

UNA TÉCNICA ALTERNATIVA PARA EVALUAR RESÚMENES

Andrés Suárez Yáñez*
 Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Se presenta, ilustrándolo con un ejemplo, un novedoso procedimiento para evaluar resúmenes escritos de textos leídos, “*el ítem de puntuación múltiple*”, que Fisher y Scriven (1997) utilizan para la evaluación del pensamiento crítico. La técnica se enmarca en unas consideraciones previas acerca del concepto de resumen y su relevancia actual, y, finalmente, se bosqueja cómo se pudiera emplear a nivel de un centro escolar.

Palabras clave: evaluación de resúmenes, dificultades en el resumen, instrucción del resumen, dificultades en el aprendizaje

ABSTRACT

A new procedure for assessing written summaries of previously read texts –called “*the multiple rating item*” and proposed by Fisher and Scriven (1997) for appraising critical thinking– is presented and exemplified. The technique is framed within some prior considerations about the concept of summary and its present relevance. Finally it is sketched how the procedure might be used at the level of a particular school.

Keywords: summaries assessment, difficulties for summarizing, summary instruction, learning difficulties

1. CONCEPTO E IMPORTANCIA DEL RESUMEN

Aunque el propósito principal de este trabajo es presentar una técnica alternativa utilizable en la evaluación de resúmenes, parece oportuno empezar con algunas consideraciones acerca del concepto de resumen escrito de textos leídos y su importancia actual.

En una primera aproximación, diremos que resumir un texto leído consiste en exponer por escrito sus ideas principales de manera organizada y sin valorarlas, por tanto no basta con un mero listado de las mismas. Abarca, pues, un proceso de comprensión lectora y otro de composición escrita.

Existe abrumadora evidencia experimental (Kintsch, 1998: 174-184) de que los lectores expertos generan automáticamente la macroestructura del texto –el resumen– mientras van leyendo, sin que se les pida esta tarea de modo expreso. Concuera este hecho con la intuición común de que realmente no comprende quien no capta lo más importante de lo que lee.

Pero, en cuanto se reflexiona un poco sobre el resumen, no todo está tan claro. Por ejemplo, 1) lo que se considera más importante de un texto depende del propósito con que se esté leyendo y de

* Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

los conocimientos previos sobre el tema que esté utilizando el lector, aspecto este último enfatizado en lo que Norris & Phillips (1994) llaman modelo *perspectivista* del proceso lector; 2) existe tal variedad de textos (monomodales y multimodales, clasificables según tal sinfín de criterios...) que lo que se diga acerca del resumen de una clase no necesariamente puede generalizarse a las demás; 3) ¿qué debemos entender por “comprender un texto”?

Subrayo a continuación dos puntos cruciales de una respuesta satisfactoria a esta última pregunta. Por un lado, “la comprensión implica la formación de todos coherentes con cualidades de tipo gestáltico a partir de elementos perceptivos y conceptuales (Kintsch, ibi: 93). Es muy importante destacar esta “formación de todos coherentes”, este proceso integrador, debido a la inherente linealidad del lenguaje verbal (una sucesión de sonidos/letras, sílabas, oraciones, párrafos... hasta llegar al extremo final del texto), que dificulta sobremanera la obtención de una visión unitaria. Me gusta repetir la manera cómo expresaba Vygostky esta característica de la linealidad del lenguaje verbal:

A un hablante le lleva a menudo varios minutos expresar un pensamiento. En su mente, el pensamiento entero está presente de modo simultáneo, pero en el habla tiene que mostrarse sucesivamente. Un pensamiento se puede comparar a una nube que derrama una lluvia de palabras. (1962:150)

Por otro lado, y en congruencia con lo que se acaba de decir, comprender un texto implica la formación de un modelo mental o modelo de situación. Díaz y De Vega (2003: 144) dicen que “existe un consenso bastante general en que los modelos de situación son imprescindibles para que haya una comprensión genuina del discurso”, después de haber dicho dos páginas antes que “[los modelos de situación] se parecen a nuestra experiencia, es decir, mantienen cierto isomorfismo con las propias situaciones representadas”. Dicho de otro modo, el texto lineal que leemos debe constituir un pretexto para comprender el referente, de carácter simultáneo. Los modelos de situación se llaman también, precisamente, modelos referenciales.

