

Efectos de entrenar para cumplir criterios de congruencia en tareas de ajuste lector*

Effects of training for the satisfaction of congruence criteria on reading adjustment tasks

GERMÁN MORALES-CHÁVEZ
MANUEL HERNÁNDEZ-REYES
ALEJANDRO LEÓN

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, Tlalnepantla, México

NADIA CRUZ-ALCALÁ

Universidad de Londres, Ciudad de México

CLAUDIO CARPIO**

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, Tlalnepantla, México

Resumen

La presente investigación evaluó los efectos de entrenar estudiantes universitarios para satisfacer criterios de congruencia en tareas de ajuste lector con base en parámetros de congruencia y de coherencia. El grupo experimental fue entrenado para satisfacer criterios de congruencia y fue expuesto a dos pruebas de evaluación en satisfacción de criterios de congruencia y coherencia. El grupo control solo fue sometido a las pruebas de evaluación. Los resultados revelan que el entrenamiento favoreció la satisfacción de criterios tanto de congruencia como de coherencia. Se discute la relevancia del desempeño efectivo en una situación lectora con criterios de congruencia como condición para el desarrollo de conductas lectoras funcionalmente más complejas.

Palabras clave: ajuste lector, criterios de congruencia, desarrollo de comportamiento complejo, universitarios.

Abstract

This study evaluated the effects of training for satisfying congruence criteria in reading adjustment tasks on the performance of university students according to congruence and coherence criteria. The experimental group was trained to satisfy congruence criteria and then exposed to two congruence and coherence criteria evaluation tests. The control group was only exposed to evaluation tests. The results indicate that the training favors the satisfaction of both congruence and coherence criteria. Finally, this paper discusses the relevance of the effective performance in a reading situation with congruence criteria as a condition to develop more functionally complex reading behaviors

Keywords: reading adjustment, congruence criteria, development of complex behavior, university students.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
RECIBIDO: 1.º DE DICIEMBRE DEL 2009 - ACEPTADO: 26 DE ABRIL DEL 2010

* Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento a los proyectos PAPIIT IN308308, PAPIIME PE301909 y PAPCA 2009-2010 N.º5. Los autores agradecen a Virginia Pacheco y Héctor Silva los comentarios a una versión preliminar del presente escrito.

** Correspondencia: Claudio Carpio. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Av. De los Barrios #1, Los Reyes Iztacala, 54090 Tlalnepantla, Estado de México, México. carpio@servidor.unam.mx

La taxonomía de Ribes y López (1985), formulada a partir de la teoría de campo de Kantor (1924, 1926), fue presentada como una opción teórico-conceptual para el análisis del comportamiento frente a las anomalías y deficiencias de la teoría del condicionamiento, para explicar el comportamiento, en general, y, en especial, las formas de comportamiento humano “complejo” como el lenguaje y el pensamiento (Ribes, 1982). En dicha taxonomía, lo psicológico es definido como la interacción que se establece entre el organismo y los elementos del medio ambiente físico, ecológico y social en campos contingenciales específicos, conceptualizados estos como sistemas de relaciones de condicionalidad recíproca entre los elementos participantes (ver Ribes & López, 1985). Asimismo, en la taxonomía se establece que las interacciones psicológicas se estructuran como relaciones contingenciales construidas históricamente que son moduladas por factores situacionales, organísmicos, sociales e históricos específicos (Kantor & Smith, 1975), que pueden organizarse en cinco formas definidas como funciones conductuales de complejidad creciente: *contextual*, *suplementaria*, *selectora*, *sustitutiva referencial* y *sustitutiva no referencial*.

Las funciones conductuales postuladas en el modelo taxonómico de Ribes y López (1985) se distinguen a partir de dos criterios: (a) el tipo de mediación con base en el cual se organiza el campo de contingencias, es decir, el proceso mediante el cual un elemento del campo de interacción se torna crítico en la configuración de la relación entre los elementos del campo, y (b) el nivel de desligamiento implicado, o sea, el grado de autonomía relativa del responder respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos y de los parámetros que las definen situacionalmente.

