultades en los estudiantes al momento de adquirir nuevos conocimientos, esto se evidencia por medio de la interacción de estos con el ambiente que los rodea, los espacios académicos en los que se encuentra inmerso el estudiante e incluso los recursos utilizados para impartir la clase y la relación con el docente.

Conforme a ello, es necesario resaltar que tanto los resultados de aprendizaje como los objetivos conductuales comparten similitudes, ya que ambos son planteados bajo modelos contextuales, es decir, se benefician de la interacción con el contexto y proponen que el rol del estudiante debe ser activo en la educación, en el caso de los resultados de aprendizaje propuestos por el constructivismo, el estudiante es visto como el protagonista de su proceso de aprendizaje por medio de metodologías activas, ya que el conocimiento y/o aprendizaje se crea por medio de las interacciones con lo que lo rodea, por otro lado, en el caso de los objetivos conductuales propuestos desde el análisis del comportamiento, se contempla las múltiples relaciones que el

estudiante puede llegar a generar con lo que lo rodea y las vivencias cotidianas, haciendo sus procesos más experienciales para generar aprendizaje (Pacheco et al. 2020). También, contempla la modificación del comportamiento en relación con el objetivo que el docente propone enseñar, desde cambios en las condiciones del ambiente donde se encuentra inmerso para aprender (espacio académico), e incluso la efectividad de los recursos que utiliza el educador.

Desde la lógica del análisis del comportamiento, antes de determinar que el estudiante pueda presentar dificultades, se indaga desde las relaciones que está generando con el espacio académico como: los recursos que se utilizan dentro del espacio académico para impartir la clase, la técnica que el docente utiliza, la relación con el educador y también la disposición que tiene hacia la clase, teniendo en cuenta su historial del aprendizaje para determinar si tiene interés por lo que está sucediendo dentro del aula (Vargas, 1974; Skinner, 1968).

De la misma manera, se destaca la importancia y los beneficios de la implementación de los resultados de aprendizaje y la puesta en práctica de los saberes, en los que el estudiante asume un rol activo en la educación evidenciado en diferentes países, por ejemplo en un estudio realizado por Valentín et al. (2022) se demuestra que pese al múltiple esfuerzo del sistema educativo en Perú por emplear el enfoque por competencias, siguen utilizando el enfoque tradicional, el cual impide tener resultados favorables; adicional, este estudio evidencia que existe una correlación positiva por parte de las competencias didácticas hacia los resultados de aprendizaje. Así, que no solo se evidencia una comprensión de la teoría más amplia sino también la implementación de esta información en lo práctico e incluso en lo aplicado por los estudiantes, lo anterior demuestra las ventajas que puede representar para la academia poner en marcha estos métodos para lograr mejores experiencias de aprendizaje. Ya que, estos quieren ser los resultados de aprendizaje expresados en términos observables y medibles, que guían la experiencia del

alumno y sirven como base para la evaluación de este, de tal forma que el estudiante concluya dicho aprendizaje.

Pero, pese a estos beneficios de la implementación y utilización de los resultados de aprendizaje en la academia, actualmente hay países en los que hasta ahora se están empezando a implementar en las instituciones de educación superior, como en Colombia; sin embargo, el decreto 1330 de 2019 que rige, explica a las instituciones de educación de alta calidad que deben migrar a los resultados de aprendizaje, no sugiere una ruta o guía de cómo deben ser implementados por lo que las instituciones deben recurrir a la interpretación propia de estos. La Corporación Universitaria Minuto de Dios está dando cumplimiento a el decreto con la transición a resultados de aprendizaje desde la interpretación institucional propia.

Las instituciones e incluso los docentes quienes juegan un papel clave en la educación de los estudiantes siguen buscando formas de cumplir estos parámetros e implementarlos en sus metodologías de enseñanza (Díez, 2019). Dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá, se expone en el (SESA) UNIMINUTO (2021) los resultados de aprendizaje, haciendo mención a aspectos como la proyección que se tiene de los procesos de aprendizaje en los estudiantes desde su comienzo hasta su graduación, también cómo se espera que los estudiantes sean evaluados dependiendo de cada espacio académico, utilizando metodologías y estrategias como implementación de análisis de casos, problemas específicos, estudios de pruebas estandarizadas, entre otras. No obstante, se sigue presentando la misma problemática en la adaptación y entendimiento de los profesores de estas nuevas estrategias de aprendizaje que se deben impartir dentro de las instituciones (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2021).

De acuerdo con las problemáticas mencionadas, en el desarrollo de la presente investigación, se propuso realizar tres entrevistas a líderes curriculares del programa de

psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial, como parte de la fase diagnóstica de identificación de dicha problemática, con el fin de lograr aproximaciones vivenciales del campo educativo con lo anterior mencionado para el diseño y construcción del material de insumo propuesto, dentro de esta fase, se tiene en cuenta los retos que se pueden encontrar en la implementación e incluso en la migración de evaluación por competencias a resultados de aprendizaje, es pertinente resaltar que el ejercicio se llevó a cabo dando cumplimiento a la ley 1090 de (2006), mediante el uso de consentimiento informado. Dentro de las experiencias recopiladas, se solicitó consentimiento informado para compartir fragmentos puntuales de manera anónima, cabe resaltar que los siguientes párrafos están conformados únicamente por la información recopilada en las entrevistas.

Una de las experiencias mencionadas en la transición por la entrevistada 1, fue la adaptación a toda la documentación que estos procesos conllevan, junto a la identificación de los “elementos diferenciales” como refirió la entrevistada 1, haciendo énfasis en que estos son los que indican que debe ser evaluado en ciertos espacios académicos, haciendo principal hincapié en las estructuras que se deben llevar a cabo y la capacitación que se debería suministrar a los docentes.

Por otro lado, dentro de los retos, la entrevistada 1 y la entrevistada 2 llegaron a puntos en común en cuanto a la dificultad en la comprensión de lo evaluativo, una de las entrevistadas refirió: “¿de qué manera se deben evaluar los saberes y como hacer evidentes los resultados de los objetivos propuestos?”. También, dentro de los desafíos que implican los resultados de aprendizaje se tocó la dificultad que conlleva la construcción de las guías de aprendizaje, en cuanto a los posibles disensos que se llegan a generar en los equipos de construcción en la búsqueda y selección de los métodos y de evaluación a emplear, en particular la entrevistada 1

menciono: *“si bien las teorías desde los enfoques epistemológicos ayudan a comprender los fenómenos de estudio, aun genera divisiones en cuanto a quien tiene la razón, dificultando la neutralidad en los equipos, haciendo que la psicología se base aún en los enfoques y no en evidencias, es una crítica que también hizo a nivel nacional Leonidas Castro Camacho”*.

En cuanto a la evaluación diagnostica sugerida por los resultados de aprendizaje para conocer que saben los estudiantes en un curso, se busca evaluar saberes, sin embargo puede que en ocasiones se generen confusiones, una de las experiencias compartidas en torno a esto por la entrevistada 1 es: *“¿qué presaberes debo evaluar?, ya que para ello es necesario operacionalizar y conocer el nivel real en el que están los estudiantes, aunque se haga en ocasiones no se suele cumplir en totalidad con esta, como menciono la entrevistada 2: “los tiempos para planificar todo son cortos”*.

Ahora, las guías brindan una estandarización del curso, permite que el cronograma tenga mayor orden, pero están generando demasiada estandarización y como comento la entrevistada 1 *“hasta qué punto se puede cumplir el objetivo de generar en los estudiantes aproximaciones reales a la solución”*.

Por último, en cuanto a las dificultades de los docentes en el entendimiento y la implementación, se obtuvieron varias menciones: entrevistada 2 *“depende de la disposición que tengan como profesionales para la implementación, si bien no hay una capacitación, están los documentos institucionales que lo explican”*, concluyendo en que depende del docente si los revisa y apropia, por otro lado mencionaron que aunque estén las guías de aprendizaje que indican el contenido que se va impartir y que evaluar, algunos no las suelen aplicar como están sugeridas, algunos pueden llegar a dejar de lado la evaluación diagnostica de presaberes, e incluso pueden llegar a generar rivalidad en cuestión de los recursos que utilizan para dar

seguimiento a estas y las críticas por los recursos bien sean tecnológicos o no que cada uno emplea para dar las clases.

Por último, se tuvieron en cuenta los inconvenientes para determinar y establecer los niveles de dificultad con los que se debe evaluar a los estudiantes, como refirió la entrevistada *I* “*a veces se dificulta saber que tanto se les puede exigir o si se les está poniendo un nivel muy avanzado*”. Es de importancia resaltar las experiencias por medio de citas textuales en cuanto a los desafío y retos que implica esta migración a los resultados de aprendizaje y sobre todo en la identificación de los niveles de dificultad con los que son evaluados los estudiantes y el cómo generar o fomentar esas llamadas experiencias vibrantes, dando paso a estrategias que sirvan como apoyo y recursos complementarios como lo plantean en este proyecto de investigación desde el análisis del comportamiento.

De acuerdo con lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los objetivos conductuales pertinentes para lograr experiencias vibrantes en la enseñanza de conceptos fundamentales del análisis experimental de la conducta, en estudiantes y docentes de los espacios académicos teóricos y aplicados dentro del programa de psicología UNIMINUTO Rectoría Bogotá?

2. Justificación

La exigencia de las demandas sociales de estudiar, comprender e incluso enseñar nuevos conocimientos en la educación actual va en aumento, llegando a ser necesario la implementación de diferentes métodos que faciliten el aprendizaje para cumplir las expectativas sociales (Vargas, 2013). Al punto de ser imprescindible materializar las cosas para formalizar los aprendizajes teóricos adquiridos con la puesta en práctica desde el aprendizaje experiencial para fomentar habilidades y conocimientos que serán útiles en su proceso profesional (Ballesteros, 2020).

Existen diferentes ventajas del aprendizaje experiencial ya que permite triangular la teoría vista en el aula con la puesta en práctica, para aprovechar las interacciones y las experiencias que se generan entre la persona y el entorno (Ariza, 2010). Estos comparten similitudes con el enfoque conductual ya que, desde la formulación e implementación de los objetivos conductuales propuestos desde el conductismo Radical, se contempla el tipo de enseñanza individualizada, las estrategias y habilidades para hacer los procesos de enseñanza amenos y favorecen el reconocimiento de dificultades en los procesos de aprendizaje que pueda presentar el estudiante (Vargas, 1974).

Esta visión de la educación desde el conductismo radical será la base para las guías de aprendizaje experiencial propuestas en este estudio, para introducir de forma complementaria a diferentes espacios académicos relacionados con componentes del enfoque conductual, ya que busca generar habilidades que no se suelen enseñar o aprender dentro de los espacios académicos. Este busca impactar no solo en los estudiantes mediante el aprendizaje experiencial sino también en los docentes en la búsqueda de cómo enseñar. Vargas (2013), describe que es necesario el desarrollo de ciertas habilidades en el ejercicio de la enseñanza en los estudiantes para que la educación en los espacios académicos sea fluida, humana y feliz, así mismo, en sus

investigaciones hace énfasis en no promover el castigo como lo plantea el conductismo, sino que existen formas adecuadas de dirigir un aula bulliciosa sin la necesidad de gritar además de reforzar de forma diferencial el comportamiento que se desea obtener.

La enseñanza que se imparte solo desde la teoría presenta varios inconvenientes: el primero de ellos es la forma en la que se enseña, lo cual genera dificultades en la interacción de la información con su entorno como se presenta en la enseñanza tradicional o la repetición de conceptos memorísticos, en la cual se deja de lado la puesta en práctica de estos conocimientos.

Por otro lado, existe una visión errónea del conductismo al relacionarlo con la memorización, ya que el docente asume la función de trasmisor y los estudiantes de receptores de dichos conocimientos, así no discriminan dicha información hasta poder relacionar y comprender la información recibida (Pacheco et al. 2020). Otra idea sobre el conductismo en la educación es que la única estrategia desde esta postura es el premio y castigo de conductas, donde los docentes implementan esta estrategia de diversas formas (dependiendo de las características de sus estudiantes) con el fin de que los estudiantes repitan la conducta deseada por parte del maestro (Pereira, 2009).

Estos mitos del conductismo radical están alejados de la realidad, ya que esta postura busca apreciar a cada alumno de manera individual, respetando sus tiempos y estrategias, ya que ellos aprenden e interactúan de forma única con su entorno, para lograr esto se planean objetivos dentro del aprendizaje enfocados en conductas observables y medibles (Galán y Ursúa, 2016).

Es así como el conductismo radical se podría implementar dentro de la elaboración de resultados de aprendizaje, dado que esta postura permite definir la problemática de manera individualizada dentro del aula, analizar la información a través de la interacción del estudiante con la metodología e incluso con el docente, de modo que permite buscar la causa del

comportamiento para poder hacer el aprendizaje más ameno y fortalecer el estilo en el que el alumno recibe los conocimientos y a su vez favorece el acercamiento al uso de herramientas conceptuales para abordar la problemática (Arias, 2010) la elaboración de los resultados de aprendizaje requiere precisión al desarrollar objetivos que se quieren evaluar a los estudiantes.

Irónicamente, uno de los inconvenientes presentes dentro del conductismo radical es la forma en la que se enseña, pues tiende a ser de forma teórica, lo cual causa una disminución en el cambio de la conducta del estudiante relacionado con la información impartida e incluso una falta al no llevar a la práctica este conocimiento como lo menciona López y Zuluaga (2016) la enseñanza tradicional (teórica) puede ocasionar dificultades al momento de poner en práctica. Esta visión de la educación desde el conductismo radical es con la que se realizará las guías de aprendizaje experiencial, buscando generar habilidades a través de múltiples relaciones y/o asociaciones en contextos de la vida cotidiana que no se enseñan o aprenden dentro de los espacios académicos.

Es por esto, que el conductismo radical se podría implementar dentro de la elaboración de los resultados de aprendizaje aunque no compartan en totalidad similitudes con el modelo constructivista de la educación, esta postura se enfocaría en definir la problemática para buscar la causa del comportamiento y desarrollar no solo estrategias de aprendizaje sino también de enseñanza incluso para los docentes, lo cual hace el acercamiento al uso de herramientas conceptuales para abordar las problemáticas de aprendizaje (Arias, 2010).

En relación con lo anterior, este proyecto busca realizar cuatro guías de aprendizaje experiencial desde el análisis experimental de la conducta que aporten a la elaboración de los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta que desde el programa de psicología de la

Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá se opta por desarrollar estos enunciados mediante el enfoque constructivista. Este aporte buscaría en los estudiantes que puedan integrar y comprender los conceptos fundamentales del conductismo radical dentro de los siguientes espacios académicos del programa de psicología UNIMINUTO Bogotá Presencial: aprendizaje, conductismo, emoción y motivación e incluso espacios aplicados como psicología clínica y psicología educativa; centrándose en la triangulación del aprendizaje experiencial con la práctica y el contexto desde la perspectiva del conductismo radical con el fin de fortalecer la experiencia y el desarrollo de habilidades en el campo profesional.

3. Objetivos

General

Construir guías de aprendizaje desde la lógica de los objetivos conductuales para el fomento del aprendizaje experiencial en la enseñanza de conceptos fundamentales del análisis del comportamiento dentro de los espacios académicos teóricos y aplicados del programa de psicología UNIMINUTO modalidad presencial Rectoría Bogotá.

Específicos

- Realizar una recopilación literaria desde las principales teorías conductuales implícitas en la educación y en los principios básicos de la modificación del comportamiento.
- Identificar los objetivos conductuales pertinentes para el logro de experiencias vibrantes en la enseñanza de conceptos específicos del análisis del comportamiento, dentro de los espacios académicos teóricos y aplicados del programa de psicología UNIMINUTO Rectoría Bogotá.
- Establecer parámetros de medición precisos de línea base y fluidez conductual respecto al aprendizaje de los fundamentos teóricos del análisis del comportamiento.