La importancia de aprender a resumir se ha reflejado siempre en el currículo, otra cosa es que se tuvieran ideas claras de cómo conseguirlo y se pusieran sistemáticamente en práctica. Pero hoy día, ante la avalancha de tantos textos que nos son accesibles, resumir ha llegado incluso a ser una especialidad profesional (Cremmins, 1985, nos habla del trabajo de “resumidor”...).

2. LA TÉCNICA “EL ÍTEM DE PUNTUACIÓN MÚLTIPLE”

2.1. Procedimientos para evaluar la capacidad de resumir

Para averiguar si una persona sabe resumir textos escritos se utilizan estos dos procedimientos básicos: bien se le pide que resuma el texto leído en una respuesta abierta o bien se le ofrecen varias alternativas de resumen y se le pide que elija la mejor. Un ejemplo de la aplicación del segundo es el test IDEPA 3 (Alonso Tapia et al., 1992). Podríamos añadir un tercer procedimiento, más indirecto: se le pide al sujeto una evocación del texto leído y se observa en el protocolo de recuerdo en qué medida ha reflejado las ideas principales de modo estructurado (Suárez Yáñez, 2003).

El procedimiento alternativo que introduzco en este trabajo es una adaptación del que utilizan Fisher & Scriven (1997) para evaluar el pensamiento crítico, que llaman “multiple rating item”. En el siguiente subapartado lo presentaré con un ejemplo.

Los cuatro procedimientos señalados tienen pros y contras. El primero y el tercero dependen de la sensibilidad de quien evalúe los protocolos de respuesta, esto es, son subjetivos; el de elección múltiple es objetivo, pero tiene la limitación de que el sujeto ha de leer y contestar a varios textos para poder descartar puntuaciones basadas en respuestas al azar, lo que introduce una situación lectora poco natural, además de que los textos no pueden ser demasiado extensos. La técnica del “ítem de puntuación múltiple” que proponemos ofrece, cuando menos, estas ventajas: 1) es de corrección objetiva y susceptible de una aplicación colectiva; 2) puede utilizarse con textos muy variados: de distinta extensión, de distinta dificultad, de distinta tipología o género textual, etc., y 3) es de fácil construcción en su forma más sencilla, aunque permite un gran margen de sofisticación.

2.2. Ilustración del procedimiento “ítem de puntuación múltiple”

El texto objeto del resumen y la prueba “ítem de puntuación múltiple” basada en él se presentan en el Apéndice. El texto es un fragmento de una definición de aprendizaje (Domjan & Burkhard, 1993: 32-34), que he utilizado en las prácticas de las materias *Técnicas de estudio y Dificultades en la producción e interpretación de textos escritos, DIPITE*, de Pedagogía y Psicopedagogía, respectivamente.

En un primer momento daba a leer el texto a los estudiantes con las instrucciones que figuran en el Apéndice (“*LEE Y RESUME ESTE TEXTO...*”). Obtenía así varias muestras de resúmenes auténticos. En un segundo momento, en el contexto de la materia DIPITE, resumimos grupalmente el texto, llegando al resumen que figura como alternativa B en la prueba. Posteriormente, elegimos otros tres resúmenes (A, C y D) de entre los que habíamos obtenido en el primer momento, de modo que representaran distintos grados de calidad, según nuestro juicio, en una escala de 1 a 5. La puntuación consensuada por el grupo para cada alternativa es la que aparece en la fila DIPITE de la Tabla que figura en esta página. La puntuación total de cada sujeto en el test se obtuvo siguiendo lo que hacen Fisher & Scriven: se le otorga 1 punto si coincide su respuesta en cada alternativa con la de la clave (fila DIPITE) y 1/2 si se desvía un escalón por arriba o abajo; se le resta 1/2 punto si se desvía 2 escalones por arriba o abajo y 1 punto si se desvía más. Efectuada la suma aritmética, la puntuación se transforma en una escala de 1 a 9, para evitar puntuaciones negativas.