Es importante apuntar que las tres primeras funciones conductuales se suponen posibles tanto en animales como en humanos, mientras que las últimas dos se reconocen como formas

de comportamiento exclusivamente humanas porque involucran un sistema reactivo convencional de construcción socio-histórica ausente en el resto de los animales: el lenguaje, por lo que estas últimas funciones pueden ser consideradas eminentemente lingüísticas. En la función sustitutiva referencial, el responder se desliga del aquí y del ahora, de modo que la interacción de un individuo (el referido) con objetos y eventos presentes y no presentes (el referente) es mediada por la conducta de otro individuo (el referidor) mediante un sistema reactivo convencional (el lenguaje). En la función sustitutiva no referencial, el responder se desliga de toda situación concreta y específica, ya que en esta función los individuos median con su conducta convencional la relación entre productos lingüísticos independientes entre sí.

En el caso específico de las funciones sustitutivas, Mares (1988) sugirió realizar el estudio de estas atendiendo a dos dimensiones: por un lado, el análisis del desarrollo horizontal, concebido como las transformaciones lingüísticas operadas dentro de un mismo nivel funcional; y, por otro, el análisis del desarrollo vertical como estudio de las transiciones conductuales desde un nivel funcional hacia los otros niveles. Uno de los ámbitos en el que este último tipo de análisis se ha realizado es el del *ajuste lector*, que se define como la correspondencia funcionalmente pertinente de la conducta del lector a la situación de lectura y a los criterios de ajuste que esta impone (Arroyo et al., 2005; Arroyo, Canales, Morales, Silva & Carpio, 2007; Carpio, Arroyo, Canales, Flores & Morales, 2000; Morales et al., 2005). En esta conceptualización, los criterios de ajuste especifican la demanda impuesta en una situación de lectura, de modo que la imposición de tales criterios posibilita evaluar el nivel funcional en que se estructura el comportamiento del lector, por su correspondencia con la demanda impuesta.

Los criterios de ajuste (que en las situaciones de lectura son denominados criterios de ajuste lector) fueron clasificados en términos

funcionales por Carpio (1994) guardando correspondencia con la taxonomía de Ribes y López (1985). Así, se propone que:

1. En las interacciones contextuales se satisfacen criterios de ajustividad, los cuales prescriben la adecuación espacio-temporal de la morfología reactiva a la distribución espacio-temporal de las morfologías de los objetos estímulo. En una situación de lectura, este tipo de criterios puede satisfacerse, entre otras formas, cuando se copia o transcribe un texto.

2. En las interacciones suplementarias se satisfacen criterios de efectividad, que requieren la producción de efectos directos en la situación interactiva. En la lectura, este tipo de criterios se puede satisfacer, por ejemplo, al armar un artefacto a partir de un instructivo.

3. En las interacciones selectoras se satisfacen criterios de pertinencia, los cuales demandan variación local de la reactividad efectiva en correspondencia con las variaciones locales de las propiedades morfológicas y funcionales de los eventos y objetos de estímulo. Un ejemplo de la satisfacción de este tipo de criterio en situaciones de lectura es aquel en el que el lector debe clasificar una serie de elementos a partir de la descripción de estos en un texto.

4. En las interacciones sustitutivas referenciales se satisfacen criterios de congruencia; se requiere de la reactividad efectiva en correspondencia con: (a) los eventos y objetos estímulo de una situación que son transformados mediante un evento de morfología convencional previo (i. e., segmento lingüístico), o (b) con eventos y objetos estímulo que solo son tales en y a través de un sistema reactivo convencional (i. e., lenguaje). Una situación que ilustra la satisfacción de este tipo de criterios es aquella en la que el lector identifica o “construye” situaciones cotidianas, representativas o ejemplares a partir de lo leído en el texto.

5. En las interacciones sustitutivas no referenciales se satisfacen criterios de coherencia, los cuales demandan la correspondencia

convencional entre segmentos lingüísticos independientes. Este criterio se satisface cuando, por ejemplo, se establecen relaciones de diferencia o de semejanza entre conceptos o teorías.