4. Marco teórico

a. Aprendizaje Experiencial

El concepto de aprendizaje experiencial, también conocido como: aprender haciendo, es un aprendizaje basado de forma directa en la experiencia, también en el ensayo y error o aprendizaje experiencial aplicado, entre otros, sin embargo, la definición que más se ajusta a lo que quiere resaltar este estudio es que el aprendizaje es un proceso interactivo no solo entre estudiante y docente, sino que también con su entorno (Cheng et al. 2020). Adicional permite la triangulación de la información impartida en el aula junto con la puesta en práctica de dicha información dentro de la interacción del sujeto con su entorno (Ariza, 2010).

Como menciona Sordo y Teodoro (2022), la implementación de la realidad virtual ayuda en la enseñanza de este enfoque a los estudiantes, aunque no logra tener el mismo impacto, siendo así importante la materialización, ya que los recursos suministrados no logran en totalidad el mismo efecto sobre el aprendizaje que contar con herramientas específicas de la temática a enseñar (Sordo y Teodoro, 2022).

Conforme a ello, este estilo de aprendizaje utiliza la relación del sujeto con su entorno, de tal manera que funciona como un excelente complemento a diversos temas a explicar, ya que permite tratar estos al punto de ser lo más similar a una situación cotidiana y concreta de la vida, guiando en la búsqueda de estrategias de aprendizaje para que el estudiante puede llegar a aprender la teoría junto a la práctica mediante la reflexión de las situaciones realizadas tener una mejor experiencia formativa (Mogrovejo, 2021).

Con relación a lo expuesto con anterioridad, López y Zuluaga (2016), afirman que la enseñanza tradicional se concentra en un aprendizaje homogéneo y la estandarización de este

ocasionando la disminución del que hacer del conocimiento que adquieren a diario, dando importancia a estos instrumentos aplicados como estrategias de aprendizaje.

Desde el conductismo radical, se contemplan los objetivos conductuales, el tipo de enseñanza individualizada, las máquinas de enseñanza, la tecnología de la enseñanza y las estrategias y habilidades para hacer los procesos de enseñanza amenos, facilitando a los estudiantes reconocer lo que deben y pueden llegar a hacer durante el curso y después de culminarlo junto al reconocimiento de contextos donde pueden ser aplicados estos conocimientos.

Los objetivos conductuales, junto a la tecnología de la enseñanza favorecen el reconocimiento de dificultades en los procesos de aprendizaje que pueda presentar el estudiante, a través de la interacción de este con el aula de clases, teniendo en cuenta variables disposicionales (que tenga interés en la clase, que las horas en las que ve las clases y el docente sean de su agrado, entre otras) como también se ven implicados las interacción con el educador y la interacción con la metodología que utiliza en los espacios académicos e incluso los recursos que estos utiliza para impartir sus clases, para así generar modificaciones en las condiciones del ambiente en que están los estudiantes con el fin de que logren mayor practicidad y auto reforzarse con la experiencia de hacer las cosas cada vez más rápido y por su cuenta (Vargas, 1974).

Esta visión de la educación busca generar habilidades que no se enseñan o aprenden dentro de los espacios académicos, sin embargo, no solo tiene impacto sobre los estudiantes, sino que también busca el impacto sobre los docentes en la búsqueda de como enseñar, que recursos utilizar, que estrategias se pueden implementar, entre otras Vargas (2013).

b. Experiencias vibrantes “Experiencias de aprendizaje”

La experiencia de aprendizaje se concentra en como el individuo interactúa con un entorno en específico, ya que mediante esto él puede empezar a cambiar sus conductas en relación con la experiencia vivida (Cano et al. 2020), adicional relacionándolo al ámbito educativo el estudiante puede interactuar con un producto educativo (libro, figuras, imágenes, entre otras) o su entorno de aprendizaje, mediante esto se logra que el sujeto pueda reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados le otorga con el cambio de conducta por dichas experiencias estudiante (UNIMINUTO, 2021).

Se debe mencionar, que dichas experiencias de aprendizajes dependen del contexto en el que se encuentre el estudiante ya que, este puede interactuar en un entorno virtual o físico, de forma individual o cooperativa, relacionándose de forma directa o indirecta con herramientas, estas variables afectan en el desarrollo de diferentes habilidades, rendimiento académico, forma de trabajo del propio estudiante (Herrada y Baños, 2018).

c. Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se definen como aquellas declaraciones escritas por parte de la entidad académica, las cuales buscan ser la guía de los estudiantes con el fin de que estos puedan conocer, comprender, analizar e incluso poner en práctica en situaciones reales la información impartida en un periodo académico en concreto (Sanabria y Ramos 2021). También es de importancia mencionar que la implementación de este “método/estrategia” busca que se fortalezca no solo el proceso de aprendizaje si no también el de enseñanza, dejando en evidencia su efectividad mediante evaluaciones orales, escritas o prácticas (Torrecilla y Román, 2008).

d. Objetivos conductuales

Para Vargas (1974), el educador es quien facilita el aprendizaje, término que involucra un cambio en la conducta, por ende, su rol en la educación es modificar la conducta, pero no es posible modificarla, ya que lo que se modifica son las contingencias presentes en el ambiente con las que el estudiante tiene constante interacción, para ello es necesario una breve descripción de que es una contingencia; estas son comprendidas como las variables o condiciones del contexto que generan una función en el comportamiento, bien sean internas o externas, una parte de la modificación se desarrolla dentro del aula y la otra fuera de ella.

Muchos de estos cambios, se hacen visibles después de que el estudiante culmina el periodo de capacitación del curso, en términos de fácil entendimiento, este periodo hace alusión a lo que se comprende como el periodo académico del semestre en UNIMINUTO, sin embargo, dentro de este periodo también se puede evidenciar por medio de actitudes como demostrar interés; Por ejemplo, para lograr que un estudiante se interese por la teoría del condicionamiento operante no solo será necesario modificar las contingencias ambientales del aula sino también las externas; es decir, fomentar nuevas relaciones entre eventos, de esta manera se podrían introducir acciones de la vida cotidiana o intereses de la persona (por ejemplo videojuegos, redes sociales, programas de televisión, etc.) al contexto de aprendizaje dentro del aula, para que en el futuro cuando realice dichas acciones pueda hacer la relación con los conceptos aprendidos dentro de las actividades académicas propuestas (Vargas, 1974).

Dentro de la educación, se suele juzgar por las formas en que los docentes utilizan los recursos audiovisuales, la forma de explicar, la calidad de los dibujos, los escritos en el tablero e incluso por cómo se visten dejando de lado el aprendizaje, es pertinente mencionar que las técnicas que utiliza el educador son importantes, pero solo por que afectan el resultado, no los

factores con los que se relacione, es decir; será más efectivo el docente con el que hayan aprendido y sigan aprendiendo, así se podrá decir que los recursos, técnicas o metodologías son valiosas (Vargas, 2013).

Dentro del ambiente en el que se encuentran los estudiantes inmersos (espacios académicos, aulas, campus universitario), se encuentra contingencias presentes que dan paso a comportamientos complejos que suelen ser atribuidos generalmente a procesos mentales de orden superior desde la deducción, sin embargo, el medio con el que interactúan los alumnos obliga de un modo u otro al organismo a comportarse, pero no porque los lugares sean diferentes, si bien el medio es el que favorece u obstaculiza la conducta es necesario tener en cuenta el papel activo de este en cuanto a la adaptación o ajuste del estudiante al medio, es decir; puede que algunos estudiantes se adapten rápido al espacio académico como puede que a otros les cueste un poco más (Sidman, 2000).

De este modo los estudiantes que entiendan el ajuste en la educación seguirán con mayor facilidad las instrucciones brindadas por el docente en los espacios académicos, sin embargo no podemos decir que tan fuerte trabajara en la clase, es por ello que una formulación adecuada de la interacción entre un organismo y su medio debe tener en cuenta tres cosas: la ocasión en la que ocurre la respuesta, la propia respuesta, y las consecuencias reforzantes, de este modo las interrelaciones que se establecen entre estas tres son las contingencias de reforzamiento (Skinner, 1969).

e. Tecnología de la enseñanza

Skinner estaba centrado en la educación, específicamente en la enseñanza y en la creación de tecnología que la facilitara, él planteaba las máquinas de la enseñanza, máquinas capaces de deducir y analizar formas de enseñanza, con el objetivo de utilizar aquellas

contingencias de reforzamiento en los aprendizajes generados desde las relaciones construidas en la interacción de la cotidianidad de los estudiantes para buscar la aparición de comportamientos específicos y más rápidos que de los obtenidos con formas tradicionales (Zuluaga, 1990).

Esta propuesta consiste en que los recursos deben estar previamente establecidos y siempre estar disponibles para los estudiantes, de tal modo que ellos los puedan consultar cuantas veces lo requieran sin ningún tipo de limitación, además de ser de fácil acceso con el fin de favorecer y garantizar el aprendizaje de los estudiantes, ya que tienen la función de retroalimentar de manera inmediata a los estudiantes entregando un reforzador, como lo es el caso de las plataformas como Coursera que proporcionan cursos de corta duración en donde el estudiante puede ver sus calificaciones reflejadas de inmediato con las notas descriptivas donde menciona en que está acertando o fallando, dando paso a cambios en la forma en que responde (Skinner, 1965).

5. Modelo teórico el cual soporta las guías de aprendizaje

a. Condicionamiento clásico

El condicionamiento clásico (CC), surge con el autor Iván Pávlov, quien es el referente cuando se habla de CC, debido a que su estudio de salivación condicionada que se trata de presentar una luz a un perro, luego realizar un proceso de aprendizaje asociativo con la comida o una solución ácida y la luz al perro, después de realizar este proceso numerosas veces, el contraste de la luz empezaría a provocar la salivación que provocaba solo la comida o solución ácida (Domjam, 2007).

Desde este estudio surgen los conceptos esenciales de esta teoría, sin embargo, antes de mencionarlos es prioritario hacer énfasis en la diferencia entre el condicionado y condicional, ya que, al momento de traducir las obras de Pávlov se interpretó estos términos como sinónimos,

pero es todo lo contrario ya que el primero hace referencia a el resultado de una acción y no la asociación de eventos, la relación o dependencia a la cual hacia énfasis Pávlov sobre el condicionamiento clásico (Domjam, 2007; Gantt, 1996).

Tras esta aclaración se describen los conceptos fundamentales sobre la teoría del CC, el primero es el estímulo neutro (EN), este no genera ninguna reacción en el organismo debido a que no se encuentra asociado a ningún estímulo. Un ejemplo en el estudio de Pávlov es la luz utilizada, al principio no ocasiona que el perro emita alguna respuesta (Domjam, 2007; Hollis, 1997; Turkkan,1989).

Otro concepto es el de estímulo condicional (EC), este es el mismo EN que no genera ninguna reacción en el organismo, sin embargo, la diferencia es que este por medio del aprendizaje asociativo adquiere la capacidad de ocasionar una respuesta en el organismo, en el estudio de Pávlov era la misma luz que se le presentaba al perro repetidas veces justo antes de la comida o una solución acida (Domjam, 2007; Hollis, 1997).

También se presenta el estímulo incondicional (EI), acá las respuestas que genera en el organismo provienen del mismo estímulo, no es necesario un proceso de aprendizaje asociativo para provocar una respuesta, esta es automática, por ejemplo, en el estudio de Pávlov la comida o la solución acida la cual genera la salivación en el perro (Domjam, 2007; Turkkan,1989)

Por otro lado, el concepto de respuesta también es importante en la teoría de Condicionamiento clásico, una de ellas es la incondicional, es una acción natural del organismo y se presenta sin la necesidad de un aprendizaje, tomamos como ejemplo la salivación del perro, ya que esta es generada por naturaleza al momento de presentar la comida (Domjam, 2007; Turkkan,1989).

Por último, se encuentra la respuesta condicional, esta se presenta por el aprendizaje asociativo del organismo a la presencia del EC como resultado de un proceso anterior de condicionamiento, siguiendo con nuestro ejemplo en este caso sería la salivación del perro, pero no ante la comida si no ante la luz, la cual previamente fue condicionada con la comida o solución acida (Domjam, 2007; Turkkan,1989).

b. Condicionamiento emocional

A partir del desarrollo de la teoría de Pávlov, surgieron más estudios donde se tomaba como base el condicionamiento clásico, uno de los más conocidos fue el de John Broadus Watson, él determino tres emociones innatas: miedo, ira y amor, a través de estas dijo que se podía aprender nuevas conductas, también, que esto era una razón por la cual el comportamiento humano variaba según las experiencias de las personas, así demostrando que las emociones de los organismos se podían condicionar y esto se observaba a través de sus respuestas fisiológicas (Antolínez, 2020; Domjam, 2007; Titchener,1914).

El experimento con el pequeño Albert consistía en condicionar la respuesta de miedo a un bebe hacia una rata, de esta forma el EN era la rata, luego se tomaba el estímulo neutro y se empezaba a socializar con el ruido de un tubo de metal (EI) con el fin de que Albert respondiera con la emoción de miedo (RI), de tal forma que él bebe demostrara temor por la rata, en este caso llorando y gritando, debido a la asociación previa del ruido del tubo con el animal generando la RC que es la manifestación de la emoción hacia el EC (Antolínez, 2020; Domjam, 2007; Titchener,1914).

c. Condicionamiento instrumental

Antes de mencionar y explicar en qué consistía la teoría de condicionamiento instrumental de Edward Thorndike, hay que mencionar las bases de esta, el mismo autor plantea la ley del

efecto como el foco central, ya que, menciona la asociación entre el estímulo (E) y la respuesta (R), de esta forma el aspecto fundamental de la conducta instrumental es esta relación E-R, partiendo de que si se presenta un evento favorable se refuerza la asociación entre E-R, pero si es aversivo se debilita (Holgado et al. 2012; Tierney, 1995).

Sin embargo, cabe aclarar que esta respuesta tiene una connotación diferente a la del condicionamiento clásico, ya que en el condicionamiento clásico se ve este concepto de carácter fisiológico, lo cual no conlleva un aprendizaje previo y este se ve relacionado con estímulos que no deberían provocar dicha conducta, pero en el caso del instrumental la respuesta busca una meta, la cual es fortalecer o disminuir la asociación de E-R, esto se logra a través de la clase de estímulo si este es placentero o displacentero para el sujeto (Domjam, 2007; Thorndike, 1932; 1898).

Con respecto a lo anterior Edward Thorndike buscaba explicar su teoría desde la premisa de que los animales no utilizaban razonamiento al momento de resolver algún problema, si no que habían situaciones en las que se realizaba una relación más sencilla entre la respuesta y la presencia del estímulo; como en el experimento de la caja problema donde se colocaba un animal hambriento (gato, paloma, perro) y se presentaba el estímulo (comida) de una forma constante, con el fin de que el animal pudiera realizar una respuesta y obtener la comida. De esta forma fue como Thorndike demostró que a través de este proceso la latencia de la respuesta del animal para obtener el alimento disminuía, al punto de decir que si en el entorno donde se encuentra el estímulo satisfactorio se asocia a la respuesta está dependiendo de la repetición de este proceso donde se terminara fortaleciendo, pero si el estímulo es desagradable esta asociación se debilita. (Domjam, 2007; Rodríguez, 1993; Thorndike, 1932; 1898).

d. Condicionamiento Operante

Para comprender la complejidad de esta teoría, es necesario explicar primero la triple relación de contingencia, el concepto de contingencia se define como una relación de probabilidad de dos eventos entre sí, adicional esta relación siempre ocurrirá en un contexto determinado en otras palabras; para modificar la conducta de la persona debe existir una relación entre tres eventos: en primer lugar, se encuentran los antecedentes del entorno donde sucede la conducta, el segundo es la misma conducta y tercero se refiere a las consecuencias de dicha conducta, sin embargo estas pueden darse por la interacción con el ambiente ya sea interno, externo, natural o artificial (Ribes, 1995; Skinner, 1937).