	A	<u>B</u>	C	D	Total en test
Prof. 1	5	1	3	4	3.5
Prof. 2	5	3	1	2	4.0
Prof. 3	3	2	1	5	6.0
Prof. 4	5	4	1	3	6.0
Prof. 5	2	5	1	3	8.5
DIPITE	2	<u>5</u>	1	4	9.0

Para obtener información exploratoria acerca de la validez del instrumento, lo administramos a 67 estudiantes de Pedagogía y a cinco profesores titulares de universidad, familiarizados éstos

profesionalmente con el tema del texto objeto del resumen. En el caso de los estudiantes correlacionamos las respuestas extremas –agrupando 1 y 2, por un lado, y 4 y 5, por otro– dadas a la alternativa B, considerada la correcta, merecedora, por tanto, de la puntuación máxima, 5, con la nota media en el curso anterior manifestada por los estudiantes (dicotomizándola en **aprobado versus más de aprobado**). Obtuvimos un coeficiente de correlación $r = 0.82$, a partir de un valor de chi cuadrado igual a 44.61 ($gl = 1$, $p < .001$). En cuanto a las respuestas de los profesores, podemos observar en la tabla que dan a la alternativa B, la considerada correcta, ¡las cinco respuestas posibles, desde la más baja a la más alta! Es un dato sorprendente, que plantea un interrogante serio acerca de la fiabilidad de las calificaciones del profesorado y pone de manifiesto la dificultad que rodea al tema del resumen. Procede, por tanto, que justifiquemos nuestra decisión de considerar la alternativa B como el mejor resumen; al hacerlo tendremos ocasión, además, de revisitar, en clave aplicada, algunas de las cuestiones abordadas en el apartado primero.

2.3. Justificación de la alternativa considerada correcta

Presento el autoinforme de cómo procedimos grupalmente para resumirlo, después de que cada estudiante lo hubiera hecho individualmente. Lo que sigue debe considerarse, pues, entrecorillado.

Antes de intentar resumir el texto tenemos que asegurarnos de que lo hemos comprendido bien. Para comprenderlo bien, después de echarle un primer vistazo general, lo vamos analizando párrafo por párrafo, pues, si el texto está bien puntuado, “el punto y aparte separa dos párrafos distintos, *que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes*” (R.A.E., 1999: 57). (La cursiva es nuestra).

En el primer vistazo, advertimos que es un **texto expositivo**. Activamos nuestros conocimientos acerca de este tipo de textos y nos decimos: “Trata un tema de forma ordenada. De ese tema me dicen una serie de cosas, unas más importantes que las otras...”. El tema es el **concepto, la definición de aprendizaje**.

El análisis del texto consiste en dividirlo en partes –en este caso decidimos que estas partes sean los párrafos– y en ir estudiando en profundidad cada una de ellas, pero sin perder de vista que este proceso de análisis es un artificio heurístico para llegar, luego, a una síntesis (a una mejor comprensión del texto en su conjunto). Como norma general, en esta fase de comprensión nos abstendremos de hacer juicios valorativos acerca del texto, esto es, no hacemos una **lectura crítica**, que será una fase posterior (y un propósito distinto de lectura).

Primer párrafo. Advertimos una estructura muy clara, un contraste (“*La mayoría de la gente... Sin embargo...*”) y marcadores discursivos interesantes (Portolés, 2001): explicativo (“*es decir*”), de concreción (“*tal es el caso*”, “*por ejemplo*”). Para el resumen podremos prescindir de estas explicaciones y ejemplos. La última oración del párrafo nos sirve como resumen del mismo. También lo relacionamos con otras cosas que sabemos sobre los tipos de aprendizaje, estudiadas en otras materias del curso (Por ejemplo, existen unas “técnicas de modificación de conducta” indicadas para aprender cosas nuevas y otras para disminuir y extinguir aprendizajes que tenemos).

Segundo párrafo. Advertimos una estructura de contraste similar a la del párrafo anterior (“*A menudo... Pero...*”). Se contrastan los aprendizajes complejos con los simples. De nuevo se uti-

lizan ejemplos, señalizados con los marcadores correspondientes. Pero, además, se añade la idea de que “*los investigadores del aprendizaje*” han estudiado preferentemente los simples con dos propósitos: llegar a la formulación de “*principios generales de aprendizaje*” y para que este estudio sirva de base para comprender los aprendizajes más complejos.