Hasta ahora, en los estudios realizados sobre ajuste lector se han evaluado los efectos de variables como: (a) la imposición sucesiva de los cinco tipos de criterios sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios (p. e., Carpio et al., 2000), (b) el momento de imposición del criterio de ajuste (p. e., Morales, 2001), (c) el tipo funcional de contactos previos con los referentes de un texto (p. e., Arroyo et al., 2005; Arroyo et al., 2008). Una constante identificada en estos estudios es que el desempeño de los participantes se deteriora conforme aumenta la complejidad del criterio de ajuste que se debe satisfacer, presentando problemas, sobre todo, para satisfacer criterios de coherencia. Este hecho plantea de manera inmediata la interrogante sobre las razones que originan las dificultades para cumplir criterios de coherencia en situaciones de lectura. De hecho, el presente estudio parte del interés por documentar las condiciones propicias para el desarrollo de las habilidades requeridas para cumplir criterios de coherencia, y, para realizar un acercamiento inicial a ello, es necesario considerar que, de acuerdo con Kantor (1959) y con Ribes y López (1985), el desarrollo psicológico acontece como un proceso de complejidad creciente e inclusiva de las formas de interacción, es decir, como transiciones de los niveles funcionales más simples a los más complejos, en donde las formas de interacción más simples son incluidas como componentes de los niveles o formas de interacción más complejas.

Partiendo del hecho de que para interactuar en un determinado nivel de complejidad se requiere primero interactuar en el nivel próximo inferior, y dado que cada criterio de ajuste descrito por Carpio (1994) se corresponde con un nivel funcional de la taxonomía de Ribes y López (1985), es razonable postular que un desempeño

efectivo en una situación en la que se imponen criterios de ajuste de menor complejidad puede favorecer el desarrollo de configuraciones reactivas (i. e., desempeños) que satisfacen criterios de igual o mayor complejidad. Si lo anterior es correcto, sería plausible suponer que entrenar formas de comportamiento que satisfacen criterios de congruencia podría facilitar el aprendizaje de conductas que satisfacen criterios de coherencia. En atención a esta hipótesis, en el presente estudio un grupo de estudiantes universitarios fue entrenado para satisfacer criterios de congruencia en tareas de ajuste lector y se evaluaron los efectos de dicho entrenamiento tanto en la capacidad de satisfacer criterios de congruencia como en la capacidad de satisfacer criterios de coherencia.

Método

Participantes

Diez estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Situación experimental

Las sesiones experimentales se realizaron en el Laboratorio de Creatividad y Aprendizaje de la Ciencia de la FES Iztacala. Cada participante fue ubicado en un cubículo individual sentado frente a un escritorio que contenía un equipo de cómputo (monitor, teclado, *mouse* y CPU).

Aparatos y Programación

La programación de eventos, el registro de medidas y el procesamiento de datos se realizó mediante sistemas de cómputo Microsoft Windows XP Professional. El entrenamiento se programó con SuperLab Pro 2.0 y las dos evaluaciones fueron realizadas en un documento Word 97-2003.

Procedimiento

Se seleccionó a los participantes mediante muestreo intencional no probabilístico y fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos de cinco participantes cada uno: Grupo Control (Grupo C) y Grupo Experimental (Grupo E). Ambos grupos fueron expuestos a la evaluación 1 y 2. Solo el Grupo E fue expuesto a la situación de entrenamiento.

Evaluación 1. Se dividió en dos sesiones realizadas en dos días seguidos. La primera sesión se denominó Prueba de Congruencia, y la segunda, Prueba de Coherencia.

Prueba de Congruencia. Ubicados en la situación experimental anteriormente descrita, los participantes definieron diez conceptos en tareas de ajuste lector. En cada ejercicio, en la parte izquierda de la pantalla se les presentó la siguiente instrucción: “Lee los tres párrafos que se te presentan a continuación y después realiza la actividad que se te indica del lado derecho de esta hoja”; también se les presentaron tres situaciones escritas de casos típicos del concepto que se les pidió definir. En la parte derecha de la pantalla, se les presentó una instrucción similar a la siguiente: “Las conductas de Cristina, de Andrés y de Eloísa son ejemplos de lo que en psicología se define como generalización. De acuerdo con las tres situaciones leídas, define qué es la generalización”. Los participantes escribieron su definición en un cuadro de texto que se encontraba en la parte derecha de la pantalla, debajo de la segunda instrucción (Figura 1). Cada ejercicio se calificó mediante jueceo independiente por expertos; se consideraba la respuesta como correcta cuando el 80% de los jueces (cuatro de cinco) coincidían en que el participante había satisfecho con su hacer un criterio de congruencia.

Prueba de coherencia. Ubicados los participantes en la situación experimental, realizaron diez ejercicios de ajuste lector en donde compararon los conceptos que definieron en la Prueba

de Congruencia. En la parte izquierda de la pantalla se les presentaron dos conceptos (solo los términos, sin sus definiciones) por ejercicio y la siguiente instrucción: “Lee los siguientes conceptos y después escribe cuál es la diferencia entre ellos”. Los participantes escribieron la(s) diferencia(s) en el cuadro de texto que se

encontraba en la parte derecha de la pantalla (Figura 2). Cada ejercicio se calificó mediante jueceo independiente por expertos; se consideraba la respuesta como correcta cuando el 80% de los jueces (cuatro de cinco) coincidían en que el participante había satisfecho con su hacer un criterio de coherencia.

Lee los tres párrafos que se te presentan a continuación y después realiza la actividad que se te indica del lado derecho de esta hoja.

1. Valeria jugaba con la pelota dentro de su casa y rompió un florero. En consecuencia, su mamá no la dejó ver la televisión durante una semana. Lo que ha ocasionado que Valeria ya no juegue con la pelota dentro de la casa.
2. Susana al derramar el perfume más costoso de su mamá, le quitaron su domingo para reponer el perfume. Ahora Susana tiene más cuidado al manipular las cosas de su mamá
3. Rodrigo llegaba siempre tarde a su casa después de salir de la escuela, hasta que su mamá lo regañó seriamente y actualmente Rodrigo llega temprano a su casa.

Valeria, Susana y Rodrigo recibieron un castigo por sus conductas. En función de las características de los ejemplos y de los objetivos de las madres define qué es un *castigo*.

CASTIGO:

Figura 1. Ejemplo de los ejercicios de la Prueba de Congruencia.

Lee los siguientes conceptos y después señala cuál es la diferencia entre ellos.

Castigo y Extinción:

Castigo y Extinción:

Figura 2. Ejemplo de los ejercicios de la Prueba de Coherencia.

Entrenamiento. Se ubicó a los participantes del Grupo E en un cubículo individual, sentados frente al monitor de computadora en dónde solo podían manipular el *mouse* para resolver los 20 ejercicios de entrenamiento. En cada ejercicio se les presentaba la siguiente instrucción en el monitor: “Lee las tres situaciones que se te presentan a continuación y después realiza la actividad que se te indica del lado derecho de esta hoja”. En la parte izquierda de la pantalla se les presentaron tres situaciones escritas y, en la parte derecha, cinco opciones de respuesta. Después de leer las tres situaciones, el participante tenía que elegir con el *mouse* una opción de respuesta de las cinco posibles, que respondiera a la pregunta: ¿Qué tienen en común las situaciones anteriores? Si la elección de la respuesta era incorrecta, se presentaba la leyenda: “incorrecto” y se mostraba nuevamente

el mismo ejercicio. En caso de elegir la opción de respuesta correcta, se presentaba la leyenda: “correcto” y el siguiente ejercicio a resolver (Figura 3).

Ensayos de prueba. Al día siguiente, los participantes resolvieron diez ensayos de prueba similares a los resueltos en su entrenamiento, con la diferencia de que estos se realizaron en papel y fueron resueltos con lápiz y sin retroalimentación. Para pasar a la evaluación 2, los participantes del Grupo E necesitaban resolver correctamente el 90% de los ejercicios. Todos cumplieron el requisito: tres de los participantes resolvieron correctamente el 100% de los ejercicios y los dos restantes, el 90%.

Evaluación 2. Fue similar a la evaluación 1: dos sesiones en dos días seguidos; en la primera sesión se aplicó la Prueba de Congruencia y en la segunda, la Prueba de Coherencia.

<p>Lee las tres situaciones que se te presentan a continuación y después realiza la actividad que se te indica del lado derecho de esta página.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un niño hace berrinche. Sin embargo, ya nadie le hace caso cuando llora, por lo tanto ha dejado de hacer berrinche. 2. Lucía dejó de agradecerle a Roberto por sus mensajes románticos, flores y regalos; por lo que Roberto dejó de enviarle mensajes, flores y regalos a Lucía. 3. Abel después de intentar más de 10 veces obtener una lata de refresco de una máquina dispensadora y no poder obtenerlo, optó por ir a la tienda a comprarlo. 	<p>Identifica qué tienen en común las tres situaciones que acabas de leer y haz click sobre la opción que consideres sea correcta.</p> <table border="1"> <tr> <td>a)</td> <td>En que se ha dejado de presentar un comportamiento negativo al seguirle una consecuencia esperada.</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>En que en las tres situaciones se presenta una situación típica de poca tolerancia a la frustración.</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>El comportamiento dejó de presentarse al dejar de ocasionar los efectos que en algún momento mantenía dicho comportamiento.</td> </tr> <tr> <td>d)</td> <td>Un comportamiento repetitivo ha resultado inefectivo para conseguir los efectos deseados.</td> </tr> <tr> <td>e)</td> <td>El comportamiento habitual de las personas dejó de presentarse, al ocasionar efectos aversivos la emisión de dicho comportamiento.</td> </tr> </table>	a)	En que se ha dejado de presentar un comportamiento negativo al seguirle una consecuencia esperada.	b)	En que en las tres situaciones se presenta una situación típica de poca tolerancia a la frustración.	c)	El comportamiento dejó de presentarse al dejar de ocasionar los efectos que en algún momento mantenía dicho comportamiento.	d)	Un comportamiento repetitivo ha resultado inefectivo para conseguir los efectos deseados.	e)	El comportamiento habitual de las personas dejó de presentarse, al ocasionar efectos aversivos la emisión de dicho comportamiento.
a)	En que se ha dejado de presentar un comportamiento negativo al seguirle una consecuencia esperada.										
b)	En que en las tres situaciones se presenta una situación típica de poca tolerancia a la frustración.										
c)	El comportamiento dejó de presentarse al dejar de ocasionar los efectos que en algún momento mantenía dicho comportamiento.										
d)	Un comportamiento repetitivo ha resultado inefectivo para conseguir los efectos deseados.										
e)	El comportamiento habitual de las personas dejó de presentarse, al ocasionar efectos aversivos la emisión de dicho comportamiento.										

Figura 3. Ejemplo de los ejercicios de entrenamiento.

Resultados

El principal interés de este trabajo consistió en evaluar los efectos de entrenar estudiantes universitarios para satisfacer criterios de congruencia sobre la capacidad de dichos estudiantes para satisfacer criterios de congruencia y coherencia en tareas de ajuste lector. Para cumplir este propósito, los ejercicios de las pruebas de evaluación fueron calificados de la siguiente manera: en la Prueba de Congruencia se consideró que los participantes satisfacían este criterio solo si las definiciones que ellos habían redactado contenían los elementos mínimos definitorios del concepto (los cuales fueron establecidos previamente por un grupo de jueces expertos independientes). En la Prueba de Coherencia se consideró que los participantes satisfacían el criterio si sus comparaciones entre conceptos no eran contradictorias con las definiciones que habían elaborado previamente de dichos conceptos y si indicaban por lo menos una diferencia entre las dos definiciones elaboradas que comparaban (también se establecieron por un grupo de jueces expertos independientes).

Con base en estos criterios de evaluación, y con el propósito de determinar los efectos de haber entrenado para satisfacer criterios de

congruencia, se compararon los porcentajes de congruencia y de coherencia (i. e., porcentaje de ejercicios en los que se cumplieron cada uno de los criterios respectivos) en las evaluaciones I y II, promediados por grupo. Como lo muestra la Figura 4, en el Grupo E hubo un incremento de 28% en el porcentaje de criterios de congruencia satisfechos en la segunda evaluación. El mismo grupo incrementó el porcentaje de coherencia en 38% en la segunda evaluación. Por otro lado, el Grupo C, en la segunda evaluación disminuyó 6% en los criterios de congruencia respecto de la evaluación inicial, mientras que se observó un incremento de 2% en la satisfacción de criterios de coherencia.

Si bien, estos resultados muestran diferencias entre grupos que permiten afirmar que el entrenamiento para la satisfacción de criterios de congruencia tuvo un efecto positivo en la satisfacción de criterios tanto de congruencia como de coherencia en tareas de ajuste lector, resta por determinar si el desempeño exitoso en una situación en la que se imponen criterios de congruencia posibilita desarrollar las habilidades necesarias para la satisfacción de criterios de coherencia. Con este fin, se compararon en cada participante los porcentajes de congruencia y de coherencia en las

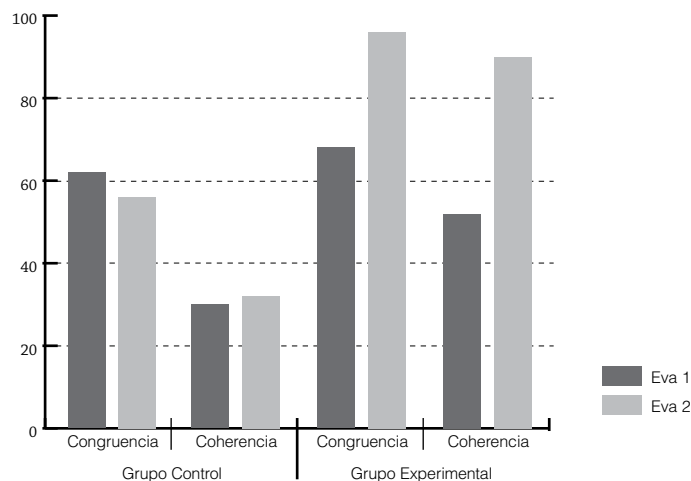


Figura 4. Porcentajes de satisfacción de criterios de congruencia y de coherencia en las evaluaciones 1 (Eva 1) y 2 (Eva 2), promediados por grupo.

evaluaciones 1 y 2. Evidentemente, esta comparación permite determinar si el desempeño en la Prueba de Congruencia favoreció que los participantes cumplieran criterios de coherencia.

En relación con los participantes del Grupo C, la Figura 5 permite apreciar que no presentan cambios significativos ni consistentes de la evaluación 1 a la evaluación 2: presentan pequeños incrementos así como disminuciones en el porcentaje de congruencia y coherencia. A diferencia del Grupo C, los participantes del Grupo E incrementaron su porcentaje en congruencia y coherencia hasta en un 50% en la evaluación 2 respecto de la evaluación 1, teniendo un desempeño

exitoso tanto en congruencia como en coherencia. Esto permite afirmar que el desempeño efectivo en la Prueba de Congruencia favoreció que los integrantes del Grupo E cumplieran criterios de coherencia.

Como lo muestran estos resultados, los integrantes del grupo experimental lograron un desempeño exitoso en las pruebas de Congruencia y Coherencia después de ser expuestos al entrenamiento en congruencia. Además, se observa que un desempeño exitoso en la satisfacción de criterios de congruencia está altamente relacionado con un buen desempeño en la satisfacción de criterios de coherencia.

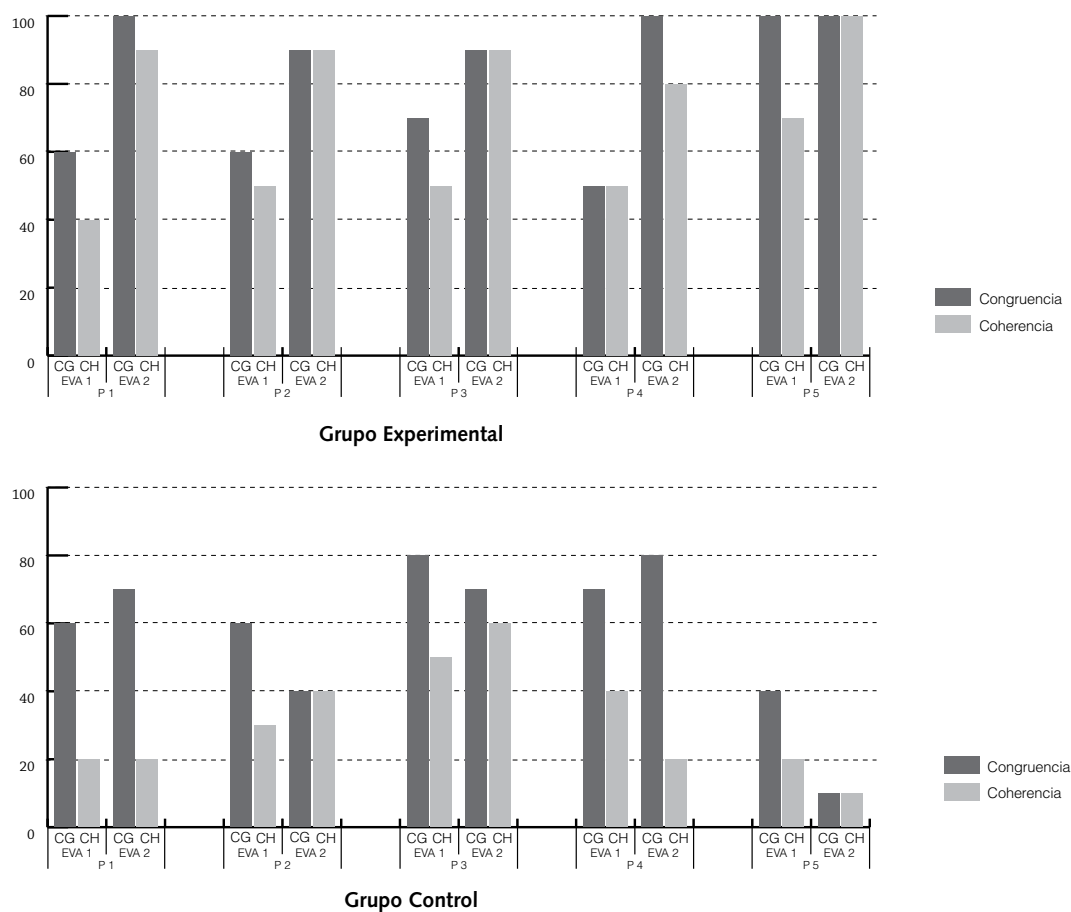


Figura 5. Porcentajes de satisfacción de criterios de congruencia (CG) y de coherencia (CH) por participante (P) en las evaluaciones 1 (Eva 1) y 2 (Eva 2).

Discusión

El presente estudio partió de la hipótesis de que el desempeño exitoso en una situación en la que se imponen criterios de congruencia también posibilitaría desarrollar las configuraciones reactivas necesarias para satisfacer criterios de coherencia. En atención a esta hipótesis, el objetivo del presente estudio fue entrenar para satisfacer criterios de congruencia en tareas de ajuste lector, evaluando sus efectos tanto en la satisfacción de criterios de congruencia como de criterios de coherencia. Los resultados obtenidos permiten confirmar la hipótesis de que el entrenamiento de formas de comportamiento que satisfacen criterios de congruencia facilita el aprendizaje de conductas que satisfacen criterios de coherencia, al encontrarse que el entrenamiento para la satisfacción de criterios de congruencia también favoreció la satisfacción de criterios de coherencia. Un dato adicional que confirma lo anterior es que los integrantes del Grupo C, quienes no lograron un desempeño exitoso en la Prueba de Congruencia, tampoco lo lograron en la de coherencia. Asimismo, los integrantes del Grupo E lograron un desempeño exitoso en la Prueba de Coherencia solo después de lograr este desempeño exitoso en la de Congruencia.

Este estudio parte del interés por documentar las condiciones propicias para el desarrollo de las configuraciones reactivas requeridas para cumplir criterios de coherencia. En esta exploración inicial, se pretendía obtener información respecto de la relevancia que tiene un desempeño exitoso en una situación lectora con criterios de congruencia en el tránsito hacia conductas lectoras que satisfacen criterios de coherencia; en este sentido, los presentes resultados permiten afirmar que las configuraciones reactivas que participan en interacciones lectoras que requieren la satisfacción de criterios de congruencia tienen altas posibilidades de evolucionar a configuraciones reactivas que permiten satisfacer criterios de coherencia. Sin embargo, esto no significa que los desempeños

que se establecen en interacciones de un nivel funcional determinado siempre transiten a un nivel de mayor complejidad.

Los presentes resultados nos permiten decir que el desempeño exitoso en tareas con criterios de congruencia es de suma importancia para desarrollar desempeños igualmente exitosos en tareas con criterios de coherencia, debido a que el desarrollo psicológico se da como un proceso histórico de complejización progresiva y sucesiva inclusión de las distintas formas de interacción (Kantor, 1959; Ribes & López, 1985). Abundando, es posible proponer que el desarrollo de desempeños lectores efectivos depende del tipo de contactos previos del individuo (i. e., historia psicológica) con el texto y con los elementos funcionalmente relacionados con este; además, el nivel funcional en que tiene lugar el desempeño lector modula la probabilidad que tiene dicho desempeño de incorporarse a campos más complejos (Arroyo et al., 2007; Arroyo et al., 2008). En este sentido, puede pronosticarse que si un lector ha sido entrenado para cumplir mayoritariamente criterios de baja complejidad, por ejemplo: ajustividad y efectividad, tenderá a cumplir el mismo tipo de criterios en todos sus episodios de lectura y por ello tendrá problemas en aquellos en los que se le demande satisfacer criterios de mayor complejidad. En contraste, si la historia de un lector involucra la satisfacción frecuente de criterios tan complejos como los de congruencia, cuando a dicho lector se le demande satisfacer criterios más complejos tendrá más posibilidades de que las configuraciones reactivas con las que cuenta le permitan satisfacerlos exitosamente.

A pesar de que los resultados del presente estudio son alentadores, es necesario destacar la necesidad de conducir investigaciones adicionales que aporten más evidencias sobre las condiciones necesarias y suficientes para que los individuos transiten de las interacciones sustitutivas referenciales a interacciones sustitutivas no referenciales tanto en el ámbito del ajuste lector como en otros ámbitos de actividad humana.

Nota del editor

Las figuras de este artículo fueron diagramadas nuevamente, con el fin de hacerlas más claras y legibles. Se procuró la mayor similitud con las originales, y el contenido se dejó intacto.

Referencias

- Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender? Análisis funcional de la historia de los referentes. En C. Carpio & J. Irigoyen (eds.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 89-127). México: UNAM.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 31-39.
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (2), 55-64.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes, E. Ribes & F. López (eds.), *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). México: EDUG.
- Carpio, C., Arroyo, R., Canales, C., Flores, C. & Morales, G. (2000, octubre). *Un modelo de análisis de la comprensión de textos*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre Conductismo y Ciencias de la Conducta, Xalapa, Veracruz, México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., Canales, C., García, P. & Silva, H. (2000, abril). *Criterios de ajuste y comprensión de textos: descripción de un programa de investigación*. Documento presentado en la V Reunión Nacional y IV Internacional de Pensamiento y Lenguaje, Guanajuato, México.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology* (vols. 1-2). NY: Alfred Knopf.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology: An interbehavioral survey*. Chicago: Principia Press.
- Mares, G. (1988). *Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas*. Tesis de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Morales, G. (2001). *El efecto de variar el momento de imposición del criterio de ajuste sobre la comprensión de textos científicos de Psicología*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México-FES Iztacala, México.
- Morales, G., Pichardo, A., Arroyo, R., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). Enseñanza de la psicología a través de la lectura: un ejemplo del abordaje experimental de la comprensión de textos. En C. Carpio & J. Irigoyen (eds.), *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 128-176). México: UNAM.
- Ribes, E. (1982). *El conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un modelo de campo y paramétrico*. México: Trillas.