Adicional otro concepto importante de esta teoría es el de función, sin embargo, acá se toma desde la perspectiva de la física, ya que Skinner estudió la idea de Ernst mach sobre la función, él la definía como una regla de correspondencia entre dos conjuntos y que los elementos que se encuentren dentro de cada uno se relacionan con los del otro grupo (Jalón, 2010). De esta forma en el conductismo radical se entiende como el propósito entre la relación de dependencia entre el E-R como el “porque” y la relación entre R-C como el “para que” de la conducta (Skinner, 1937).

Luego de las aclaraciones anteriores, el condicionamiento operante (CO) nace desde los estudios del psicólogo y filósofo Burrhus Frederic Skinner, una de sus principales influencias fue el trabajo de la ley del efecto de Thorndike, él busco explicar cómo los organismos pueden aprender por las consecuencias de la respuesta y no por el estímulo en sí, en otras palabras, Skinner decía que la modificación de la conducta se centraba en la manipulación de las consecuencias con el fin de que su probabilidad de repetir dicha respuesta aumentara o disminuyera (Skinner y Ardila, 1975; Gil y Martínez,1992).

A partir de esta teoría Skinner diseñó la cámara de condicionamiento operante, el objetivo de esta herramienta era condicionar la respuesta de un animal infrahumano (paloma o ratas) con el fin de modificar la probabilidad de ocurrencia de una conducta, en este caso bajar una palanca para que el animal recibiera alimento, esto se realizaba en una caja automatizada que contaba con un dispensador de comida, palancas, bocinas, e incluso más adelante se agregarían más artilugios tecnológicos como luces, todo con el objetivo de medir la respuesta operante y manipular los estímulos pertinentes en términos de castigo o reforzamiento (Skinner y Ardila, 1975; Skinner, 1938).

Antes de centrar como tema principal el reforzamiento y castigo, hay que aclarar cómo se interpreta la palabra aversivo, ya que es un adjetivo utilizado con frecuencia al momento de explicar los apartados negativos de dichos conceptos y este la Real Academia Española (RAE, 2024) lo define como un adjetivo relacionado al rechazo o lo repugnante frente a algo, sin embargo desde la perspectiva conductual lo aversivo hace referencia a aquel evento que al ser retirado como consecuencia aumenta la probabilidad de ocurrencia de la conducta, lo cual estaría directamente ligado con la noción de reforzamiento negativo (Domjam, 2007).

El reforzamiento en esta teoría, es un aspecto central que habla de un estímulo que puede modificar la probabilidad de ocurrencia de una conducta en un organismo, si este es contingente previamente afectara dicha ocurrencia, sin embargo, cabe aclarar que las palabras “positivo” y “negativo” no hace referencia a un aspecto “bueno” o “malo”, si no que *positivo* hace énfasis a dar un estímulo al organismo como consecuencia; mientras que *negativo* significa retirar un evento como consecuencia, lo que tiene como efecto modificar la probabilidad de ocurrencia de la conducta (Gordan, y Krishanan, 2014; Winokur, 1971; Skinner, 1958).

Luego de aclarar ese aspecto importante se toma el reforzamiento positivo, este se presenta como una consecuencia que permite el aumento en la probabilidad de ocurrencia de la conducta deseada (Bados, y García 2011; Cruzado, y Labrador, 1993; Skinner,1938). Por ejemplo, un profesor realimenta con los métodos de enseñanza y lineamientos que conoce a sus estudiantes luego de realizar un buen trabajo de investigación, en este caso el reforzador (realimentación constructiva) es de carácter positivo, ya que se está entregando algo apetitivo al organismo (los estudiantes) en búsqueda de que la conducta (realizar un trabajo de investigación) se repita en el futuro.

Otro concepto es el reforzamiento negativo, este hace referencia a cuando se quita o se retira un estímulo aversivo al organismo con el fin de la conducta deseada se repita (Bados, y García 2011; Cruzado, y Labrador, 1993; Skinner,1938). Por ejemplo, cuando un estudiante por participar en clase lo exoneran del examen final del espacio académico, en este caso el reforzamiento (la exoneración del examen) es negativo porque se está retirando un estímulo aversivo al sujeto, buscando que la conducta (participar en clase) se mantenga o aumente la probabilidad de ocurrencia en el futuro.

Por otro lado, otro concepto importante a tratar es el castigo, pero antes de hacer énfasis en este, es pertinente mencionar que existen dos tipos de esta clase de contingencia, uno de ellos es el castigo positivo, que brinda un estímulo aversivo al sujeto con el fin de que la conducta deseada sea modificada (Vargas, 2017; Cruzado, y Labrador, 1993; Skinner,1958). Por ejemplo, está el caso de los estudiantes que prefieren estar en la cancha socializando en vez de realizar la lectura para su clase, el docente decide realizar un examen de la lectura y los estudiantes no son capaces de contestar la prueba de forma correcta, lo cual ocasiona que obtengan una nota menor a 3.0, en este caso el castigo (realizar un examen sobre la lectura) es positivo debido a que se está

entregando algo al sujeto (los estudiantes) en búsqueda de modificar la probabilidad de ocurrencia de la respuesta (contestar de forma errónea el examen) en este caso extinguir la conducta no deseada.

Por otra parte, se encuentra el castigo negativo, este se centra en retirar un estímulo con el fin de que se disminuya la probabilidad de ocurrencia de la conducta deseada (Vargas, 2017; Cruzado, y Labrador, 1993; Skinner, 1958). Por ejemplo: cuando un estudiante suele llegar tarde con frecuencia a la materia de un profesor, entonces el docente al inicio de la clase realiza un pequeño concurso para que los estudiantes puedan ganar puntos extras (economía de fichas), debido a esto los estudiantes que no llegan a tiempo no pueden participar en dicha actividad, en este caso el castigo (quitar la posibilidad de ganar puntos extras) es negativo ya que, se está retirando un estímulo a la persona (puntos extras) buscando modificar la conducta (llegar a tiempo a clase).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente sobre el condicionamiento operante, este guarda relación con otras teorías propuestas y explicada por Skinner como lo es las conductas moldeadas por contingencias, ya que hace énfasis en cómo la probabilidad de ocurrencia o disminución de la conducta puede ser adquirida debido a la interacción directa del sujeto con las consecuencias (Gantt, 1996). Por ejemplo, cuando un niño está interactuando con los objetos de la cocina y por error se quema la mano con una olla, en este caso la probabilidad de que dicha conducta del niño se repita en el futuro disminuirá por su interacción directamente con la consecuencia (quemarse la mano).

e. Conducta verbal

Este concepto planteado por Skinner en su libro *Verbal Behavior* (1957), busca explicar los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva conductual evitando respuestas mentalistas,

este concepto se entiende como aquella conducta que surge desde el lenguaje y depende de un mediador sobre las consecuencias para acceder al reforzador, esto ocasiona un episodio verbal que es la interacción entre quien emite la conducta (hablante) y quien la recibe (oyente) conformando de esta forma la comunidad verbal (Skinner, 1969). Un ejemplo de esta conducta es cuando un profesor les dice a sus estudiantes que presenten sus trabajos finales y ellos luego de escucharlo van presentándolos en este caso la conducta verbal es lo que dice el hablante (el docente) “traigan y vayan presentando sus trabajos” y como tal el reforzamiento es cuando el oyente (el estudiante) se acerca y empieza a explicar su trabajo, en este caso estas dos personas forman la comunidad verbal, conformando un episodio verbal.

Sin embargo, Skinner (1969) profundizó en el tema de las operantes verbales donde se destacan las siguientes: conducta ecoica, es cuando hay un estímulo discriminativo verbal (EDV) y posteriormente se emite una respuesta verbal (RV) buscando esa imitación del EDV, como se demuestra cuando una madre quiere que su hijo aprenda a decir la palabra mama, en este caso el EDV sería la señora diciendo mama y la RV sería cuando el niño diga la palabra previamente dicha.

Otra de estas operantes es la conducta de mando, existen diferentes variaciones como: solicitud, ordenes, suplicas, advertencias entre otras, sin embargo, este concepto hace referencia a cuando el hablante emite un EDV en búsqueda de una respuesta específica que tenga función como reforzador de dicha conducta, pero esta respuesta solo se puede otorgar por el oyente (Peña y Robayo, 2007; Skinner 1969). Como por ejemplo cuando un estudiante se acerca al profesor y le pide un libro para la construcción de su proyecto de investigación, en este caso el EDV es la petición del libro y la respuesta es que el maestro entregue dicho objeto.

Por otro lado, la conducta del tacto, en este caso es una operante que no se relaciona directamente con un EDV, se relaciona con cualquier estímulo discriminativo (ED) como lo pueden ser imágenes, dibujos, fotografías, iconos etc., adicional su probabilidad de mantenerse en el tiempo se debe a un reforzador social (Peña y Robayo, 2007; Skinner 1969), un ejemplo podría ser cuando un maestro le pregunta que ciudad es la que esta dibujada en el tablero en su clase y un estudiante contesta correctamente, este le da un punto en su última nota, en este caso el ED es el dibujo de una ciudad y el reforzador social es el punto extra que el maestro le otorgó al estudiante.

Otra conducta en la intraverbal, su principal característica es que la RV no corresponde con el EDV anterior, esta operante se evidencia esencialmente en procesos como aprender las tablas de multiplicar, palabras nuevas en el lenguaje e incluso ayuda a comprender el significado de las palabras (Peña y Robayo, 2007; Skinner 1969), un ejemplo de esto podría ser cuando un profesor te pregunta que se entiende por psicología a un estudiante, en este caso el estudiante no repetirá lo que dijo el profesor(EDV) como en la conducta ecoica, si no mencionara una respuesta diferente(RV).

Adicional se encuentra la conducta textual, esta se hace presente cuando un enunciado escrito puede dirigir el comportamiento de una persona, Skinner lo relaciona directamente con la lectura refiriendo que para el lector no es necesario comprender lo que leyó, en esta operante también la RV se diferencia del estímulo, ya que estos no comparten la misma modalidad verbal (Skinner 1969), por ejemplo, cuando un profesor escribe en el tablero antes de empezar la clase “no tomar fotos a las diapositivas” y los estudiantes terminan obedeciendo.

Por último, están los autoclíticos, que son operantes utilizadas para especificar las otras conductas verbales, ya que sin estas dichas conductas no se llegarían a entender (Peña y Robayo,

2007; Skinner 1969), un ejemplo de esto es cuando un profesor les solicita a sus estudiantes que realicen un marco teórico, pero el alumno le queda demasiadas dudas referentes a esta actividad, pero en cambio, si el docente hace una mayor precisión y dice “realicen un marco teórico con 5 referencias bibliográficas sobre conceptos relacionados al condicionamiento operante” el estudiante sabrá como hacer de mejor forma el trabajo, debido a que este ya no cuenta con tantas incógnitas sobre el mismo.

f. Conducta gobernada por reglas

Antes de remitirse al concepto principal, es necesario realizar una diferenciación entre regla e instrucción, ya que, las personas suele utilizarlas como sinónimo pero no es correcto, debido a que una instrucción como lo define Ribes (1995) es: “el término instrucción para aquellos casos de conducta de seguimiento de reglas en los cuales el individuo no ha experimentado las contingencias que dieron origen a la regla" (p. 49) y el otro concepto fue implementado por Skinner (1969) con el fin de explicar que el comportamiento de un organismo puede ser modificado por estímulos verbales, sin embargo, para que este conjunto de oraciones cumplan con dicha función deben cumplir con un conjunto de condiciones como: mencionar un contexto donde se deba ejecutar la conducta, luego señalar un comportamiento específico que debe emitir la persona y por último la consecuencia que sería el resultado de realizar dicha conducta.

Un ejemplo del término regla, es cuando un adulto le dice a un niño “no juegues con ese perro de la calle ya que te puede morder” en este caso el contexto sería la calle, el comportamiento es el de no jugar con el perro y las consecuencias la mordedura del animal al niño, en el caso de instrucción un ejemplo es cuando un profesor le indica a los estudiantes en su primer semestre de la universidad que si llegan a tener un inconveniente con la nota primero

deben hablar con él, si no se puede resolver luego deben hablar con... con el fin de que puedan solucionar su problema.

A su vez, unos años después Hayes et al. (1986) definieron tres tipos de reglas verbales, la primera de estas es *pliance* también entendida como acatar, esta se basa en que el seguimiento de esta viene siendo reforzado arbitrariamente por la misma persona que menciona la regla añadiendo una consecuencia a un comportamiento, este concepto se relaciona con la normatividad. Un ejemplo de esto en el contexto académico es cuando los estudiantes entran a su primera clase y el docente menciona una regla sobre el reglamento estudiantil, la cual hace énfasis en que con 4 inasistencias injustificadas se da por perdida la asignatura.

La segunda es el Tracking o seguimiento, en donde la conducta se genera a partir del seguimiento de la regla creada por parte de la persona, en esta ocasión la experiencia del sujeto con las consecuencias producidas por el medio ambiente es relevante para la efectividad de la regla (Clavijo, 2004; Hayes et al. 1968). Un ejemplo de esto es cuando un estudiante quiere mejorar sus notas de una asignatura, así que le pide ayuda a un docente, este le indica una serie de reglas que debe realizar para mejorar, el joven las aplica y empieza a ver como dichas reglas son efectivas, debido a que sus notas mejoraron.

Por último, esta *augmenting* o aumento, esta regla no especifica las consecuencias o contingencias si no que como su nombre lo indica, aumenta el valor de las consecuencias funcionando como un reforzador o algo aversivo en busca de cambiar la probabilidad de que un estímulo influya sobre la conducta (Clavijo, 2004; Hayes et al. 1968). Un ejemplo de esto se evidenciaría cuando una pareja se encuentra caminando en un día caluroso y pasan al lado de un camión de helados, el vendedor dice “lleven un refrescante y jugoso helado” y debido a esto la pareja termina comprando ese producto.

g. Marcos relacionales

La teoría de los marcos relacionales es una aproximación conductual al estudio del lenguaje y a la cognición, los humanos a diferencia de otros organismos (animales) modifican el ambiente a través del lenguaje dado por la cultura, ya que, por medio de estas relaciones sociales practicas los individuos expresan las cosas y acontecimientos que constituyen su mundo (Ribes y Sánchez, 1994).

El lenguaje entre otras funciones se encarga de mediar la relación del individuo y su ambiente, bien sea social o natural, para entender con mayor facilidad; el ambiente hace referencia al contexto donde se encuentra o donde se desenvuelve la persona, por otra parte, dentro de este se contemplan variables de tipo idiosincráticas, económicas, culturales, entre otras, que a su vez proporcionan definiciones y transforman significados de las practicas lingüísticas, que permite la resolución de problemas cotidianos a través de la acumulación de soluciones y formas de entender situaciones teniendo en cuenta elementos establecidos en el saber popular (Hernández y Sandoval, 2003).

Según Carrigan y Sidman (1992) estos surgen de la conducta verbal mediante el reconocimiento, adaptación y operaciones entre el sujeto y el ambiente, estas relaciones son ensayos estándar de igualación a la muestra, entendidos desde las relaciones de equivalencia entre estímulos muestra-comparación, es decir; se debe seleccionar un estímulo de comparación correcto en presencia de la muestra, por ejemplo, si se presenta a una persona una imagen impresa en papel de un globo como la muestra, y luego se presenta a la misma persona la palabra globo y la palabra perro (estímulos de comparación) en otro papel, este debe elegir el que corresponde a la muestra, de tal modo que seleccione el estímulo de comparación que

corresponde a la imagen, en este caso la palabra globo., estas relaciones se pueden presentar por la combinación de dos palabras existentes (incluye relaciones simbólicas y de mando).

Las relaciones simbólicas son cambios de significados en lo que se vive a día a través de lenguaje, ya que es un gran sistema de símbolos que a su vez facilita la comunicación de experiencias con cosas u objetos (Álvarez, 2012).

Estas tienen implicación en la discriminación condicional de estímulos discriminativos (ED), reforzando de manera positiva o negativa las relaciones entre los eventos, sin embargo, estas solo se refuerzan si el otro estímulo condicional está presente, reconociendo así estímulos discriminativos condicionados y también los no condicionados o anticipados por contingencias verbales, este fenómeno es conocido como la equivalencia estimular (Skinner, 1957). Por ejemplo, un niño tiene una pelota roja con la que juega todos los días y la conoce muy bien pero un día va pasando con su mamá por una tienda y ve una pelota morada y aunque nunca ha jugado con ella, el niño la asocia de forma directa con la roja que él tiene, ya ha sido utilizada dentro su rutina de juego ha sido utilizada dentro su rutina de juego, las dos son pelotas y sirven para lo mismo, adicional siente felicidad cuando ve la pelota azul como si ya la hubiera usado con anterioridad.

No es necesario el entrenamiento en todas las relaciones condicionales, ya que se establecen más relaciones por sí mismo entorno al el estímulo discriminativo, un ejemplo claro del entrenamiento es cuando se busca que un niño logre pronunciar una palabra en específico: “PERRO” (estímulo B), ante la presencia de un animal categorizado con el nombre “perro” (estímulo A), al señalar la palabra escrita textual perro (estímulo C) y pronunciar la palabra perro (estímulo B), en condiciones de no refuerzo y sin proporcionar más entrenamiento, se evidencian más relaciones generadas frente al ED, en este caso si el niño escucha la palabra “PERRO”, será

capaz de señalar al animal o una imagen que haga referencia a la categoría, al escuchar la palabra “perro” responderá con el mismo fonema y ante la palabra escrita, señalará la palabra ante la presencia del animal, la relación condicional se dio entre los estímulos $A \Rightarrow B$ y $B \Rightarrow C$, sin embargo, el individuo puede razonar con relaciones novedosas como $A \Rightarrow C$, $C \Rightarrow A$, $C \Rightarrow B$, $B \Rightarrow A$ con equivalencia o simetría combinada (transitividad propia de las matemáticas). Siempre que se presente transitividad se puede decir que los estímulos conforman una clase equivalente así no compartan semejanzas morfológicas o topográficas, son equivalentes en cuanto a su funcionalidad conductual, esta equivalencia permite la descripción de conductas de origen, y función de respuesta en referencia concreta (palabras que hacen referencia a objetos) (Sidman, 2009).

Los humanos podían responder de manera novedosa ante entrenamiento de discriminación condicional en donde emergía cierto tipo de respuesta, denominado equivalencia de estímulos. Basados en la amplia evidencia científica encontrada, se decide utilizar como estrategia de aplicación el aprendizaje experiencial con el fin de contrastar y/o triangular la información impartida en el aula o en periodos de entrenamiento, de tal modo que el estudiante se pueda vivir las relaciones existentes entre lo conceptual y el contexto práctico, en búsqueda de reforzar aprendizajes por medio de ejemplos de la cotidianidad (Sidman, 1971).

Los marcos relacionales tienen diferentes propiedades una de ellas es la implicación mutua, esta se centra en una relación bidireccional entre dos estímulos (Barnes, et al. 2005), un ejemplo de esto se presenta cuando un docente le está enseñando a un niño que es una palabra con unas fichas las cuales cuentan con el nombre y un dibujo de esta, acá el estímulo A (la palabra gato) equivale a el estímulo B (la imagen de un gato) y viceversa.

Otra de estas propiedades es la implicación combinatoria, esta hace referencia a como otras relaciones entre eventos (implicaciones mutuas) pueden llegar a implicar más de dos de dichas relaciones entre sí (Barnes, et al. 2005), por ejemplo, un estudiante que asocia el concepto de reforzamiento positivo cuando lo lee, con una conducta la cual se considera dicho proceso y además el sonido de esos símbolos/letras (reforzamiento positivo). Transformación en la función de estímulos.

La última propiedad es la transformación en la función de estímulos, este refiere cuando la relación de un estímulo para una persona determinada puede llegar a transformar su función, si ese estímulo se relaciona con otro (Barnes, et al. 2005), por ejemplo, cuando un estudiante escucha hablar sobre el conductismo y piensa que este es un modelo epistemológico centrado en el positivismo, lo cual no le llama la atención, sin embargo, luego de tomar clases, hablar con distintos profesores y leer sobre este modelo, se da cuenta de que el enfoque habla más sobre el pospositivismo y al contextualismo, lo cual le termina de llamar la atención. En este caso el estímulo (conductismo) tiene una función aversiva, es decir es desagradable para el estudiante, sin embargo, luego de leer e indagar más sobre este modelo, la función de la clase de conductismo cambia a ser más reforzante, en otras palabras, se transforma en algo agradable para la persona.

Luego de hablar sobre las propiedades de la teoría sobre marcos relacionales, se habla sobre los diferentes modelos de esta, uno de ellos es el de coordinación, este hace referencia a las relaciones de semejanza o equivalencia que se puedan dar (Barnes, 2004). Como por ejemplo cuando un estudiante de psicología relaciona este símbolo (Ψ) con la palabra psicología, acá el sujeto interpreta y relaciona que esa imagen significa lo mismo que la palabra de psicología,

llegando a ser una relación bidireccional entre estos dos estímulos, evidenciando que este concepto está vinculado directamente con la propiedad de implicación mutua.

Otro patrón es el de oposición, esta trata sobre conceptos o estímulos con propiedades contrarias entre los eventos, como puede ser en el caso de diferenciar las emociones, feliz con tristeza, enojo con tranquilidad, este tipo de marco ayuda a las personas a categorizar experiencias con el fin de actuar de forma adaptativa en diferentes situaciones (Blackledge, 2003).

Por otro lado, está el marco de comparación, que se evidencia cuando se busca contrastar las propiedades de los eventos, principalmente en términos cuantitativos, como, por ejemplo, cuando la puntuación en la prueba de ansiedad de un estudiante es mayor que el promedio (Barnes, 2004).

También, se encuentra el marco de distinción que es similar al de comparación, sin embargo, en este se contrasta las propiedades de los eventos de forma cualitativa, como, por ejemplo, los diagnósticos de ciertos pacientes en donde el sujeto A presenta conductas ansiosas y el sujeto B presenta conductas depresivas.

Otro de estos conceptos es el patrón deíctico, se refiere al momento de ubicar los eventos desde la perspectiva de la misma persona y el ahora (Hayes et al. 2001 como se citó en Rendón, 2013), como, por ejemplo, cuando un profesor les comenta a sus estudiantes “estoy subiendo el parcial al aula del curso”, en este caso el docente está colocando el sí mismo en un tiempo en particular.

Por último, está el marco de condicionalidad que hace énfasis en las relaciones sucesivas entre eventos, de tal forma que sirve como organizador y busca entender la relación entre

condiciones y consecuencias (Hayes et al. 2001 como se citó en Rendón, 2013), por ejemplo, un estudiante que dice “debo estudiar detalladamente los conceptos de la materia de cerebro si quiero sacar una buena nota”, acá se interpreta que (estudiar detalladamente los conceptos) es una condición necesaria para sacar una buena nota (consecuencia).

h. **Teoría nominal**

Los autores Pauline Horne y Fergus Lowe fueron quienes desarrollaron la teoría nominal, la cual busca explicar la conducta simbólica a partir del proceso de adquisición del lenguaje, dadas a través de fases secuenciales, la primera de ellas se da cuando las personas son bebés, esta busca desarrollar y establecer la conducta de escucha del sujeto, procurando que haya una asociación de dos estímulos (Horne y Lowe, 1996) ejemplo cuando él bebe escucha frecuentemente la palabra “carro” y la madre le presenta un juguete que represente a este, con el paso del tiempo el bebé podrá asociar estos dos estímulos.

La siguiente fase es la adquisición del lenguaje mediante la conducta ecoica, ya que el sujeto es capaz de repetir exactamente igual el EDV a través de una RV, demostrando la capacidad para repetir los sonidos de las palabras dentro de la comunidad verbal que se encuentra, a pesar de no poder atribuir un significado a estas. En la tercera etapa se encuentra la relación del individuo por medio de la asociación con operantes verbales del tacto (Horne y Lowe, 1997 como se citó en Delgado et al. 2011), de esta forma el sujeto es capaz de relacionar por ejemplo a algo que este observando como una imagen de un elefante con la RV elefante.

Por último, se encuentra la fase en la que el sujeto utiliza la operante verbal intraverbales, en este caso la persona puede dar significado a oraciones y/o frases que se están utilizando en la comunidad verbal, siendo capaces de interactuar entre hablante y oyente transmitiendo el mismo

significado o cambiándolo, a través de mandos con el fin de acceder a un reforzador por parte del otro actor (Horne y Lowe, 1997 como se citó en Delgado et al. 2011).

1 Metodología

1.1 Tipo de estudio:

Este estudio es realizado desde el enfoque cuantitativo y con corte de tipo descriptivo, este tipo de investigación se basa en la búsqueda y recolección de información de un problema en concreto con el fin de poder profundizar en este (Chantai y Guay, 1996). Igualmente, se busca tener el primer contacto con un fenómeno que no ha sido investigado lo suficiente y que no se tenga mayor conocimiento sobre sus características propias en Colombia (Galarza, 2020). Por tal razón, se opta por este tipo de metodología, ya que, permite una revisión precisa y exhaustiva desde la perspectiva del análisis del comportamiento respecto a la aplicación de los objetivos conductuales como propuesta alternativa a la implementación de los resultados de aprendizaje, adicional se puede contrastar el insumo creado a través de una aplicación pre y post.

1.2 Población:

La población de este estudio corresponde a los espacios académicos, donde los saberes sobre el componente conductual están presentes dentro del programa de psicología modalidad presencial de la rectoría UNIMINUTO Bogotá, como lo son Aprendizaje, Conductismo, Emoción y Motivación, incluso espacios aplicados como Psicología Clínica y Psicología Educativa.

1.3 Instrumento:

Para el presente estudio, se diseña una estructura de acuerdo con la lógica de los objetivos conductuales con el fin de garantizar que las guías tengan una función complementaria a la

propuesta de los resultados de aprendizaje elaborada por el equipo de desarrollo curricular del programa de psicología en el Sistema de Evaluación y Seguimiento de los aprendizajes (SESA) (2021) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO Rectoría Bogotá Modalidad Presencial utilizadas por los docentes (ver apéndice A).

Se construyó una lista de cotejo que permitió a los investigadores determinar el diseño de estas; esta lista de cotejo (ver tabla 1) contiene los siguientes elementos; en primer lugar, la contextualización la cual hace referencia a explicar teóricamente el trasfondo de las de la guía (su sustento), la técnica de evaluación, la temática, la metodología que se deberá utilizar y los saberes a trabajar. Esto se realiza con el fin de que cada persona (docente o estudiante) sea capaz comprender de que trata este insumo formativo, se proporcionará a cada uno de los siguientes elementos 0 si no cumple o se presenta el parámetro o 1 si presenta y/o cumple con el parámetro establecido (véase la tabla 3 para conocer cuáles parámetros se presentan y/o cumplen).

Tabla 1

Lista de cotejo para el diseño de las guías de aprendizaje experiencial.

Apartado	Descripción	Se cumple
Contextualización	Se mencionan criterios asociados al resultado de aprendizaje del curso.	0
Objetivo conductual	Contextualización del tema general de la guía.	0
Medición de línea base	Como se va impartir los temas a desarrollar en la asignatura.	0
Fluidez conductual	Como se va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	0
Instrucciones de la actividad	El paso a paso para aplicar la guía de una forma correcta y optima.	0

Nota: Elementos para el diseño de la estructura de las guías de aprendizaje experiencial.

En la primera parte de la guía se encuentra la contextualización, esta se centra en explicar teóricamente el trasfondo de la guía (su sustento), la técnica de evaluación, la temática, la

metodología que se deberá utilizar y los saberes a trabajar. Esto se realiza con el fin de que cada persona (docente o estudiante) se capaz de comprender de que trata este insumo formativo.

El segundo apartado es sobre el objetivo conductual, el cual deberá estar escrito con la siguiente estructura:

Verbo + saber + fluidez conductual + contexto

La selección del *verbo* parte desde la taxonomía de Bloom, de tal forma que este represente una conducta observable y medible, en el caso del saber hace referencia a la teoría o constructo que se está manejando en la guía, la fluidez conductual que es la unidad de medida (podría ser, latencia, ocurrencia, frecuencia, magnitud y tiempo entre respuestas) y el contexto, el cual da esa precisión en donde y como se evidencia el saber.

Un ejemplo es: Identificar la aparición del concepto de refuerzo negativo en la actividad condicionamiento, como se evidencia siguiendo la estructura anteriormente dicha, en este caso el verbo "identificar" se puede observar y medir, el saber "concepto de reforzamiento negativo" está presente en el objetivo, también está en la fluidez conductual la aparición (ocurrencia) y el contexto "en la actividad de condicionamiento".

Otro apartado es la *medición de la línea base*, aquí se describen las instrucciones precisas para medir la conducta previa a la capacitación, de esta forma se obtendrá información precisa sobre el nivel de desempeño de un grupo de clase como aproximación al objetivo conductual presentado al inicio de cada guía de aprendizaje.

También existe un apartado denominado *fluidez conductual*, centrado en describir la forma de cómo se medirá la conducta deseada por las guías de aprendizaje experiencial a partir de la línea base de los estudiantes, ya que, de este modo se busca que no solo dicha acción se

realice de forma correcta, sino, más precisa permitiendo que dicho comportamiento se vuelva más autónomo y menos propenso a errores.

Por último, se cuenta con la sección de *instrucciones de la actividad experiencial*, acá se describe minuciosamente todos los detalles para tener en cuenta al momento de realizar dichos ejercicios, enfatizando el paso a paso, para que así cualquier estudiante o docente que quiera implementar las guías de aprendizaje sean capaces de realizar las distintas actividades de forma precisa.

Finalmente, Lo mencionado hasta ahora en este apartado afirma el cumplimiento del objetivo general, con la creación del instrumento como insumo con fines formativos, desde la estructura hasta los apartados de medición detallados de las guías de aprendizaje experiencial, siguiendo la lógica de los objetivos conductuales, permitiendo el fomento de experiencias vibrantes a través de su aplicación

2 Ejes temáticos

Este estudio realizó cuatro guías de aprendizaje experiencial basadas en los objetivos conductuales desde la lógica del análisis del comportamiento. En la tabla 2, se aprecia el nombre de cada guía, los objetivos conductuales, una breve explicación sobre las actividades:

Tabla 2

Descripción de las guías de aprendizaje experiencial.

Guía	Tema	Objetivo conductual	Estrategia de aprendizaje	Actividad
------	------	---------------------	---------------------------	-----------

1

Condicionamiento clásico	Identificar los elementos fundamentales del condicionamiento clásico pavloviano (estimulo condicional, estimulo incondicional y estimulo neutro, respuesta incondicional, respuesta condicional) en las actividades “huele que” y “saborea que”.	Análisis de caso	Huele que: consiste en oler una esencia y evocar un recuerdo estrictamente relacionado a esta. Saborea que: consiste en probar un alimento y evocar un recuerdo referente a este.
--------------------------	--	------------------	--

2

Condicionamiento emocional	Identificar los elementos fundamentales del condicionamiento emocional (EI y RI según Watson) en las actividades “Tingo, tingo, tango” y “el coronel decide”.	Análisis de caso	Tingo, tingo, tango: jugar tingo, tingo, tango y la persona elegida contestara una pregunta sobre cultura general. El coronel decide: los estudiantes tendrán que apoyarse como lo indique el capacitador después de voltearse. Análisis de casos
condicionamiento operante	Identificar los principales conceptos del conductismo operante (reforzamiento negativo, positivo, castigo negativo y positivo) en las actividades “Guerra naval” y “Cueva homosapiens”.	Análisis de caso	Guerra naval: dos grupos competirán en quien realiza la indicación del capacitador en una dinámica similar a el test de stroop. Cueva homosapiens: habrá grupos de estudiantes donde algunos tendrán el rol de paredes y otros de homosapiens y entre ellos deberán formar una casa.
condicionamiento instrumental	Identificar los elementos fundamentales del condicionamiento instrumental (estimulo antecedente, evento satisfactorio, evento molesto) en la actividad “fíjate en tu respuesta”.	Análisis de caso	Fíjate en tu respuesta: Los estudiantes deberán contestar una pregunta de cultura general, mientras prestan atención a los movimientos de las banderas.

3	Conducta verbal	Identificar las operantes verbales de la teoría conducta verbal (conducta ecoica, de mando, de tacto, conducta intraverbal, textual y autoclíticos) en la actividad la telaraña de Witsi y siéntate en las verduras.	Análisis de caso	La telaraña de Witsi: diversos grupos dibujaran una imagen sosteniendo unas cuerdas sin tocar el marcador con las manos. Siéntate en las verduras: los estudiantes irán rotando alrededor de unas sillas con una verdura en el asiste y deberán sentarse donde les corresponde en el momento que se les indique.
	Conducta gobernada por reglas	Identificar los tres tipos de reglas verbales (Pliance, Tracking y Augmenting) en la actividad Dolly hace y deshace.	Análisis de caso	Dolly hace y deshace: el capacitador dará unas instrucciones y los estudiantes deberán seguirlas al pie de la letra.
4	Marcos relacionales	Identificar las relaciones entre eventos de la teoría de marcos relacionales (implicación mutua, combinatoria y transformación de función de estímulos en las actividades el camino de mambrú, Kang y Kodos quieren comer.	Análisis de caso	El camino de mambrú: diversos grupos de estudiantes estarán simulando ser un soldado y caminar por un camino de minas. Kang y Kodos quieren comer: los estudiantes simularan estar en una villa y tendrán la tarea de atrapar a Kang y Kodos antes que ellos los devoren.
	Teoría nominal	Identificar las etapas del desarrollo del pensamiento descritas en la teoría nominal (discriminación, ecoica, nominación, intraverbal y mando) en la actividad zoológico del amor.	Análisis de caso	Zoológico del amor: los estudiantes simularán ser parejas de animales, quienes deberán buscar a su pareja a través de diferentes pruebas.

Nota. Para mayor profundidad sobre cada una de las guías, consulte el apéndice A donde encontrará el diseño de las guías.

3 Procedimiento

En primera instancia se realizó una revisión teórica de la lógica que van a manejar las guías de aprendizaje experiencial, en su desarrollo estructural se tuvo en cuenta el trabajo realizado por el equipo de desarrollo curricular del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad presencial. Además, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas (ver apéndice B) a profesores líderes del equipo de desarrollo curricular del programa de psicología de la Corporación universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial. de tal forma que se utilizaron para la fase diagnóstica de identificación de la problemática sobre la aplicación de los resultados de aprendizaje en el (SESA) UNIMINUTO (2021), siendo a su vez un valor agregado a esta investigación, por otro lado, se presentó el consentimiento informado pertinente a los docentes (ver apéndice C) para el desarrollo de la dinámica descrita.

En segunda instancia fueron considerados los modelos, enfoques, conceptos y apartados según la bibliografía base de los espacios académicos, los cuales sirvieron como eje para la construcción de estos insumos. luego de esto, se realizó la revisión teórica sobre las principales teorías que conforman el enfoque conductual y posteriormente se inició la construcción de las guías, también el diseño de las actividades que se iban a llevar a cabo; así como la descripción de cada uno de los apartados según la estructura anteriormente mencionada.

Por consiguiente, al terminar la construcción de las guías se realizó tres entrevistas semiestructuradas (ver apéndice B) a profesores que fueron o son líderes del equipo de desarrollo curricular, antes de esta se presentó el consentimiento informado (ver apéndice C). Luego de esto se tuvo un contacto con profesores con el fin de solicitar un permiso en los espacios académicos de conductismo, aprendizaje y semillero ACCION, para aplicar el insumo.

Dicho lo anterior se realizaron tres pruebas piloto (ver apéndice E), estas se presentaron en espacios académicos de Aprendizaje, Conductismo y en el Semillero ACCIÓN (Análisis Científico de la Conducta e Investigación), antes de la aplicación de las guías, se socializo y se presentó el consentimiento informado en un formato virtual (ver apéndice D) a los participantes, luego se comentó lo que se iba a realizar, las evidencias que se tomarían, la metodología a utilizar con los estudiantes. Cabe mencionar que dichas aplicaciones son un valor agregado a este estudio, ya que estas nos permitieron evidenciar su efectividad, sin embargo, el objetivo principal de este estudio es realizar la construcción de las guías mas no la medición del impacto de estas.

Para finalizar, en las pruebas piloto se realizaron mediciones desde la línea base y la fluidez conductual, las cuales se optaron medirse por ocurrencia, debido a trabajar con grupos grandes. Después de contrastar estos dos resultados se evidencio un incremento en la cantidad de estudiantes que identificaron los conceptos esenciales y establecieron relaciones con situaciones cotidianas desde la lógica del análisis del comportamiento (Conductismo Radical).

4 **Consideraciones éticas**

En el desarrollo de la investigación, se realizaron tres entrevistas a líderes curriculares del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Bogotá Modalidad Presencial, dando cumplimiento a los lineamientos de ley 1090 de (2006) del Código Deontológico y Bioético para el Ejercicio de la Profesión de Psicología en Colombia , dado que se trabajó con humanos, se salvaguarda la confidencialidad y el bienestar del usuario por lo que se utilizó el consentimiento informado para comunicar y llevar a cabo el registro de participación voluntario en ejercicio académico formativo, no obstante, también se llevó a cabo la recolección del consentimiento voluntario de los estudiantes que participaron en las actividades

experienciales, cumpliendo con los mismos requisitos del título II “disposiciones generales” que se mencionan a continuación:

5. Confidencialidad. Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

6. Bienestar del usuario. Los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales trabajan. Cuando se generan conflictos de intereses entre los usuarios y las instituciones que emplean psicólogos, los mismos psicólogos deben aclarar la naturaleza y la direccionalidad de su lealtad y responsabilidad y deben mantener a todas las partes informadas de sus compromisos.

Los psicólogos mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación que tienen los usuarios, estudiantes o participantes de una investigación (p.4).

El apartado 6 se vio reflejado en el momento antes de realizar la prueba piloto, ya que se socializó con los estudiantes la finalidad del ejercicio, se mencionó cual era el objetivo de la aplicación, la metodología que se iba a utilizar, teniendo precaución en aspectos como si alguno era alérgico a algún olor o sustancia, adicional se les mencionó que eran libres de dejar el salón en cualquier momento de la aplicación, luego de esto se les presento el consentimiento

informado, el cual también se socializó en detalle y se dio el tiempo pertinente para la lectura de este y de esa misma forma la firma.

Por otro lado, en la aplicación de las pruebas piloto se esperaba recopilar recursos audiovisuales de los estudiantes en la realización de las actividades como soporte para la investigación, por lo que se tuvo en cuenta el artículo 29, del capítulo uno, del título VII de la ley 1090:

ARTÍCULO 29. La exposición oral, impresa, audiovisual u otra, de casos clínicos o ilustrativos con fines didácticos o de comunicación o divulgación científica, debe hacerse de modo que no sea posible la identificación de la persona, grupo o institución de que se trata, o en el caso de que el medio utilizado conlleve la posibilidad de identificación del sujeto, será necesario su consentimiento previo y explícito. (P.13)

Se presentó de manera oportuna y clara con un ítem exclusivo dentro del consentimiento informado como uno de los puntos a socializar y aceptar en caso de encontrarse de acuerdo, adicional se socializó de forma verbal que se realizaría registro de material audiovisual como fotos e incluso videos como soporte y evidencia de la realización de las guías de aprendizaje experiencial (apéndice D).

5 Resultados

Dentro de los resultados principales de la investigación, se encuentra la lista de elementos que se tuvieron en cuenta para la construcción de las guías de aprendizaje experiencial, estos elementos son los que se evidenciaron en la lista de cotejo realizada (véase la tabla 1). A continuación, encontrara en la tabla (3) la calificación que se suministró a cada uno de estos elementos, puntuando con cero si no se presenta o cumple con el parámetro y con 1 si presenta y/o cumple con el parámetro establecido.

Tabla 3

Lista de cotejo para el diseño de las guías de aprendizaje experiencial.

Apartado	Descripción	Se cumple
Contextualización	Se mencionan criterios asociados al resultado de aprendizaje del curso.	1
Objetivo conductual	Contextualización del tema general de la guía.	1
Medición de línea base	Como se va impartir los temas a desarrollar en la asignatura.	1
Fluidez conductual	Como se va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	1
Instrucciones de la actividad	El paso a paso para aplicar la guía de una forma correcta y optima.	1

Nota: Los elementos calificados con: 1, conforman la estructura de las guías de aprendizaje experiencial.

A continuación, se describen los resultados de las pruebas piloto que se realizaron como valor agregado de las diferentes guías aplicadas. En la tabla 3 se muestra los resultados de la medición de línea base y la fluidez conductual del insumo *De lo mecánico a lo experiencial* (guías de aprendizaje sobre el condicionamiento clásico y emocional, ver apéndice A), que se realizó a 23 estudiantes del espacio académico aprendizaje en su aula de clases cotidiana de la jornada mañana, adicional es importante resaltar que este grupo no contó con la supervisión de su docente.

Tabla 4

Resultados de la aplicación de la guía de aprendizaje experiencial de condicionamiento clásico.

Objetivo conductual	Teoría	Línea base	Fluidez conductual
Identificar entre tres a cinco elementos fundamentales del condicionamiento clásico pavloviano (estimulo condicional, estimulo incondicional y estimulo neutro, respuesta incondicional, respuesta condicional) en las actividades “huele que” y “saborea que”.	Condicionamiento clásico	3 estudiantes	13 estudiantes

Nota: Comparación entre los resultados de medición de línea base y fluidez conductual de la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial en la prueba piloto hecha a los estudiantes de la asignatura aprendizaje que mostraron un acierto sobre el objetivo conductual propuesto.

En la aplicación de las actividades de condicionamiento clásico se pudo observar que el 13% (3 estudiantes) del curso cumplieron el objetivo conductual y luego de realizar las dinámicas con el curso y medir nuevamente se evidenció que la ocurrencia (fluidez conductual) aumento y paso de un 13% a un 57 % (13 estudiantes) evidenciando un 44% más de estudiantes que si presentaron la conducta descrita en el objetivo conductual, sin embargo, el 30 % (7 estudiantes) restante de alumnos no se evidencio dicho comportamiento luego de la aplicación del insumo.

En la tabla 4 se muestran los resultados sobre la medición de línea base y fluidez conductual del insumo *La solicitud de la sonrisa* (guías de aprendizaje experiencial sobre condicionamiento operante e instrumental, ver apéndice A). En este caso se realizaron a 23 estudiantes del espacio académico conductismo de la jornada nocturna, se realizó la aplicación en su aula rutinaria y se contó con la presencia de su docente actual.

Tabla 5

Resultados de la aplicación de la guía de aprendizaje experiencial de condicionamiento operante.

Objetivo conductual	Teoría	Línea base	Fluidez conductual
Identificar los principales conceptos del conductismo operante (reforzamiento negativo, positivo, castigo negativo y positivo) en las actividades “Cuidado que te cogen” y “Cueva homosapiens”.	Condicionamiento Operante	3 estudiantes	12 estudiantes

Nota: Comparación entre los resultados de medición de línea base y fluidez conductual de la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial en la prueba piloto hecha a los estudiantes de la asignatura conductismo que mostraron un acierto sobre el objetivo conductual propuesto.

En la aplicación de las actividades de condicionamiento clásico se pudo observar que el 13% (3 estudiantes) del curso cumplieron el objetivo conductual y luego de realizar las dinámicas con el curso y medir nuevamente se evidenció que la ocurrencia (fluidez conductual) aumento y paso de un 13% a un 52 % (12 estudiantes) evidenciando un 39% más de estudiantes que si presentaron la conducta descrita en el objetivo conductual, sin embargo, el 35% (8

estudiantes) restante de alumnos no se evidencio dicho comportamiento luego de la aplicación del insumo.

Luego en la tabla 5 se muestran los resultados sobre la medición de línea base y fluidez conductual del insumo *Verbalmente como te comportas* (guías de aprendizaje experiencial sobre conducta verbal y conducta gobernada por reglas, ver apéndice A). En este caso se realizaron a 23 estudiantes del espacio académico conductismo de la jornada nocturna, se realizó la aplicación en su aula rutinaria y se contó con la presencia de su docente, cabe resaltar que esta guía fue aplicada posteriormente a la aplicación de la actividad descrita en la tabla 3.

Tabla 6

Resultados de la aplicación de la guía de aprendizaje experiencial sobre conducta verbal.

Objetivo conductual	Teoría	Línea base	Fluidez conductual
Identificar las operantes verbales de la teoría conducta verbal (conducta ecoica, de mando, de tacto, conducta intraverbal, textual y autocliticos) en la actividad La telaraña de Witsi.	Conducta verbal	0 estudiantes	7 estudiantes

Nota: Comparación entre los resultados de medición de línea base y fluidez conductual de la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial en la prueba piloto hecha a los estudiantes de la asignatura conductismo que mostraron un acierto sobre el objetivo conductual propuesto.

En la aplicación de las actividades sobre conducta verbal se pudo observar que el 0% de los estudiantes del curso cumplieron el objetivo conductual y luego de realizar las dinámicas con el curso y medir nuevamente se evidencio que la ocurrencia (fluidez conductual) aumento y paso de un 0% a un 30 % (7 estudiantes) evidenciando un 30% más de estudiantes que si presentaron

la conducta descrita en el objetivo conductual, sin embargo, el 70% (16 estudiantes) restante de alumnos no se evidenció dicho comportamiento luego de la aplicación del insumo.

En la tabla 6 se describe los resultados sobre la medición de línea base y fluidez conductual del insumo *Habla, desarrolla, relaciona y disfruta* (guía de aprendizaje experiencial de la teoría de marcos relacionales y la teoría nominal, ver apéndice A). En este caso se realizaron a 10 estudiantes que hacen parte del semillero ACCIÓN los cuales cursan entre 2° a 8° semestres del programa de psicología. Se realizó la aplicación en su aula rutinaria, en horas de la tarde y se contó con la presencia de uno de los docentes.

Tabla 7

Resultados de la aplicación de la guía de aprendizaje experiencial sobre marcos relacionales.

Objetivo conductual	Teoría	Línea base	Fluidez conductual
Identificar las relaciones entre eventos de la teoría de marcos relacionales (implicación mutua, combinatoria y transformación de función de estímulos en las actividades el camino de mambrú, Kang y Kodos quieren comer.	Marcos relacionales	0 estudiantes	7 estudiantes

Nota: Comparación entre los resultados de medición de línea base y fluidez conductual de la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial en la prueba piloto hecha a los estudiantes del semillero ACCION que mostraron un acierto sobre el objetivo conductual propuesto.

En la aplicación de las actividades sobre marcos relacionales se pudo observar que el 0% de los estudiantes del curso cumplieron el objetivo conductual y luego de realizar las dinámicas

con el curso y medir nuevamente se evidencio que la ocurrencia (fluidez conductual) aumento y paso de un 0% a un 70 % (7 estudiantes) evidenciando un 70% más de estudiantes que si presentaron la conducta descrita en el objetivo conductual, sin embargo, el 30% (3 estudiantes) restante de alumnos no se evidencio dicho comportamiento luego de la aplicación del insumo.

Por último, en la tabla 7 se describe los resultados sobre la medición de línea base y fluidez conductual del insumo *Habla, desarrolla, relaciona y disfruta* (guía de aprendizaje experiencial de la teoría de marcos relacionales y la teoría nominal, ver apéndice A). En este caso se realizaron a estudiantes que hacen parte del semillero ACCIÓN el cual cuenta con las mismas condiciones descritas en el ejercicio anterior. Cabe resaltar que esta guía fue aplicada posteriormente a la aplicación de la actividad descrita en la tabla 6.

Tabla 8

Resultados de la aplicación de la guía de aprendizaje experiencial sobre teoría nominal.

Objetivo conductual	Teoría	Línea base	Fluidez conductual
Identificar las relaciones entre eventos de la teoría de marcos relacionales (implicación mutua, combinatoria y transformación de función de estímulos en las actividades el camino de mambrú, Kang y Kodos quieren comer.	Teoría nominal	0 estudiantes	5 estudiantes

Nota: Comparación entre los resultados de medición de línea base y fluidez conductual de la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial en la prueba piloto hecha a los estudiantes del semillero ACCION que mostraron un acierto sobre el objetivo conductual propuesto.

En la aplicación de las actividades sobre teoría nominal se observó que el 0% de los estudiantes del curso cumplieron el objetivo conductual y luego de realizar las dinámicas con el curso y medir nuevamente se evidencio que la ocurrencia (fluidez conductual) aumento y paso de un 0% a un 50 % (5 estudiantes) evidenciando un 50% más de estudiantes que si presentaron la conducta descrita en el objetivo conductual, sin embargo, el 50% (5 estudiantes) restante de alumnos no se evidencio dicho comportamiento luego de la aplicación del insumo.

6 Discusión

En la prueba piloto realizada se analizaron los resultados de la aplicación de las diferentes guías de aprendizaje experiencial propuestas para este estudio. En términos generales el uso de este insumo demostró que la conducta meta descrita en el objetivo conductual incrementó su fluidez conductual (ocurrencia) en comparación con la línea base.

Sin embargo, se deben tener en consideración las variables disposicionales, las cuales hacen referencia a todas aquellas condiciones propias del estudiante y del entorno que influyeron en el momento de la aplicación de la guía a los alumnos, ya que tienen propiedad de modificar una determinada relación funcional favoreciendo o dificultando que esta se establezca (Froxán, 2020).

De acuerdo con lo anterior, se debe considerar la configuración física del ambiente, pues son realmente las contingencias ambientales, (es decir, la interacción con el entorno), las que producen el cambio conductual; en otras palabras, la conducta no emerge de la persona, sino que es fruto de la interacción con las múltiples condiciones ambientales. Es importante tener en cuenta que el ambiente, puede ser interno (pensamientos, ideas, sentimientos, entre otros), externo (todo lo que rodea al individuo), natural (espacios sin controlar como la calle, los parques, con condiciones propias) o artificial (espacios controlados como las bibliotecas, aulas

de clases, salas de entrevistas, entre otros.), cumpliendo así un rol de ambiente constructor, por otra parte, se tiene la adaptación del estudiante en este caso con el ambiente artificial (el aula de clases) y el ambiente interno (él o ella) para lograr adaptarse o no a los cambios de su ambiente (Ribes, 1995; Skinner, 1937).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se identificaron en los grupos diferentes variables disposicionales e influencia de la configuración del ambiente como: estudiantes que salieron en la mitad de las actividades, poca disposición emocional por falta de la figura de autoridad (docente), la temporada de parciales, la ausencia de reforzadores artificiales (puntos extra en notas de la asignatura), los porcentajes obtenidos en las notas de la asignatura por debajo de 3.0, la baja motivación al querer participar (los estudiantes demostraban realizar las actividades por obligación), las diferentes franjas horarias en las jornadas de aplicación, la forma en la que se realizaron las actividades, el semestre cursado por alumno, la inexperiencia por parte de los capacitadores al momento de manejar grupos; de igual forma el ajuste a los tiempos establecidos para desarrollar las actividades, la disposición de las aulas como mover los puestos para que los estudiantes pudieran participar, los puestos fijos que no se pueden cambiar de lugar; todo ello debe considerarse como variables extrañas que dificultaron el desarrollo de las actividades y la interacción con los estudiantes.

Por lo tanto, estas variables se deben tener en cuenta al momento de seguir la lógica de los objetivos conductuales, ya que, como menciona Vargas (1974) para tener la posibilidad de cambiar la conducta es necesario modificar las contingencias que interactúan con la persona, adicional, se busca tener en cuenta la particularidad de los estudiantes, pues teniendo en cuenta cada una de sus condiciones, la metodología o estrategias por parte del docente, podrían adaptarse de una manera más adecuada con el fin de dar cumplimiento al objetivo conductual.

De igual forma, Cheng et al. (2020) mencionan que el aprendizaje experiencial, es un proceso interactivo que ocurre no solo entre estudiante y docente, sino que también con su entorno, esta dinámica de interacción entre estudiantes y la adecuación del contexto podría tener una relación directa con las experiencias vibrantes (UNIMINUTO, 2021), lo cual logra que el sujeto pueda reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados le otorga con el cambio de conducta por dichas experiencias (Herrada y Baños, 2018). Lo dicho por estos autores refleja la dinámica planteada en las guías de aprendizaje, ya que, después de la aplicación de las pruebas piloto se reflejó como los estudiantes pudieron relacionar situaciones de su vida cotidiana con la teoría impartida de forma más sencilla, hasta el punto de que ellos fueron capaces de decir ejemplos y explicarles a otros compañeros los conceptos abordados en las actividades.

Teniendo en cuenta estos aspectos, es importante recalcar algunas opciones para una mayor efectividad de la aplicación entre las cuales se encuentran: que el capacitador pueda conocer al grupo antes de la aplicación, tener la posibilidad de realizar las actividades en grupos más pequeños, contar con reforzadores llamativos para los estudiantes (reforzadores naturales dentro del aula de clase, por ejemplo notas, décimas, puntos de clase, etc.), la presencia del docente, organizar grupos de semestres similares, ajustar los tiempos de descanso entre las diferentes pautas de la guía (sobre todo para el caso de aplicación en la jornada nocturna), entre otras. Estas alternativas ayudarían a realizar una aplicación más particular y de esa misma forma hacer que una mayor cantidad de estudiantes cumplan el objetivo conductual.

Por otro lado, dentro del desarrollo de las pruebas piloto, se evidenció el esfuerzo de los estudiantes por participar en la actividad propuesta para la guía de Conducta Verbal, esto se debe posiblemente a presencia de disposición emocional, pues los estudiantes acababan de recibir las

notas de II momento y su profesor había anunciado pérdida académica a algunos participantes, situación que trajo como consecuencia dificultades al momento de interactuar con el insumo presentado.

Caso contrario ocurrió con la dinámica realizada con el grupo de estudiantes presente en el Semillero ACCIÓN, a quienes se les aplicó la Guía de Aprendizaje Experiencial de Marcos Relacionales y Teoría Nominal (Apéndice E), cabe resaltar que en dicho espacio académico confluyen personas que se encuentran en diferentes momentos dentro de su formación profesional, no existe la dinámica de calificaciones y carece de normatividad rígida respecto a asistencia (*Pliance*), de manera que estos participantes asumieron la finalidad de reforzar los aprendizajes vistos en clases o sesiones anteriores por decisión propia, evidenciando mayor interés y participación en el desarrollo de las actividades experienciales, incluso llegando a solicitar rondas extra para profundizar (Skinner, 1969).

Por otro lado, a través de las mediciones se evidenció aumento de ocurrencia de la conducta de identificar los conceptos fundamentales del Conductismo Radical por parte de los estudiantes; adicionalmente, se pudo encontrar que el modelamiento cumple un papel muy importante en el paso a paso de comportamientos que se desea lograr con los participantes, pues mediante esta técnica se les mostró como desarrollar ciertas actividades como lo es la dinámica del “Camino de Mambrú”(Apéndice E7) en donde se les mostró el camino por donde debían iniciar, así como cuáles eran las formas adecuadas de avanzar por el campo minado en búsqueda del cumplimiento del objetivo propuesto. También en actividades como “La Telaraña de Witsi” (Apéndice E5), donde los estudiantes daban recursos extra como proponer modificaciones en los diseños, motivándose a continuar siendo competitivos y adaptar las estrategias como equipos por

medio de dialogo y la coordinación motora en búsqueda de neutralidad para conseguir completar el dibujo solicitado.

Además, gracias a las pruebas piloto de las guías de aprendizaje experiencial, se pudo evidenciar la dificultad en los estudiantes para identificar los elementos fundamentales de la teoría con las actividades que estaban realizando, principalmente al evocar recuerdos en la actividad de “Huele Qué” propuesta en la guía de aprendizaje experiencial de Condicionamiento Clásico (Apéndice E2), el análisis de las situaciones en particular donde lo han vivido, generaba dificultades, pues no lograron salir de la teoría y reconocer las relaciones establecidas para que evocaran ciertos recuerdos. Por otro lado, se tuvo en cuenta el tiempo que empleaban los estudiantes para identificar y establecer relaciones con la actividad experiencial y la teoría, por lo que se prolongó el tiempo establecido para precisar claridades con ejemplos en todos los grupos de estudiantes.

Por último, se espera que por medio del fomento de nuevos saberes desde el análisis del comportamiento relacionado con el aprendizaje experiencial, se considere la modificación del ambiente de los estudiantes, es decir, las condiciones de los espacios académicos en los que interactúan, cabe resaltar que no se modifica el comportamiento sino las condiciones ambientales (contingencias) para producir probabilidades de aumento o disminución de conductas en tareas específicas; por lo anterior, se considera que algunas de las formas de modificar las condiciones del aula podrían ser: primero la forma de impartir la clase del docente como por ejemplo utilizar metáforas, juegos de roles, no depender solo de las diapositivas o de un solo referente teórico, realizar clases en espacios abiertos con dinámicas evaluativas como análisis de situaciones cotidianas, utilizar juegos, material didáctico (aros, balones, pelotas, dados, etc) y segundo,

implementar recursos tecnológicos como: utilizar aplicaciones de búsqueda científica, software que incorporen inteligencia artificial, salas de tecnología para promover la escritura científica.

Esto con el fin de lograr una mejoría en la identificación de los conceptos y la aparición de la evidencia propuesta por el docente (fluidez conductual), de modo que la capacidad para desempeñar tareas fundamentales sea cada vez más fácil gracias a las múltiples relaciones que se pueden llegar a generar con lo que vive el estudiante día a día aprovechando la interacción con el entorno, dentro de los beneficios del análisis del comportamiento se ofrece la visión desde las particularidades de cada estudiante, facilitando la identificación de dificultades de aprendizaje y alternativas para lograr que el estudiante aprenda.

7 Conclusiones

Después de realizar la recopilación teórica exhaustiva de las principales teorías conductuales implícitas en la educación, se logró establecer cuatro guías de aprendizaje acordes a las necesidades del plan de estudios actual del programa de psicología UNIMINUTO Bogotá Modalidad Presencial, teniendo en cuenta la bibliografía de los espacios académicos que utilizan el componente conductual para poder construir las guías de aprendizaje experiencial, de modo que permita el éxito y el buen desarrollo dando cumplimiento a los objetivos conductuales y al primer objetivo específico “Realizar una recopilación literaria desde las principales teorías conductuales implícitas en la educación y en los principios básicos de la modificación del comportamiento”

De acuerdo con los lineamientos del equipo de desarrollo curricular y el trabajo adelantado bajo las consideraciones del (SESA) UNIMINUTO (2021) y la política de resultados de aprendizaje, se diseñaron objetivos conductuales guiados en el fortalecimiento de saberes que pudieran ser implementados como alternativa a esta propuesta. Permitiendo fortalecer los conocimientos de las teorías fundamentales en las asignaturas del componente conductual, dando

cumplimiento al objetivo número dos “Identificar los objetivos conductuales pertinentes para el logro de experiencias vibrantes en la enseñanza de conceptos específicos del análisis del comportamiento, dentro de los espacios académicos teóricos y aplicados del programa de psicología UNIMINUTO Rectoría Bogotá.”, resaltando el propósito con el que se construyeron las guías de aprendizaje experiencial que es servir como refuerzo académico o actividad formativa complementaria, alejándose del fin evaluativo. De igual forma, se identificó la pertinencia de los objetivos conductuales por medio de la medición de línea base y la fluidez conductual con los resultados evidenciados y las descripciones que los estudiantes mencionaban al asociarlo con lo que habían visto o estaban viendo en clases.

Dado que los grupos de clase contienen numerosas cantidades de estudiantes, no se puede abogar por hacer la medición desde el estudio de caso único tal como lo propone el conductismo radical, siendo necesario optar por la unidad de medida de ocurrencia de la conducta para identificar la cantidad de personas con aciertos dentro del espacio académico, sin embargo, recomendamos que se tengan en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes en cuanto la velocidad en la que aprenden, los ritmos en los que avanzan y si es necesario realizar más repeticiones del recurso utilizado. El diseño de las guías le permite al capacitador tener un instructivo claro de como medir la conducta antes y después de la capacitación sin importar que no cuente con experiencia para realizar las mediciones, lo cual da cumplimiento al objetivo número tres “Establecer parámetros de medición precisos de línea base y fluidez conductual respecto al aprendizaje de los fundamentos teóricos del análisis del comportamiento”.

Finalmente, y de acuerdo con lo anterior, las cuatro guías construidas permiten evidenciar el aprendizaje experiencial por medio de las actividades y la precisión de los objetivos conductuales; a su vez podrían funcionar como una alternativa complementaria del (SESA)

UNIMINUTO (2021), ya que no pretende evaluar sino servir como insumo para reforzar los conocimientos de las teorías fundamentales vistas en los espacios académicos con componente conductual. Dando cumplimiento oportuno al objetivo general “Construir guías de aprendizaje desde la lógica de los objetivos conductuales para el fomento del aprendizaje experiencial en la enseñanza de conceptos fundamentales del análisis del comportamiento dentro de los espacios académicos teóricos y aplicados del programa de psicología UNIMINUTO modalidad presencial Rectoría Bogotá” desde la identificación, la estructura que este proyecto diseña de los insumos propuestos: Contextualización, objetivo conductual, medición de la línea de base, fluidez conductual y por último las instrucciones de la actividad experiencial y la aplicación de los insumos creados en las pruebas piloto.

8 Referencias

- Acuerdo 01 de 2021 [Consejo Nacional de Educación Superior]. Por lo cual se modifica el Acuerdo 01 de 2020 por el cual se define el reglamento, las funciones y la integración del Consejo Nacional de Acreditación Superior. 10 de septiembre de 2021.
- Antolínez, D. (2020). Revisitando a John B. Watson y la epistemología inaugural del conductismo. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 5(1), 5-25.
- Arias, E. (2010). ¿Qué es el análisis experimental de la conducta? *Perspectivas psicológicas*, 6(10), 109-114.
- Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10) 89-102.
- Bados, L., & García, G. (2011). I. DESARROLLO, AUMENTO O MANTENIMIENTO DE CONDUCTAS. En L. Bados, & G. Garcia, *TÉCNICAS OPERANTES* (págs. 2-17). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Ballesteros, B. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista científica*, (39), 259-261. doi:10.14483/23448350.17060.
- Barnes, D., Valverde, M., & Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista latinoamericana de psicología*, 37(2), 255-275.
- Barnes, Y., Barnes, D., McHugh, L., & Hayes, S. (2004). Relational frame theory: Some implications for understanding and treating human psychopathology. *International journal of psychology and psychological therapy*, 4, 355-375.
- Bernal, C., Zuñiga, A., Seáñez, M., & Barradas, A. (2013). Modos de lenguaje reactivos y productivos en el aprendizaje de identificación nominal. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(4), 445-457. Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43609>.
- Blackledge, J. (2003). An introduction to relational frame theory: Basics and applications. *The Behavior Analyst Today*, 3(4), 421-433. doi:<https://doi.org/10.1037/h0099997>.
- Cano, S., Collazos, C., Florez, L., & Ramirez, F. M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.
- Carrigan Jr, P. F., & Sidman, M. (1992). Conditional discrimination and equivalence relations: A theoretical analysis of control by negative stimuli. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 58(1), 183-204. <https://doi.org/10.1901/jeab.1992.58-183>.
- Chantai, Y., & Guay, F. (1996). An Exploratory Investigation with Bulgarian Athletes. *Int. J. Sport Psychol*, 27, 173-182.