Tercer párrafo. ¡De nuevo la misma estructura de contraste (“*No existe... Sin embargo...*”)! Y nos dan una definición del concepto de aprendizaje, que es **la idea principal del texto**, por eso en el original se destaca tipográficamente con letra cursiva. Nos parece muy destacable la oración “*son importantes varios aspectos de esta definición*”, sobre todo cuando la contemplamos en relación con el marcador estructurador “*primero*”. Pensamos: “Nos empiezan ahora a comentar la definición. Esperamos que aparezca un “*segundo*”..., quizá un “*tercero*”... Se nos pasa por la cabeza si no hubiera sido mejor empezar un nuevo párrafo con “*Primero*”, ya que ayudaría a captar más fácilmente la estructura global del texto.

Primeramente nos subrayan que no son lo mismo “*los mecanismos de conducta*” que la “*conducta*” misma, pues esta no sólo depende de que tengamos los “*mecanismos*” para emitirla, sino de otros factores (motivación, posibilidad material de darla, etc.). Nos ponen un ejemplo de la distinción, del que podremos prescindir en el resumen.

Cuarto párrafo. Continúa el subtema de la distinción entre la actuación (acciones de un organismo) y los cambios en los mecanismos de conducta (o aprendizaje). Ponen otro ejemplo. Aparece un marcador/conector consecutivo (“*por tanto...*”) introduciendo la última oración, que subraya el carácter de conclusión de la misma, siendo sus premisas lo dicho en los párrafos tercero y cuarto.

Quinto párrafo. Aparte de continuar con la distinción anterior, se introduce el subtema de cómo se puede averiguar si alguien tiene esos mecanismos de conducta (si ha aprendido o no). ¡Nada menos que el tema de la evaluación de los aprendizajes! Se nos dice que esos “*mecanismos*” se infieren normalmente de la observación de la conducta (DE LOS PRODUCTOS), pero, a veces, hay que hacer test especiales. Advertimos la presencia de marcadores discursivos (“*así pues*”, “*por ejemplo*”, “*véase más abajo*”). “**Véase más abajo**” es claramente un marcador estructurador/ordenador (Portolés, ibi.) –“*primero*”, “*segundo*”, “*tercero*”..., son también obviamente ordenadores–. Se nos indica que se comentarán otros dos aspectos de la definición: la **duración** del cambio y el elemento **resultado de la experiencia**... Nos parece muy importante la observación de que el texto está incompleto, por eso recogemos este detalle en nuestro resumen (“EL TEXTO RESUMIDO ESTÁ INCOMPLETO”).

Ahora que ya creemos que hemos comprendido bien el texto, no nos resulta difícil construir y escribir el resumen, ateniéndonos a las condiciones que nos han marcado (“[...] ha de tener entre 40 y 75 palabras, aparte de...”). Empezamos con la definición, que incluye el tema o argumento que se define (el aprendizaje) y el predicado (la definición). Luego añadimos los comentarios de los elementos básicos de esta definición, estructurándolos profundamente y señalizándolos con una letra, alterando el orden superficial en que aparecen los comentarios explicativos del concepto **cambio**, que es la cabeza de lo que se predica del aprendizaje. (Véase el resumen B en el Apéndice)

Este resumen tiene 66 palabras y nos permitían 97 en total (22 de la definición en cursiva y 44 palabras más). Podríamos, pues, haber incluido otros aspectos en el resumen, pero como nos conviene conservarlo en la memoria, cuanto más corto, mejor. Podremos recuperar todo lo importante del texto a partir de él. No es el único resumen aceptable, ni quizá el mejor, pero comparativamente con

los otros tres que se ofrecen, sí lo consideramos el mejor. Vamos ahora a compararlo con la alternativa A, que tres de los cinco profesores/as de universidad puntuaron como el mejor, con un 5.

En las clases de DIPITE, antes de solicitar su evaluación a los profesores/as universitarios, habíamos decidido puntuarlo con un 2, es decir, relativamente como un resumen flojo. Por estas razones:

- produce la impresión global de una yuxtaposición de contenidos (sin integración/ jerarquización), siguiendo el orden del nivel lingüístico superficial de los párrafos, y carece de voz propia;
- no refleja con suficiente fidelidad lo dicho en el texto original: 1) en el primer párrafo de este resumen parece priorizarse el aprendizaje como “*aparición de una nueva conducta*”, cuando en el original el énfasis está en admitir la importancia tanto del aprendizaje-adquisición como del aprendizaje-disminución/pérdida, para corregir la creencia generalizada; 2) en el segundo párrafo creemos que se tergiversa en cierta medida lo dicho en el original, donde el énfasis está, por un lado, en la distinción aprendizajes complejos *versus* aprendizajes simples, y, por otro, en la investigación de los simples con la doble esperanza de llegar a la “*formulación de principios generales de aprendizaje*” y a la obtención de información básica necesaria para el estudio de aprendizajes complejos;
- en el tercer párrafo, aparte de yuxtaponer la definición como un elemento más del resumen –siendo que es el propósito básico de todo el texto–, añade “*entendemos así...*”, donde la partícula consecutiva (la cursiva añadida por nosotros) creemos que no tiene fundamento lógico;
- no menciona explícitamente la distinción “*mecanismos de conducta*” vs. “*actuación*”, que en el original ocupa buena parte de los párrafos 3º, 4º y 5º y constituye un elemento básico de la definición;
- pasa por alto la relevancia de los organizadores textuales (párr. 3º) “*son importantes varios aspectos de la definición...*” y “*primero*”, lo que no resulta extraño dada la ausencia de estructura de este resumen.

En conjunto, nos parece que el resumen de la alternativa A es un reflejo de concepciones de la naturaleza del lenguaje verbal, de la comprensión lectora, de resumen y de lo que constituye evidencia aceptable de haber comprendido un texto alejadas de las que hemos considerado como correctas en el apartado primero de este artículo.

Nos sentimos un tanto aliviados al observar que uno de los profesores (Prof. 5) también había otorgado la máxima puntuación a la alternativa B, como nosotros. De hecho todas sus puntuaciones casi coinciden exactamente con las nuestras. Sin embargo, entre los 67 estudiantes de Pedagogía a que hicimos referencia, la tendencia es inequívoca: 47 de ellos puntúan la alternativa B con un 1, como el peor resumen, si bien es cierto que el 78% de los que manifestaron tener una media de más de aprobado en el curso anterior la puntúan con un 4 o un 5.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La preocupación por la evaluación de los resúmenes sólo tiene sentido si se enmarca dentro de intervenciones encaminadas a tratar de que los escolares resuman mejor. Nos hubiera gustado

incluir al menos unos apuntes sobre la didáctica del resumen, pero las limitaciones de espacio no nos lo permiten. Álvarez Angulo (1998) es una buena fuente al respecto.

El procedimiento alternativo de evaluación de resúmenes presentado aquí pudiera emplearse en un centro educativo de la siguiente manera. Se preparan pares de formas equivalentes de pruebas de “ítem de puntuación múltiple”, de la manera que se ha indicado en el apartado 2.2. (de la clase de textos que se crea oportuno, de dificultad y temática adecuadas a la edad de los escolares, con la participación de los profesores como jueces para consensuar la elección de resúmenes representativos de los distintos escalones de calidad, etc.). Luego, antes de comenzar un programa de intervención para enseñar-aprender a resumir, a la mitad de los escolares se les administra una de las pruebas y a la otra mitad la otra; al terminar el programa, se les aplica a las dos mitades la prueba que no hicieron en el pretest. La comparación de los resultados en el pretest y postest proporcionará evidencia nada desdeñable de si el programa de intervención fue eficaz o no. En cada centro se podrían ir depurando pruebas de este tipo hasta hacerse con una batería de las mismas. Probablemente el ejercicio contribuiría no sólo a la mejora de la capacidad de resumir de los escolares sino también al desarrollo de una deseable cultura autoevaluativa en los centros escolares.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. et al. (1992) *Leer, comprender y pensar (Nuevas estrategias y técnicas de evaluación)*. Madrid: MEC/CIDE.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1998) *El resumen escolar. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- CREMMINS, E. T. (1985) *El arte de resumir*. Barcelona: Mitre.
- DÍAZ, M. y DE VEGA, M. (2003) Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J. A. León (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- DOMJAN, M. & BURKHARD, B. (1993) *Principios de Aprendizaje y de Conducta*. Madrid: Debate.
- FISHER, A. & SCRIVEN, M. (1997) *Critical Thinking. Its Definition and Assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress.
- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension: a paradigm for comprehension*. Cambridge: C.U.P.
- NORRIS, S.P., PHILLIPS, L.M. (1994) The relevance of reader's knowledge within a perspectival view of reading. *Journal of Reading Behaviour*, 26 (4), 391-412.
- PORTOLÉS, J. (2001) *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- R.A.E. (1999) *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A. (2003) Evocaciones escritas de textos leídos: sus potencialidades diagnósticas. *Bordón*, 55, 2, 293-303.
- VYGOTSKY, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