- Cheng, Y., Huang, L., Yang, C., & Chang, H. (2020). Experiential learning program to strengthen self-reflection and critical thinking in freshmen nursing students during COVID-19: A quasi-experimental study. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 1-8. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph17155442>.
- Clavijo, A. (2004). La definición de los problemas psicológicos y conducta gobernada por reglas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 305-316.
- Cruzado, J., & Labrador, F. (1993). Técnicas para la reducción de conductas operantes. En F. Labrador, J. Cruzado, & M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (págs. 501-531). Madrid: Pirámide.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2021) Sistema de evaluación y seguimiento de los aprendizajes (SESA).
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2021) Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -"Único Reglamentario del Sector Educación". 25 de julio 2019.
- Delgado, D., Medina, I., & Soto, J. (37(2), 31-52). El lenguaje como mediador de la transferencia de funciones: ¿es necesario nominar para relacionar? *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 2011. doi:<https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i2.26138>.
- Diez, B. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro Del Pasado*, 10, 81–122. doi:<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>.

- Domjam, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. Barcelona: Cengage Learning Editores.
- Froxán, M. X. (2020). Análisis Funcional De La Conducta Humana, Conceptos, Metodología y Aplicaciones. Ediciones Pirámide. <http://doku.pub/documents/maria-xeus-froxan-pargacord-analisis-funcional-de-la-conducta-humana-concepto-metodologia-y-aplicaciones-piramide-2020pdf-el9r4wxgjrlly>.
- Galan, M., & Ursua, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 77-80.
doi:<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.014>.
- Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.
doi:<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>.
- Gantt, W. (1996). Conditional or conditioned, reflex or response? *Conditioned Reflex*, 1, 69–74.
- García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporaneos*, 1-18. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>.
- Gil, F., & Martinez, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 297-315.
- Gordan, M., & Krishanan, I. (2014). A review of BF Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation'. *International journal of research in education methodology*, 5(3), 680-688.
- Hayes, S., Barnes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory. A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic - Plenum.

- Hayes, S., Brownstein, A., Zettle, R., Rosenfarb, I., & Korn, Z. (1986). Rule- governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 237- 256. doi:<https://doi.org/10.1901/jeab.1986.45-237>.
- Hernandez, A., & Sandoval, M. (2003). La actividad simbólica humana: una revisión de las tendencias contemporáneas en el análisis del comportamiento verbal. *Acta Colombiana de Psicología*, 03 (10), 73-87. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10983/28252>.
- Herrada, V., & Baños, N. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11 (23), 99-108. doi:<https://doi.org/10.25115/ecp.v11i23.2131>.
- Holgado, M., Serra, F., & Rodriguez, S. (2012). La ley del efecto y el origen de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 16(3), 259-282. <http://hdl.handle.net/11441/63623>.
- Hollis, K. (1997). Contemporary research on Pavlovian conditioning: A “new” functional analysis. *American Psychologist*, 52, 956–965.
- Horne, P. J., y Lowe, C. F. (1996). On the origins of naming and other symbolic behavior. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 65(1), 185–241. <https://doi.org/10.1901/jeab.1996.65-185>.
- Horne, P., & Lowe, C. (1997). Toward a theory of verbal behavior. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 68(2), 271-296. doi: <http://dx.doi.org/10.1901/jeab.1997.68-271>.
- Iverson, I. (1992). Skinner’s early research: From reflexology to operant conditioning. *American Psychologist*, 47, 1318-1327. doi:10.1037/0003-066X.47.11.1318.
- Jalon, M. (2010). Robert Musil frente a Ernst Mach. *Asclepio*, 62(1), 251-268. doi:<https://doi.org/10.3989/asclepio.2010.v62.i1.304>.

- Kuzilek, J., Hlosta, M., & Zdrahal, Z. (2017). Open university learning analytics dataset. *Scientific data*, 4(1), 1-8.
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Septiembre 06 de 2006. Do. No. 46383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>.
- López, H., & Zuluaga, C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 23(41), 37-54. doi:<https://doi.org/10.30854/anf.v23.n41.2016.140>.
- Pacheco, R., Miranda, L., & Enriquez, N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117-133. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>.
- Peña, C., & Robayo, C. (2007). Conducta verbal De B. F. Skinner: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 653-661.
- Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>.
- Rendon, M. (2013). Análisis preliminar de un protocolo para la evaluación de marcos deícticos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(1), 179-198.
- Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universidad, Sociedad y Conocimeinto*, 5, 26. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>.

- Ribes, E. (1995). Causalidad y contingencia. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 21(3), 123-142.
- Ribes, E., & Sanchez, U. (1994). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta comportamentalia*, 2, 57-86. Obtenido de <https://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18218>.
- Rodriguez, S. (1993). Condicionamiento instrumental humano. En S. Rodriguez, *In Aprendizaje y memoria humana: Aspectos básicos y evolutivos* (págs. 441-479). Granada: McGraw Hill.
- Ruiz, J., & Moya, S. (2020). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje en destrezas y habilidades en los estudiantes de Grado de Podología de la Universidad de Barcelona. *Educación médica*, 21(2), 127-136. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.007>.
- Sanabria, C., & Ramos, C. (2021). CAPÍTULO 1. DECLARACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS RESULTADOS. En C. Sanabria, & C. Ramos, *Una mirada a los resultados de aprendizaje* (págs. 9-21). Bogotá: Ministerio de Educación (MEN)-Consejo Nacional de Acreditación (CNA)-Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES).
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of speech and hearing research*, 14(1), 5–13. doi: <https://doi.org/10.1044/jshr.1401.05>
- Sidman, M. (2000). EQUIVALENCE RELATIONS AND THE REINFORCEMENT CONTINGENCY. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74: 127-146. doi:<https://doi.org/10.1901/jeab.2000.74-127>.

- Sidman, M. (2009). Equivalence relations and behavior: an introductory tutorial. *The Analysis of verbal behavior*, 25(1), 5–17. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03393066>
- Skinner, B. (1937). Two types of conditioned reflex: A reply to Konorski and Miller. *The Journal of General Psychology*, 16(1), 272-279.
- Skinner, B. (1938). The behavior of organisms: an experimental analysis. *JOURNAL OF THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR*, 333-341.
- Skinner, B. (1957). Verbal behavior. Massachusetts: ProQuest.
- Skinner, B. (1958). Reinforcement today. *American Psychologist*, 13(3), 94.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0049039>.
- Skinner, B. (1965). Review Lecture-The technology of teaching. Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences, 162(989), 427-443.
doi:<https://doi.org/10.1098/rspb.1965.0048>.
- Skinner, B. (1969). Contingencies of reinforcement. the Century Psychology Series. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B., & Ardila, R. (1975). PREPARACIÓN PARA AMBIENTES NUEVOS. En B. Skinner, & R. Ardila, *Sobre el conductismo* (págs. 39-44). Barcelona: Planeta Mexicana.
- Skinner, B., & Ardila, R. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Sordo, J., & Teodoro, S. (2022). Desarrollo de un entorno de realidad aumentada para la enseñanza del condicionamiento operante en Psicología. *Tecnología, Ciencia y Educacion*, 115-136. doi:<https://doi.org/10.51302/tce.2022.862>.
- Thorndike, E. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the association processes in animals. *Psychological Review Monograph*, 2, 4-160.
doi:<https://doi.org/10.1037/10780-000>.

- Thorndike, E. (1938). *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tierney, K. (1995). Molar regulatory theory and behavior therapy. En O. a. Krasnerr, *Theories of behavior therapy* (págs. 97–128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Titchener, E. (1914). On “Psychology as the behaviorist vies it”. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 53, 1–17.
- Torrecilla, F., & Roman, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 6-35. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2008.1.1.001>.
- Turkkan, J. (1989). Classical conditioning: The new hegemony. *The Behavioral and Brain Sciences*, 12, 121–179.
- Valentin, M., Espinoza, R., Valentin, P., & Vivar, P. (2022). Competencias didácticas y resultados de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Conrado*, 18(89), 492-500.
- Vargas, E. (2017). BF Skinner’s theory of behavior. *European Journal of Behavior Analysis*, 18(1), 2-38. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15021149.2015.1065640>.
- Vargas, J. S. (2013). *Behavior Analysis for Effective Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119303>.
- Vargas, J. S. (1974). *Redacción de objetivos conductuales*. (Trillas, Ed.) Mexico. Obtenido de https://www.academia.edu/10078394/Redacci%C3%B3n_de_Ojetivos_Conductuales.
- Winokur, S. (1971). Skinner's theory of behavior. An examination of BF Skinner's Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 15(2), 253.

Zuluaga, O. (1990). Un punto de vista para leer a Skinner. *Revista Educación Pedagogía*, (4), 36-55. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/>

Anexos

Anexo A. Estructura de las guías de aprendizaje

Tabla 8

Propuesta del equipo de desarrollo curricular

<i>Apartado</i>	<i>Descripción</i>	<i>Se cumple</i>
<i>Niveles de desempeño</i>	<i>Se mencionan criterios asociados al resultado de aprendizaje del curso.</i>	<i>1</i>
<i>Introducción</i>	<i>Contextualización del tema general de la guía.</i>	<i>1</i>
<i>Estrategia de aprendizaje</i>	<i>Como se va impartir los temas a desarrollar en la asignatura.</i>	<i>1</i>
<i>Técnica de evaluación</i>	<i>Como se va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.</i>	<i>1</i>
<i>Introducción para el desarrollo de la guía</i>	<i>El paso a paso para aplicar la guía de una forma correcta y óptima.</i>	<i>1</i>
<i>Descripción de la evidencia</i>	<i>Entregables que deben hacer los estudiantes.</i>	<i>1</i>

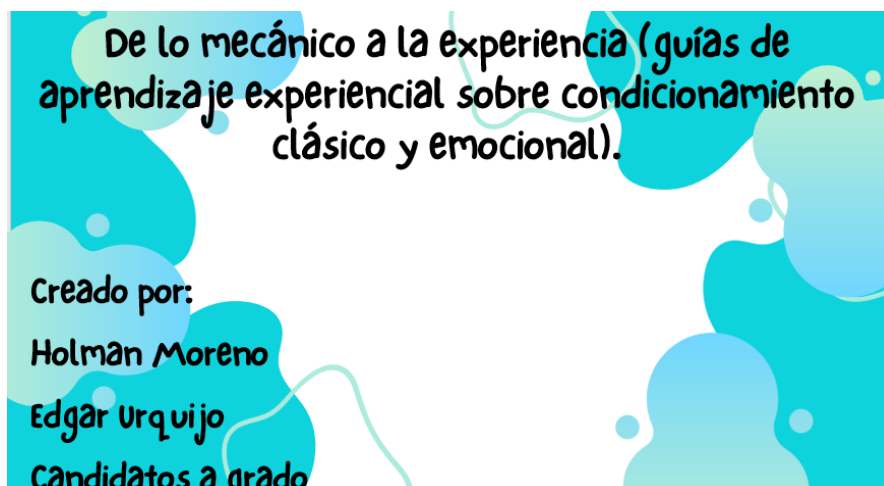
Nota: Elementos desarrollados por el equipo de desarrollo curricular a través del SESA UNIMINUTO (2021), se coloca el número uno en los apartados que se implementa y cumplen los criterios.

Anexo B Presentaciones de las guías de aprendizaje experiencial

Acá se presentan todos los recursos gráficos para poder interactuar con las guías de aprendizaje experiencial:

Figura 1

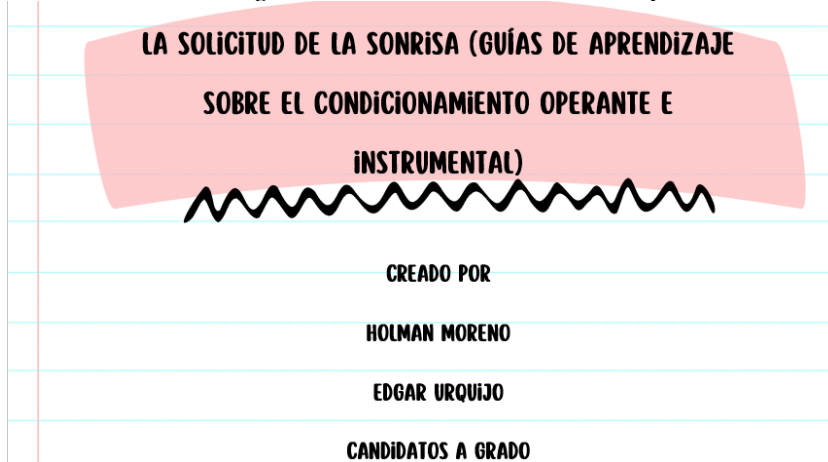
Presentación de la guía sobre condicionamiento clásico y emocional.



Nota: Esta imagen es la presentación de la guía de condicionamiento clásico y emocional, oprime Ctrl+ clic para ver el insumo.

Figura 2

Presentación de la guía sobre condicionamiento operante e instrumental.

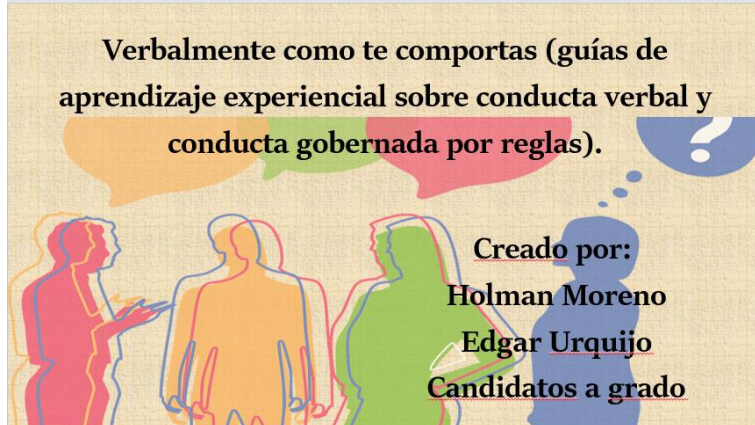


Nota:

Esta imagen es la presentación de la guía de condicionamiento operante e instrumental, oprime Ctrl+ clic para ver el insumo.

Figura 3

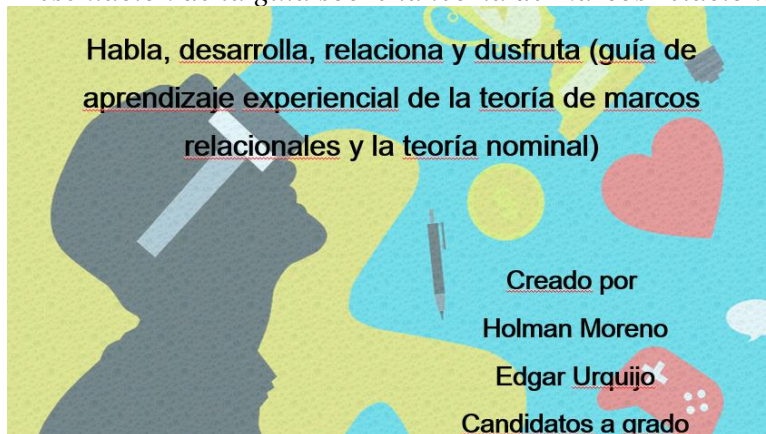
Presentación de la guía sobre conducta verbal y conducta gobernada por reglas.



Nota: Esta imagen es la presentación de la guía de conducta verbal y conducta gobernada por reglas, oprime Ctrl+ clic para ver el insumo.

Figura 4

Presentación de la guía sobre la teoría de marcos relacionales y la teoría nominal.



Nota: Esta imagen es la presentación de la guía de teoría de marcos relacionales y la teoría nominal, oprime Ctrl+ clic para ver el insumo.

Anexo C Entrevista semiestructurada.

En este apartado se describe las preguntas hechas en la entrevista semiestructurada a los docentes que eran o fueron líderes del equipo de desarrollo curricular:

1. ¿Cómo podrías describir tu experiencia en la transición de evaluación por competencias a resultados de aprendizaje?
2. ¿Que dificultades u obstáculos has encontrado en la implementación de los resultados de aprendizaje?
3. ¿Que dificultades consideras que se están presentando o se pueden llegar a presentar en los docentes que no tienen conocimiento de los resultados de aprendizaje?

Anexo D Consentimiento informado (líder curricular)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El objetivo de este documento es llevar a cabo el registro de autorización voluntario del participante en procesos de investigación académica, en el siguiente apartado encontrara la información necesaria para poder tomar una decisión.

Propósito del ejercicio académico

La presente investigación académica constituye un trabajo de opción de grado que tiene como propósito indagar e investigar por medio de una entrevista semiestructurada corta experiencias personales de líderes de Curriculum universitario, sobre el transito institucional de evaluación por competencias a resultados de aprendizaje desde la interpretación propia de estos hasta la implementación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.

Algunas de las experiencias recopiladas serán utilizadas dentro de la presente opción de grado: “CONDUCTISMO RADICAL UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL”

adscrita al semillero ACCIÓN (Análisis Científico de la Conducta e Investigación) y dirigida por el tutor Andrés David Gutiérrez Torres.

Confidencialidad

Toda información de tipo personal, social o institucional que usted comparta para este ejercicio académico es netamente confidencial. Bajo ninguna circunstancia los evaluadores a cargo del ejercicio revelarán su nombre o identidad a menos que usted lo autorice por escrito, pues estos serán usados solamente con fines formativos y académicos. Como lo determina la Ley 1090 del 2006 por medio de los siguientes artículos:

Artículo 2°- N-5. Que gira en torno a la confidencialidad: Se podrá revelar la información a los demás solo con el consentimiento de la persona o representante legal.

Artículo 23°. Los estudiantes deberán por ley mantener el secreto profesional en torno a la información recibida por los líderes de curriculum.

Artículo 28°. La información obtenida en el ejercicio académico no debe ser para afectar al participante, ni en beneficio propio, ni de terceros.

Artículo 29°. La divulgación de la información obtenida por medio de este ejercicio académico se hará de tal forma que no sea posible identificar a la persona, grupo o institución de la cual se recogió la información.

Artículo 30°. Cualquier información que se obtenga por parte de un profesional o estudiante debe estar bajo el resguardo y responsabilidad del profesional o del docente a cargo del ejercicio académico.

Responsable del ejercicio académico

El presente ejercicio académico está a cargo de los estudiantes: Holman Steven Moreno López identificado con el Id institucional: 741314 y Edgar Ovidio Urquijo Rodríguez

identificado con el Id institucional: 741228 de noveno semestre del programa de psicología presencial, bajo supervisión del tutor de opción de grado Andrés David Gutiérrez Torres de la Corporación Universitaria Minuto De Dios.

Riesgos y beneficios

Participar en la aplicación del ejercicio no implica riesgo alguno para su integridad física o psicológica, de modo, no constituye un ejercicio terapéutico ni tiene fines diagnósticos, las respuestas dadas solo serán manipuladas por los estudiantes evaluadores y no tendrán ninguna consecuencia para su entorno personal o laboral. En cuanto a beneficios de realizar el ejercicio académico, no tendrá ningún tipo de beneficio o ganancia.

Participación

Comprendo que tengo plena libertad de retirar mi consentimiento de participación en cualquier momento del ejercicio académico como lo determina la Ley 1090 artículo 36, sin embargo, se recomienda notificar con anticipación que no desea participar o desea retirarse de este.

Información

Para obtener información acerca de este ejercicio académico puede comunicarse con Holman Steven Moreno López al correo electrónico: holman.moreno@uniminuto.edu.co, con Edgar Ovidio Urquijo Rodríguez al correo electrónico: edgar.urquijo@uniminuto.edu.co, o con nuestro tutor de opción de grado Andrés David Gutiérrez Torres al correo electrónico: andres.gutierrez@uniminuto.edu.

Nota: No se hará devolución de información que constituya un informe psicológico. El material que surja será destruido al finalizar el ejercicio académico, por lo tanto, mi información no se empleara para otros fines y se salvaguardara la confidencialidad de mis datos personales.

**CONSIENTO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR EN ESTE EJERCICIO
ACADÉMICO**

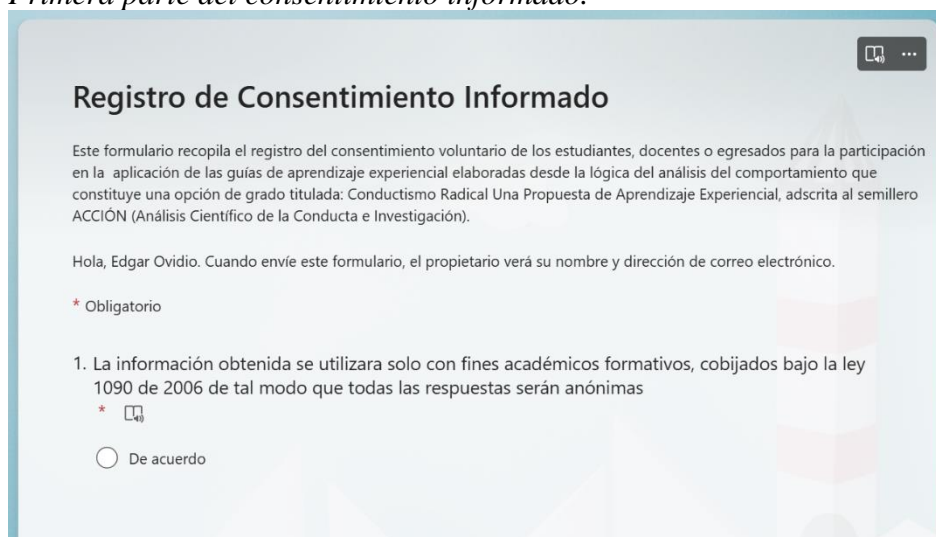
Yo, _____ identificado con cedula de ciudadanía _____ por voluntad propia doy mi consentimiento para la aplicación de la entrevista con fines académicos. Afirmo que recibí una explicación clara y completa del proceso académico que se llevara a cabo.

Doy mi consentimiento para que la información suministrada sea analizada por los estudiantes encargados del ejercicio académico: Holman Steven Moreno López y Edgar Ovidio Urquijo Rodríguez, bajo la supervisión del docente Andrés David Gutiérrez Torres de la Corporación Universitaria Minuto De Dios. Por lo que se constata que he leído con detenimiento y entiendo en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Anexo E Consentimiento informado de los estudiantes.

A continuación, se presentará el consentimiento informado utilizado en la aplicación de las tres pruebas piloto en los espacios de aprendizaje, conductismo y semillero ACCION.

Figura 5
Primera parte del consentimiento informado.



Registro de Consentimiento Informado

Este formulario recopila el registro del consentimiento voluntario de los estudiantes, docentes o egresados para la participación en la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial elaboradas desde la lógica del análisis del comportamiento que constituye una opción de grado titulada: Conductismo Radical Una Propuesta de Aprendizaje Experiencial, adscrita al semillero ACCIÓN (Análisis Científico de la Conducta e Investigación).

Hola, Edgar Ovidio. Cuando envíe este formulario, el propietario verá su nombre y dirección de correo electrónico.

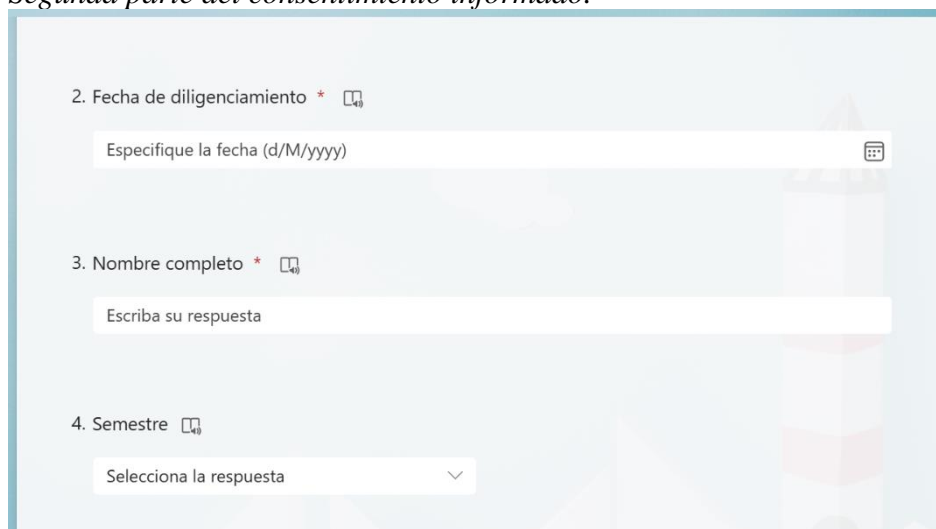
* Obligatorio

1. La información obtenida se utilizara solo con fines académicos formativos, cobijados bajo la ley 1090 de 2006 de tal modo que todas las respuestas serán anónimas

De acuerdo

Nota: Consentimiento informado usado para la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial.

Figura 6
Segunda parte del consentimiento informado.



2. Fecha de diligenciamiento *

Especifique la fecha (d/M/yyyy)

3. Nombre completo *

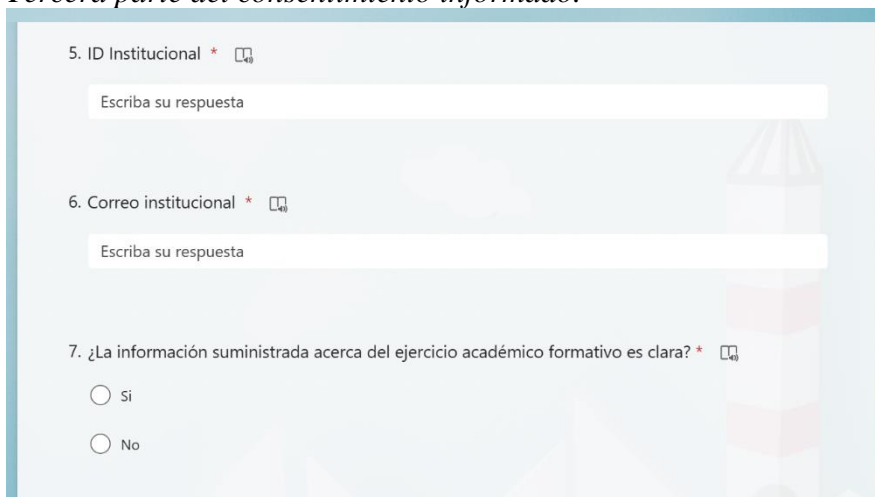
Escriba su respuesta

4. Semestre

Selecciona la respuesta

Nota: Consentimiento informado usado para la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial.

Figura 7
Tercera parte del consentimiento informado.



5. ID Institucional *

Escriba su respuesta

6. Correo institucional *

Escriba su respuesta

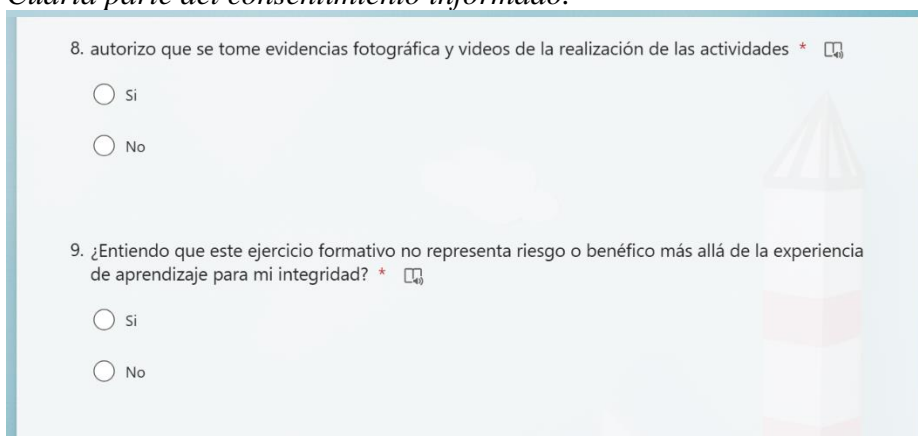
7. ¿La información suministrada acerca del ejercicio académico formativo es clara? *

Sí

No

Nota: Consentimiento informado usado para la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial.

Figura 8
Cuarta parte del consentimiento informado.



8. autorizo que se tome evidencias fotográfica y videos de la realización de las actividades *

Sí

No

9. ¿Entiendo que este ejercicio formativo no representa riesgo o benéfico más allá de la experiencia de aprendizaje para mi integridad? *

Sí

No

Nota: Consentimiento informado usado para la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial.

Figura 9

Quinta parte del consentimiento informado.

10. ¿Da su consentimiento voluntario para la participación en la aplicación de la guías de aprendizaje experiencial? * 

Sí

No

Enviar

 Microsoft 365

Este contenido lo creó el propietario del formulario. Los datos que envíes se enviarán al propietario del formulario. Microsoft no es responsable de las prácticas de privacidad o seguridad de sus clientes, incluidas las que adopte el propietario de este formulario. Nunca des tu contraseña.

Microsoft Forms | Encuestas, cuestionarios y sondeos con tecnología de inteligencia artificial [Crear mi propio formulario](#)

[Privacidad y cookies](#) | [Términos de uso](#)

Nota: Consentimiento informado usado para la aplicación de las guías de aprendizaje experiencial.

Anexo F Evidencias fotográficas de las pruebas piloto.

En este apartado se demostrarán algunas imágenes como evidencia del desarrollo de las guías de aprendizaje experiencial:

Figura 10

Evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad sobre el condicionamiento clásico.



Nota: Esta fotografía se realizó en el desarrollo de la actividad saborea que.

Figura 11

Segunda evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad sobre el condicionamiento clásico.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento de contar la dinámica de la actividad saborea que.

figura 12

Evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad sobre el condicionamiento operante.



Nota: Esta fotografía se realizó en el desarrollo de la actividad cueva homosapiens.

Figura 13

Segunda evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad sobre el condicionamiento operante.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento de la retroalimentación de la actividad cueva homosapiens.

Figura 14

Evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad de conducta verbal.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento del desarrollo de la actividad la telaraña de Witsi.

Figura 15

Evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad de marcos relacionales.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento de medir la línea base de las actividades de marcos relacionales.

Figura 16

Segunda evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad de marcos relacionales.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento del desarrollo de la actividad camino de Mambrú.

Figura 17

Evidencia fotográfica sobre la aplicación de la actividad de teoría nominal.



Nota: Esta fotografía se realizó al momento del desarrollo de la actividad la telaraña de Witsi.