APÉNDICE

Lee el texto que sigue PROCURANDO COMPRENDERLO LO MEJOR POSIBLE.

Después, **PUNTÚA DE 1 a 5 CADA UNO DE LOS RESÚMENES DEL TEXTO**, como si fueras un/a profesor/a y tuvieras que ponerle una nota. Al resumen que consideres peor de los cuatro ponle un 1 (RODEA...) y al mejor un 5. **CONTESTA EN LA HOJA QUE SE TE DA PARA ELLO.**

La mayoría de la gente asocia automáticamente el aprendizaje con la adquisición de una conducta nueva. Es decir, el aprendizaje se identifica por la aparición de una nueva respuesta en el repertorio del organismo. Tal es el caso de la gente que aprende a leer, a montar en bicicleta o a tocar un instrumento. Sin embargo, el cambio de conducta implicado en el aprendizaje puede también consistir en la disminución o pérdida de una conducta del repertorio del organismo. Por ejemplo, un niño puede aprender a no cruzar la calle cuando está el semáforo en rojo, a no coger comida del plato de otro, o a no hacer ruido ni chillar cuando alguien está intentando echarse una siesta. Aprender a contener respuestas es tan importante como aprender a dar respuestas, si no más.

A menudo pensamos en el aprendizaje como un proceso complejo que requiere una práctica especializada, y que da lugar a formas de conducta sofisticadas y llamativas. Hay muchos ejemplos de este tipo de aprendizaje. Aprender cálculo, patinaje artístico, natación de competición o una lengua extranjera conlleva una extensa práctica especializada y capacita a la persona para actuar de una forma que resulta sorprendente para todos aquellos que carecen de esas habilidades. Pero hay sistemas de respuestas mucho más simples en los que el aprendizaje también está involucrado. Los investigadores del aprendizaje han dedicado gran parte de su esfuerzo a estudiar los mecanismos de aprendizaje de sistemas de respuesta simples, con la esperanza de que el conocimiento obtenido de tales investigaciones les lleve a la formulación de principios generales de aprendizaje. También se espera que la investigación de sistemas de respuesta simples proporcione la información básica necesaria para el estudio de formas más complejas de aprendizaje.

No existe una definición del aprendizaje aceptada universalmente. Sin embargo, muchos aspectos esenciales del concepto de aprendizaje vienen recogidos en la siguiente frase: *el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales*. Son importantes varios aspectos de esta definición. Primero, se dice que el aprendizaje es un cambio en los mecanismos de la conducta, no un cambio en la conducta misma. ¿Por qué definimos el aprendizaje como un cambio en los mecanismos de la conducta? La razón principal es que la conducta está determinada por muchos factores además del aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en el acto de comer. Uno come algo según el hambre que tenga, el esfuerzo que haya que realizar para conseguir la comida, lo que le guste la comida, y si sabe o no dónde está. De todos estos factores sólo el último implica necesariamente aprendizaje. Este ejemplo ilustra la importancia de la distinción entre el aprendizaje y la actuación.

Por actuación nos referimos a las acciones de un organismo en un momento concreto. Que un organismo haga una cosa u otra (su actuación) depende de muchas cosas. Incluso la realización de una respuesta simple, como empujar el carrito de la compra por un pasillo, está determinada por multitud de factores. Que uno dé o no esta respuesta depende de que haya un carrito disponible, de

la motivación que uno tenga para usar un carrito, de la habilidad para sujetar el carrito, de la capacidad física para empujarlo, de la capacidad para ver lo que hay delante del carro, y del conocimiento aprendido sobre cómo funcionan los carritos de la compra. La actuación está determinada por la oportunidad, la motivación y las capacidades sensoriales y motoras, además de por el aprendizaje. Por tanto, no puede considerarse automáticamente que un cambio en la actuación refleje aprendizaje.

La definición enunciada arriba identifica el aprendizaje como un cambio en los mecanismos de conducta para hacer hincapié en la distinción entre aprendizaje y actuación. Sin embargo, los investigadores no pueden observar directamente estos mecanismos. Lo que ocurre es que a partir de cambios en la conducta se infiere un cambio en los mecanismos de conducta. Así pues, la conducta de un organismo (su actuación) se usa para proporcionar pruebas de que existe aprendizaje. Sin embargo, debido a que la actuación está determinada por muchos factores aparte del aprendizaje, se debe tener mucho cuidado al decidir si un aspecto concreto de la actuación refleja o no refleja aprendizaje. A veces no se pueden tener pruebas de que ha habido aprendizaje hasta que se establecen procedimientos con tests especiales. Por ejemplo, los niños aprenden mucho sobre la conducción de un coche simplemente viendo a otros conducir, pero este aprendizaje no se hace evidente hasta que se les permite ponerse al volante. En otros casos (véase más abajo) se observa en seguida un cambio en la conducta pero no puede atribuirse al aprendizaje, bien porque no dura lo suficiente, bien porque no es producto de la experiencia con los acontecimientos ambientales.

.....

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA:

Titulación:

Curso de la titulación:

Recuerda:

*Al resumen que consideres peor ponle un 1 y al que consideres mejor un 5, RODEANDO el número correspondiente. A los otros dos resúmenes puedes ponerle la puntuación que quieras, incluso 1 ó 5, si lo crees oportuno. **Antes de empezar a contestar, lee los cuatro resúmenes que se presentan.***

(A)

Podemos identificar el aprendizaje por la aparición de una nueva respuesta en el repertorio del organismo. Pero es importante tener en cuenta que el cambio de conducta implicado en el aprendizaje puede consistir en la disminución o pérdida de una conducta del repertorio del organismo.

En el aprendizaje hay respuestas simples que, según estudios, proporcionan información básica para entender formas más complejas del mismo.

Definición que recoge aspectos esenciales del aprendizaje. “cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales”. Entendemos así que la conducta está determinada por muchos factores además del aprendizaje.

Es importante distinguir: aprendizaje/actuación. Por actuación entendemos las acciones de un organismo en un momento concreto.

1 2 3 4 5

(B)

El aprendizaje es (a) un cambio (b) duradero (c) en los mecanismos de conducta, (d) resultado de la experiencia (e) con los acontecimientos ambientales.

- (a) El cambio puede consistir en adquirir o retener respuestas; puede ser simple o complejo (Se investigan los aprendizajes simples con la esperanza de llegar a formular principios generales de aprendizaje y comprender los complejos)
- (c) Los “mecanismos de conducta” son distintos que la conducta misma o actuación: normalmente se infieren aquellos de esta, pero a veces hay que hacer pruebas especiales. (EL TEXTO RESUMIDO ESTÁ INCOMPLETO).

1 2 3 4 5

(C)

El aprendizaje se considera tanto la adquisición de nuevas respuestas como del cambio duradero en el tiempo, de los mecanismos de conducta y no en la conducta, ya que en ella influyen otros factores, que se llevan a cabo tanto a través de procesos complejos y especializados como de procesos simples que pueden ser la base de la formulación de los principios generales.

Estos aprendizajes tienen que ser producto de los acontecimientos ambientales.

1 2 3 4 5

(D)

Normalmente, se asocia el aprendizaje con la adquisición, disminución o pérdida de una conducta. Sin embargo, según la frase que recoge los aspectos esenciales de aprendizaje: “el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales”, el aprendizaje se identificaría con un cambio en los mecanismos de conducta, no en la conducta como tal, pues está determinada por muchos factores (entre ellos el aprendizaje), por lo que no se puede atribuir en exclusiva al aprendizaje las causas de un cambio de conducta. La actuación nos serviría para comprobar que ha podido darse aprendizaje.

1 2 3 4 5

Aproximadamente, ¿qué nota **media** sacaste en el último curso...? MARCA con una **X**

- Aprobado ()
- Más de aprobado ()

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN