



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 17 No. 3

Septiembre de 2014

EFFECTOS DE CONSECUENCIAS DIFERENCIALES EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS POR UNIVERSITARIOS¹

Mauricio Ortega González², Virginia Pacheco Chávez³ y Claudio Carpio Ramírez⁴
*Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.*

RESUMEN

El desarrollo de las interacciones escritoras inicia con el ajuste morfológico de grafos convencionales, llega a mediar la interacción de otros con aquello de lo que se escriba, y culmina en aquellas interacciones en las que se median segmentos lingüísticos para dar lugar a un nuevo segmento de acuerdo con un sistema convencional determinado. En este curso evolutivo las consecuencias proporcionadas al escritor, son un factor determinante para el desempeño de éste último. En el presente estudio se evaluaron los efectos de presentar distintas consecuencias (ejecutivas, correctivas y/o ejemplificativas) sobre la precisión y coherencia de textos propios en universitarios. 20 participantes describieron varias figuras geométricas. Después se les proporcionaron distintas consecuencias por grupo: Ejecutivo (E), Ejecutivo y Correctivo (EC), Ejecutivo, Correctivo y Ejemplificativo (ECE) y Ninguna Consecuencia (N). Por último se les pidió elaboraran

¹ Trabajo realizado con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN308213.

² Estudiante del Programa de Maestría y Doctorado de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: smog_82@hotmail.com

³ Profesora investigadora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: vpacheco@unam.mx

⁴ Profesor investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: carpio@unam.mx

consecuencias similares a las que fueron expuestas para sus propios escritos. Los resultados sugieren la afectación diferencial en el comportamiento en solo aquellos grupos que recibieron consecuencias. El grupo ECE fue el que elaboró textos más extensos y más precisos. Con base en los resultados se discute sobre un curso alternativo de las desarrollo de las interacciones escritoras.

Palabras clave: interacciones escritoras, consecuencias, lenguaje, universitarios.

EFFECTS OF DIFFERENTIAL CONSEQUENCES IN TEXT ELABORATION BY UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Developing writer's interactions starts with conventional morphological adjustment graphs, reaches mediate interaction with other than what is written, and culminates in those interactions that mediate linguistic segments to give a new segment according to a particular conventional system. In this clinical course the consequences provided the writer, are a key to the performance of the latter factor. In the present study the effects of presenting different consequences (executive, corrective and / or Exemplary) on the accuracy and consistency of own texts in university were evaluated. 20 participants described various geometric figures. After various consequences were provided by Group Executive (e), and Corrective Executive (CE), Executive, Corrective and example (ECE) and No Impact (N). Finally they were asked to develop the consequences his own writings. The results suggest the differential involvement in behavior in those groups receiving only consequences. The ECE group which was developed more extensive and more accurate texts. Based on the results we discuss an alternative course of development of the writer's interactions.

Keywords: interactions writers, consequences, language, university.

INTRODUCCIÓN

A partir de los años 70's del siglo pasado, la mayor parte de la investigación psicológica en el área del lenguaje escrito ha sido desarrollada desde el paradigma cognitivo y la psicolingüística, a cuya luz se han formulado modelos, como el propuesto por Hayes y Flowers (1980) que contempla tres elementos principales generales: la planificación, la traducción (redacción) y la revisión. Este modelo explica la composición escrita como la solución de un problema retórico, entendido como la intención o el propósito del texto, que determina la planificación que realiza el escritor, durante la cual pone en funcionamiento diferentes subprocesos recursivos de generación de ideas, organización de ideas y formulación de objetivo en la memoria de largo plazo para definir los objetivos del texto que se va a componer. Otro modelo, el propuesto por Bereiter y Scardamalia (1986), analiza el proceso de escritura con base en la distinción entre estrategias de alto y bajo nivel, en donde las estrategias de bajo nivel son las conducidas por procedimientos de causalidad lineal y mecánica por etapas, mientras que las de alto nivel o superiores implican procesos metacognitivos que requieren del manejo de operaciones recursivas.

Las investigaciones sobre la composición escrita que se han derivado de los modelos mencionados reportan que los escritores expertos desarrollan una gran actividad durante el proceso de composición: realizan planes de la tarea teniendo en cuenta a la audiencia, pueden hablar sobre lo que van a escribir por anticipado y revisan el texto para determinar si se adapta a los objetivos que se plantearon (v.g. Alvarado & Silvestri, 2003; Carlino 2002). Para muchos autores (Bereiter & Scardamalia, 1986; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Hayes & Flowers, 1980; Pacheco, 2011) esta última actividad es una de las más importantes características del lenguaje escrito, pues la posibilidad de revisar y corregir lo que se está escribiendo impone una diferencia cualitativa con el lenguaje oral ya que en la composición escrita no hay consecuencias inmediatas a

lo escrito por parte de un lector potencial, como sí ocurre con las consecuencias que proporciona el interlocutor oral.

Esta característica del lenguaje escrito, es decir, las consecuencias demoradas que puede proporcionar el lector a quien escribe son relevantes para la conducta de escribir. Las consecuencias son un factor regulatorio fundamental de la conducta de escribir, tanto en la fase inicial de adquisición como en su progresiva práctica autorregulada (Pacheco, Ortega & Carpio, 2011; Zimmerman & Risemberg, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 2002). Sin embargo, debe reconocerse que a la fecha siguen siendo escasos los estudios dirigidos a evaluar sistemáticamente su contribución al desarrollo de la escritura como un factor relevante o central en esta forma de comportamiento. Esto obedece sin lugar a dudas a que los modelos dominantes que han articulado la mayoría de las investigaciones en este campo no contemplan conceptualmente a las consecuencias como factor relevante o central de la escritura, sino, en todo caso, como una variable accesoria que puede eventualmente retroalimentar los procesos metacognitivos que tales modelos postulan.

En contraste con lo anterior, aproximaciones analíticas emergentes postulan que en su fase más desarrollada la elaboración de textos implica, como condición *sine qua non*, que el escritor sea el administrador de las consecuencias de su propio desempeño (Pacheco, 2011). En favor de esta proposición, se argumenta apelando a las características mismas del lenguaje escrito, es decir, las interacciones en las que un individuo (escritor) media la interacción de otro individuo (lector) con otros individuos, acontecimientos o eventos (referente) a partir de los productos de su conducta gráfica convencional (textos). La forma más compleja y desarrollada de las interacciones escritoras involucran a un único individuo desempeñando simultáneamente los roles de escritor y lector cuyos textos establecen relaciones novedosas entre productos lingüísticos previos, sean propios o ajenos (Pacheco, Ortega, Morales, & Carpio, 2013; Vigotsky, 1934 / trad esp.1988). La creación literaria, la innovación conceptual e incluso los ejercicios

hermenéuticos y exegéticos usuales en el arte, la ciencia y la filosofía constituirían ejemplos de esas formas complejas de interacciones escritoras en las que más que darle forma escrita a la realidad se concede realidad a lo escrito (Pacheco, 2011).

Desde la perspectiva antes esbozada se reconoce que la conducta de escribir evoluciona a partir de la producción inicial de grafos y textos convencionales propios del grupo social de referencia sin funciones mediacionales de interacciones lector-referente, pasando por los casos en los que se median las interacciones del lector con referentes concretos y específicos, propios de una situación particular, hasta aquellas interacciones en las que el escritor media con sus productos textuales la relación, usualmente novedosa, entre segmentos lingüísticos previamente independientes de modo que se producen “entidades lingüísticas” originales. Asimismo, en esta aproximación se postula que el desarrollo inicial de las interacciones escritoras depende en gran medida de las consecuencias por parte de otros, aunque progresivamente es el mismo escritor quien administra dichas consecuencias a su propia conducta de escribir. Así, las interacciones escritoras se desarrollan a partir de los niveles funcionales más simples hasta los más complejos, de manera que primero el individuo ajusta su escritura en función de las consecuencias *definidas y administradas por otros*, después el individuo aplica esas mismas consecuencias *del mismo modo y con los mismos criterios* a otros individuos. Posteriormente, el escritor aplica el mismo sistema de consecuencias *a su propia conducta de escribir*, de manera que se torna un escribir auto-regulado y finalmente, está en posibilidades de generar nuevos sistemas o criterios para administrar consecuencias, llegándose así a los niveles de *conducta escritora creativa*.

En el análisis del papel que desempeña el lector como administrador de consecuencias se ha hecho evidente que la forma más común de éstas son “notas” que hacen en los textos de los escritores (Hillocks, 1982; Hyland, 2003; Sperling, 1996), comentarios orales a los escritos (Sperling, 1996) y comentarios

escritos específicos y comentarios escritos no específicos (Dorow & Boyle, 1998). Aunque se ha declarado expresamente el interés en la auto-regulación de la conducta de escribir, en prácticamente todos los estudios mencionados son los lectores quienes administran consecuencias sin que el procedimiento permita que en algún momento sea el propio escritor el que las administre a su propio texto, lo cual, obviamente, dificulta que los escritores noveles desarrollen escritura auto-regulada bajo esas condiciones. Por ello es indispensable desarrollar estrategias metodológicas que ofrezcan la posibilidad de auto-administración de consecuencias como condición *sine qua non* de la auto-regulación y la *creatividad escritoras*.

Además de lo anterior, y así como es útil reconocer distintos niveles funcionales de las interacciones escritoras para describir su posible curso evolutivo, para diseñar procedimientos que permitan analizar las condiciones precisas en las que tiene lugar dicho desarrollo, identificando la contribución de las consecuencias, administradas y auto-administradas, es conveniente aclarar que existen diferentes tipos de consecuencias utilizadas y no se puede atribuir a éstas propiedades funcionales sólo a partir de sus aspectos morfo-gramaticales o dimensionales al margen de la interacción específica en la que participan. Por ello, y con base en la revisión de los tipos de consecuencias que se han utilizado en la mayoría de los estudios en el área, es posible categorizarlas con base en un criterio procedimental de la siguiente manera:

- *Ejecutivas*: le informan al escritor qué es lo que un lector pudo seleccionar o realizar con base en el texto que el escritor elaboró. Por ejemplo, realizar un dibujo descrito en un texto (Pacheco, Ortega, Morales, & Carpio, 2013; Sato & Matsushima, 2006).
- *Correctivas*: señalan errores, destacan aciertos de criterios y solicita modificaciones, por ejemplo, de criterios ortográficos (Hillocks, 1982; Hyland, 2003; Semke, 1984; Sperling, 1996; Zamel, 1985; Ziv, 1984).

- *Ejemplificativas*: ilustran con un modelo aquello que se debe realizar - figuras o palabras- (Pacheco, Ortega & Carpio, 2013; Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Se sabe que algunas respuestas de los lectores como consecuencias al escritor propician correcciones o modificaciones a los textos que elaboran los escritores. Sin embargo, se desconoce la contribución que distintos tipos de consecuencias hacen al desarrollo de las interacciones escritoras, especialmente hacia el nivel en que el propio escritor las auto-administra. Afortunadamente, estudios previos en esta línea de interés han desarrollado lo que puede ser una base metodológica robusta para avanzar en el análisis propuesto. En específico, Sato y Matsushima (2006) desarrollaron una preparación experimental de gran utilidad para este propósito. Ellos evaluaron los efectos de la respuesta del lector sobre la calidad de textos de estudiantes universitarios en una tarea que consistía en la descripción de una figura geométrica que después sería dibujada por sus compañeros. Sus resultados demostraron que algunos estudiantes escritores corrigieron sus descripciones con base en los dibujos hechos por sus lectores, aunque otros sólo hicieron correcciones con base en la revisión de su propio texto inicial. En general los escritores que elaboraron textos más precisos fueron aquellos que pudieron ver los dibujos realizados por los lectores.

En línea con el trabajo de Sato y Matsushima (2006) y con el propósito de evaluar el papel de la respuesta del lector en el desempeño del escritor, Pacheco, Ortega y Carpio (2013) evaluaron los efectos del contacto del escritor con la respuesta del lector y con ejemplos de descripciones de figuras, sobre la elaboración de textos descriptivos de figuras geométricas. En ese estudio participaron 36 estudiantes de psicología, quienes en primer término describieron una figura y un mapa. Las descripciones de 24 participantes fueron leídas por otros 24 estudiantes quienes dibujaron la figura y mapa descritos. Después los escritores modificaron sus descripciones: 12 de ellos con base en los dibujos elaborados por los lectores y en ejemplos de procedimientos (grupo DM), otros 12

realizaron sus modificaciones sólo con base en los dibujos hechos por los lectores (grupo D), y los 12 escritores restantes modificaron sus escritos sin ver dibujos ni ejemplos (grupo S). Los participantes de los grupos DM y D hicieron descripciones más precisas que el grupo S. Los autores enfatizan la relevancia de analizar el comportamiento del escritor y del lector en función del propósito del texto y de la complejidad del referente.

De ser correcta la descripción del curso evolutivo de las interacciones escritoras, desde las enteramente dependientes de las consecuencias que otros proporcionan hasta aquellas en las que el escritor es el propio administrador de las mismas, la preparación desarrollada por Sato y Matsushima (2006) y extendida por Pacheco et al. (2013) parece apropiada para analizar experimentalmente la contribución de distintos tipos de consecuencias (ejecutivas, correctivas y/o ejemplificativas) al desarrollo de la auto-administración de consecuencias como condición inicial de las interacciones escritoras auto-reguladas. Ese, precisamente, fue el objetivo del presente estudio.

MÉTODO

Participantes

Participaron 20 estudiantes de edades de 18 y 19 años, que cursaban el segundo semestre de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Los estudiantes seleccionados fueron asignados al azar a uno de cuatro grupos: Ejecutivo (N=5), Ejecutivo y Correctivo (N=5), Ejecutivo, Correctivo y Ejemplificativo (N=5) y Ninguna consecuencia (N=5). La participación fue voluntaria y se les informó que sólo a aquellos que terminaran el estudio se les entregaría un libro como incentivo por su colaboración, independientemente de los resultados que obtuviesen.

Situación experimental





El estudio se realizó en el Laboratorio de Desarrollo Psicológico y Educación de FES Iztacala. Cada participante se sentó frente al monitor de una computadora, un teclado y un *mouse*.

Materiales e instrumentos

Se emplearon cuatro computadoras de escritorio. Todas las computadoras contaban con la aplicación multimedia EVACOES 3.0 diseñada para el estudio de conducta escritora y que registró los datos de los participantes durante la realización del texto.

Procedimiento

Inicialmente se explicó a los participantes que el estudio tenía el propósito de identificar los recursos que ellos usan para comunicarse, que era necesario asistir a varias sesiones y que las tareas a realizar consistían en describir figuras por escrito. A continuación se muestran las figuras a describir durante las evaluaciones y sesiones de exposición a consecuencias:

Evaluación de entrada 	Sesión 1 
Sesión 2 	Sesión 3 

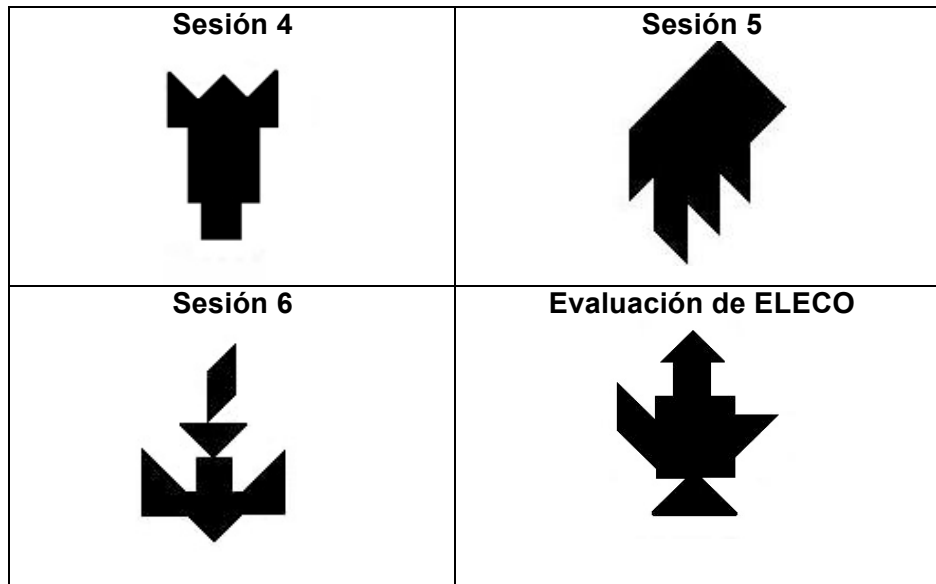


Figura 1. Figuras para describir durante el estudio.

Evaluación de entrada (EE)

La evaluación de entrada tuvo la finalidad de Identificar las Habilidades Escritoras (IHE) de los participantes en la elaboración de descripción escrita de una figura geométrica. Se le presentó a cada participante una figura geométrica en la computadora se encontraba activa la aplicación multimedia EVACOES 3.0. La evaluación inició con la presentación de una ventana que mostraba las instrucciones siguientes:

“A continuación se te presentará una figura geométrica específica. Tu tarea consiste en realizar una descripción escrita de la figura. Tu texto deberá ser preciso ya que un compañero lo leerá y tendrá que identificar la figura que describes de entre varias”.

Una vez terminada la descripción escrita de la figura se dio por concluida la evaluación. No se proporcionó alguna consecuencia.

Sesiones de exposición a consecuencias

Cada una de las sesiones de exposición a consecuencias consistió en tres momentos que a continuación se describen:

Momento 1. Presentación y descripción de figuras.

Los participantes fueron conducidos uno por uno a los cubículos experimentales. En la computadora se encontraba activa la aplicación multimedia EVACOES 3.0. La sesión inició con la presentación de una ventana que mostraba las instrucciones siguientes:

“A continuación se te presentará una figura geométrica específica. Tu tarea consiste en realizar una descripción escrita de la figura. Tu texto deberá ser preciso ya que un compañero lo leerá y tendrá que identificar la figura que describes de entre varias. Al final es posible que se te proporcionen datos que te ayudarán a realizar las modificaciones pertinentes a tu texto. Si tienes alguna duda pregúntale al investigador”.

En la parte inferior de la ventana de instrucciones se encontraba un botón con la palabra “Comenzar”. Cuando los participantes terminaron de leer las instrucciones dieron un clic en dicho botón, las instrucciones desaparecieron y se presentó el área de trabajo que constituida por el panel de escritura para elaborar la descripción y tres íconos: “Figura geométrica”, “Instrucciones” y “Terminar”. El primero permitía ver la figura geométrica que describieron los participantes y en el segundo podían ver las instrucciones que vieron inicialmente. Tuvieron acceso a ambas cosas en todo momento. El tercer ícono, “Terminar”, se habilitaba con un mínimo de 10 caracteres escritos en el panel de elaboración de la descripción de la figura geométrica. Una vez habilitado este ícono, al ser seleccionado concluía aplicación multimedia.

Momento 2. Exposición a consecuencias.

Una vez que los participantes terminaron de escribir sus textos, los investigadores hicieron la revisión de los mismos. Los investigadores devolvieron los escritos y adecuaron las consecuencias específicas que se les proporcionaron para las modificaciones de los escritos por los propios participantes. En general se les solicitó a los participantes que revisaran su texto, las consecuencias que se les proporcionaron y que realizaran las modificaciones necesarias a sus textos. Las instrucciones por escrito fueron las siguientes:

“A continuación se te proporcionará la descripción que realizaste y se te darán algunos elementos que te servirán de guía para modificar tu texto. Tu tarea consiste en realizar las modificaciones que creas necesarias a tu escrito con base en los elementos que se dan. Si tienes alguna duda pregunta al investigador”.

Enseguida se describe en qué consistieron las consecuencias proporcionadas a los participantes de cada grupo:

- *Grupo Ejecutivo (E)*: A cada participante se le presentó una hoja con diversas figuras geométricas, una de ellas encerrada en un círculo. Los investigadores seleccionaron dicha figura con base en el escrito del participante. A continuación se muestra un ejemplo de consecuencia ejecutiva:

CONSECUENCIAS EJECUTIVAS

A continuación se encuentra encerrada en un círculo la figura que un compañero tuyo identificó con base en la descripción que realizaste.

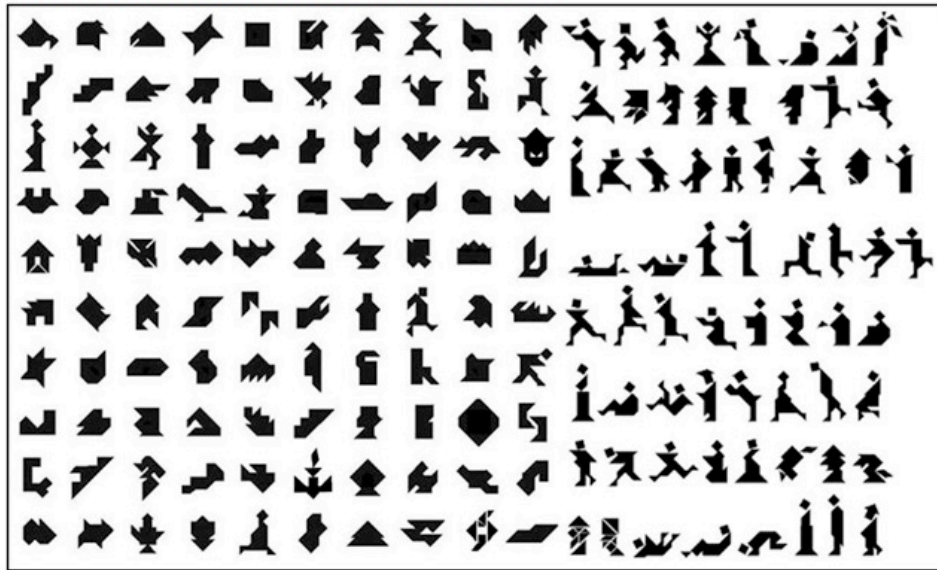


Figura 2. Hoja de elección de figura

- *Grupo Ejecutivo y Correctivo (EC)*: Se procedió de la misma forma que el grupo anterior con la excepción de que adicionalmente el investigador marcó con tinta roja aquellos errores ortográficos en el escrito del participante (mayúsculas, acentos, omisión o adición de letras).

- *Grupo Ejecutivo, Correctivo y Ejemplificativo (ECE)*: Además de lo presentado a los participantes anteriores, el investigador entregó un escrito que ejemplificaba cómo elaborar la descripción solicitada, es decir, cómo corregir su texto. Dicho ejemplo era un texto similar al que se les solicitaba. Para asegurar el contacto de los participantes con el ejemplo, se les solicitó lo completaran con la elección de la figura descrita entre dos posibles y la pegaran debajo del texto que sirvió de ejemplo. En la figura 3 se muestra un ejemplo de la consecuencia ejemplificativa de una de las sesiones de exposición a consecuencias.

CONSECUENCIA EJEMPLIFICATIVA

Lee el siguiente texto y empléalo como guía para corregir la descripción que hiciste.
Completa la guía pegando la figura correcta en la parte inferior correspondiente.

A continuación se te presentará un ejemplo para realizar la descripción de una figura irregular.

Instrucciones:

1. Figura compuesta por cinco figuras geométricas.
2. En la parte inferior, que es la base de la figura, se encuentra un trapecio.
3. Arriba del trapecio hay un cuadrado inclinado, asemeja un rombo.
4. Arriba del cuadrado se encuentra un cuadrado de menor tamaño, inclinado, al igual que el anterior asemeja un rombo.
5. Finalmente en los costados del cuadrado mayor se encuentran dos triángulos.
6. Todas las figuras se unen en un punto.

PEGAR AQUÍ LA FIGURA QUE
CORRESPONDE A LA DESCRIPCIÓN

Figura 2. Ejemplo de Consecuencia Ejemplificativa.

- *Grupo Ninguna Consecuencia (N)*: A los participantes de este grupo se les pidió únicamente que corrigieran el texto que realizaron. Las instrucciones fueron las mismas que en la evaluación de entrada.

Momento 3. Modificación de textos realizados.

Se proporcionó a cada participante una copia impresa de la descripción de la figura realizada por ellos mismos en la computadora, además de un bolígrafo para que realizaran las modificaciones necesarias a sus textos con base en las consecuencias que se les proporcionaron.

En total se condujeron seis sesiones similares con excepción de que la figura que se debía describir era distinta en cada una de ellas.

Evaluación de Elección, Elaboración de Consecuencias (ELECO).

Esta evaluación ELECO tuvo el propósito de determinar si cada uno de los participantes elegía y elaboraba las consecuencias adecuadas para modificar sus propios textos y si las consecuencias que elaboraba eran similares a las recibidas durante las sesiones de exposición correspondientes al momento 2. Con un procedimiento semejante al seguido en las sesiones previas, en la evaluación de ELECO se presentó a cada participante una figura geométrica (diferente a la utilizada en las sesiones anteriores) y se le pidió que la describiera. Las instrucciones generales presentadas durante esta sesión de evaluación fueron las siguientes:

“Ahora tienes que elegir un tipo de consecuencia, después deberás elaborar ese tipo de consecuencia con base en tu escrito, y por último, tendrás hacer las correcciones pertinentes a tu escrito.”

En esta sesión no se les proporcionaron consecuencias, sino que se les pidió realizaran tres tareas:

1. Elección de consecuencias: Se proporcionó a cada participante una hoja que tenía cuatro opciones de elección entre las que podía elegir más de una: a) Consecuencias Ejecutivas, b) Consecuencias Correctivas, c) Consecuencias Ejemplificativas, y d) Ninguna. En esta tarea el participante debía elegir las consecuencias para la modificación de su texto:

Ahora que has hecho tu descripción escrita de la figura, tienes la posibilidad de elegir las consecuencias que desees y que te ayudarán a completar esta última tarea. Coloca una "X" en la casilla de la (s) consecuencia(s) que desees. Cuando lo hagas dale la hoja al investigador.

- CONSECUENCIAS EJECUTIVAS
- CONSECUENCIAS CORRECTIVAS
- CONSECUENCIAS EJEMPLIFICATIVAS
- NINGUNA

2. Elaboración de consecuencias: el participante debía elaborar las consecuencias de acuerdo a la elección de las mismas y posteriormente corregir su escrito. Para la elaboración de consecuencias se le proporcionó a cada participante hojas y bolígrafos.

Como tarea adicional, no contemplada en la evaluación de ELECO, se le pidió a cada participante explicitar por escrito la regla o criterio de dicha consecuencia: *"Explica por escrito las reglas o criterios en qué consisten las consecuencias que elaboraste"*.

Análisis de datos

Con base en los textos elaborados por los participantes, se analizó lo siguiente:

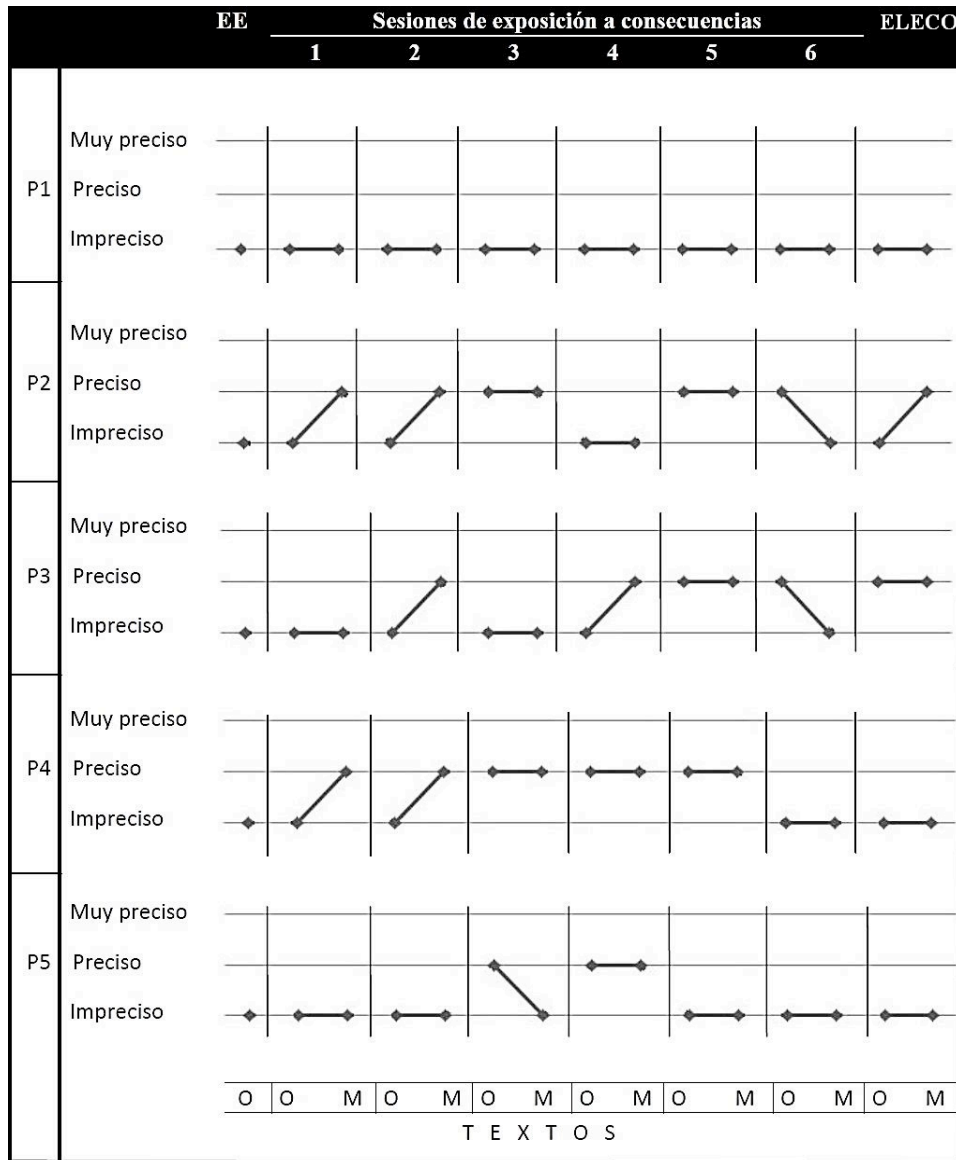
Precisión. Se consideró que los textos deberían contener elementos necesarios y suficientes que permitieran dar cuenta de los aspectos más relevantes de las figuras geométricas. Se estableció que las descripciones debían explicitar tres aspectos de las figuras: (a) mención de las partes que componen la figura total, (b) la posición de cada una de las partes que componen la figura total y (c) el orden entre las partes que componen la figura total. Con base en lo anterior, se calificó la precisión del texto como "Muy preciso" cuando mencionaba

tres aspectos mencionados, “Preciso” únicamente a dos aspectos e “Impreciso” cuando se hacía mención a un aspecto relevante de la figura.

Coherencia. Se consideraron tres niveles: (a) Total: la correspondencia entre las consecuencias a las que fueron expuestos y la Elección y Elaboración de las consecuencias en la evaluación de ELECO, b) Parcial: la correspondencia entre éstas sólo en algunos aspectos, y c) Nula: no existe correspondencia entre éstas.

RESULTADOS

En las figuras 3, 4, 5 y 6 se muestran la precisión de los textos originales (O) y modificados (M) en el estudio. En la figura 3 se observa que en la evaluación de entrada todos los participantes del grupo E fueron valorados como “Imprecisos” en sus textos. En las sesiones de exposición a consecuencias y la evaluación de ELECO, a los participantes se les ubicaron como “Imprecisos” y “Precisos” en sus textos. Ninguno alcanzó el nivel de “Muy preciso”. En la evaluación de ELECO, cuatro participantes (P1, P3, P4 y P5) fueron imprecisos, el restante (P2) fue “Preciso”.

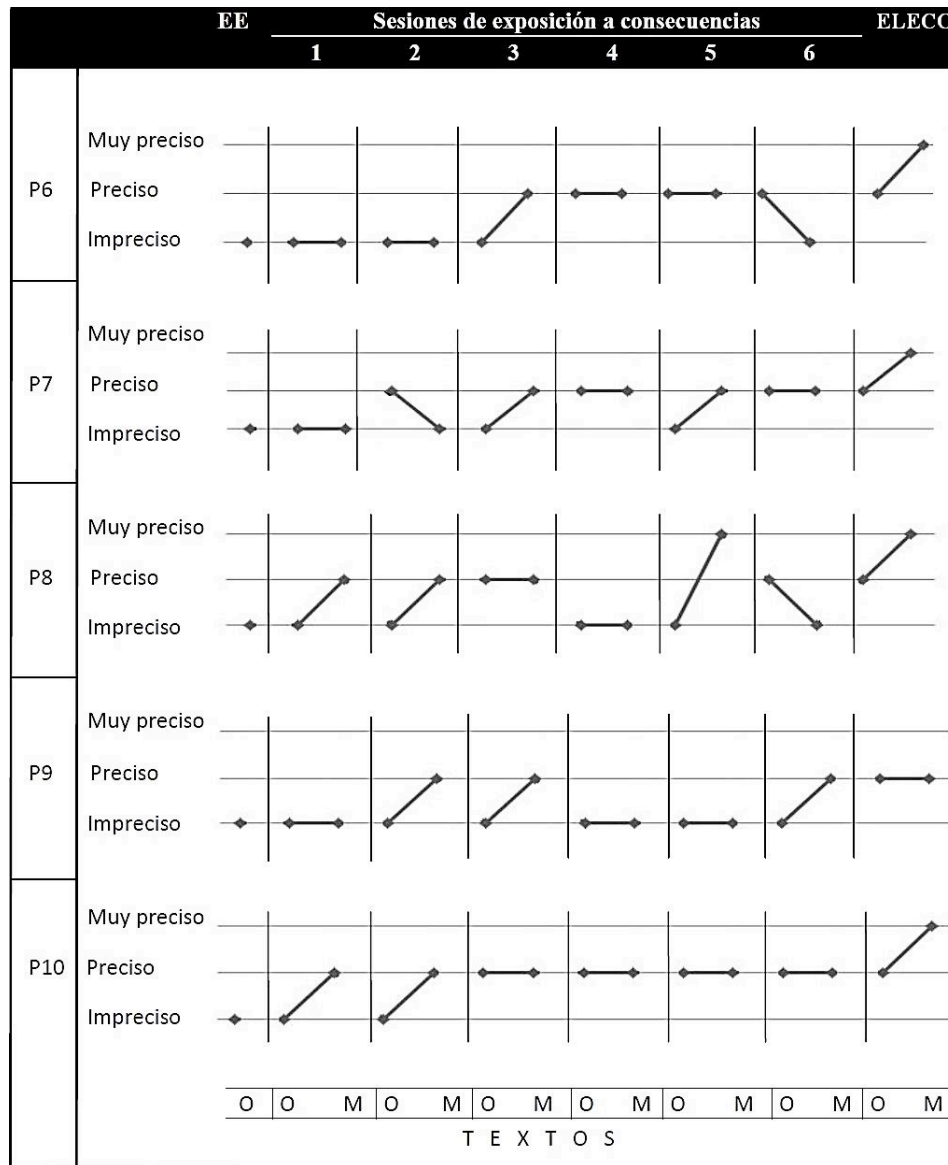


Nota: O= Original; M= Modificado.

Figura 3. Precisión en los textos del grupo E.

En la Figura 4 se observa que a todos los participantes del grupo EC se les ubicaron como “Imprecisos” en la evaluación de entrada. En las sesiones de exposición a consecuencias la mayoría fueron ubicados como “Precisos”. La mayoría de los participantes elaboraron con mayor precisión sus escritos después de la exposición a consecuencias. En la evaluación de ELECO fueron cuatro participantes (P6, P7, P8 y P10) ubicados como “Muy precisos” en sus escritos

después de elaborar las consecuencias ellos mismos. El participante restante (P9) fue “Preciso” en esta última evaluación.

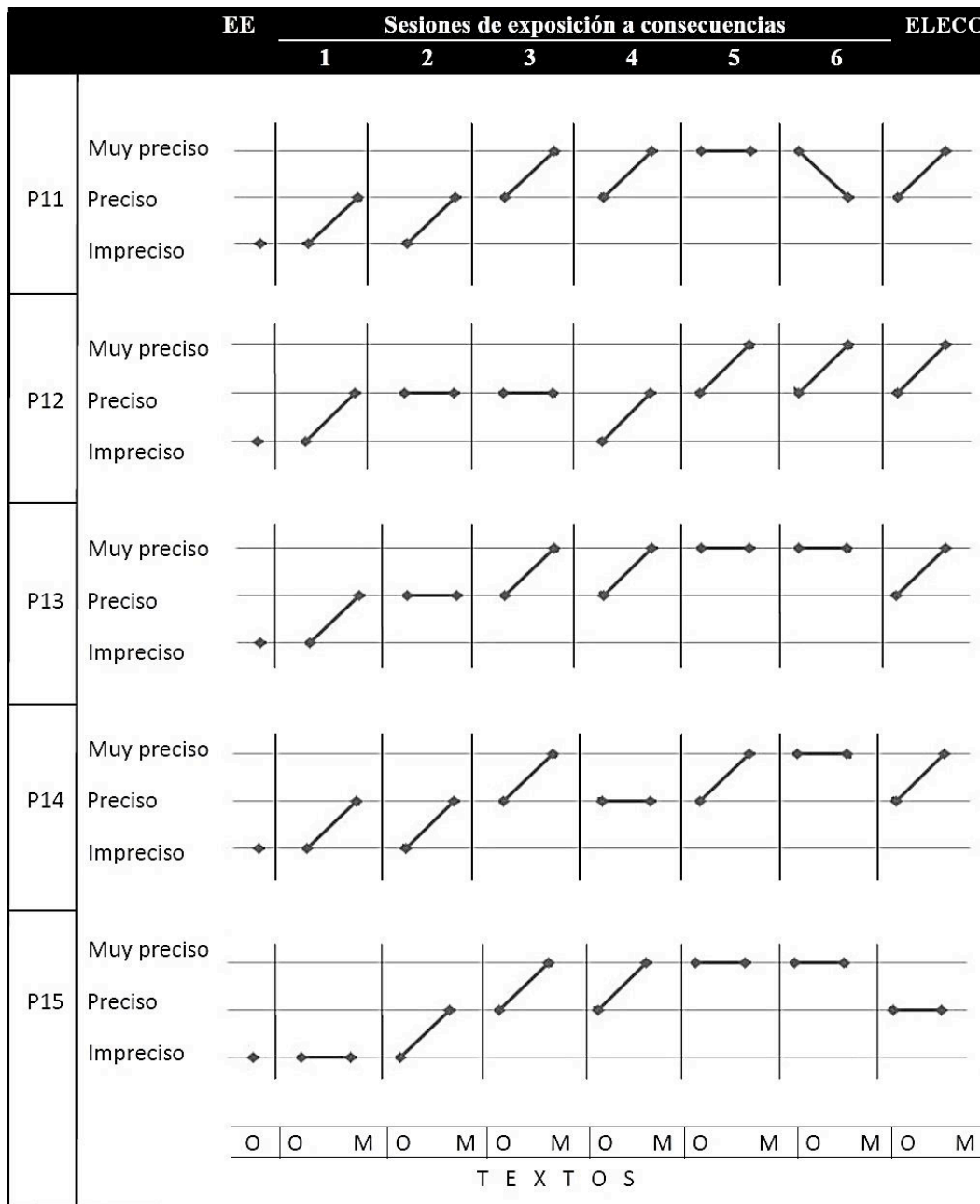


Nota: O= Original; M= Modificado.

Figura 4. Precisión en los textos del grupo EC.

En la Figura 5 se observa que a todos los participantes del grupo ECE, al igual que los grupos anteriores, se les ubicaron como “Imprecisos” en la evaluación de entrada. En la sesión de exposición a consecuencias, todos los participantes fueron “Precisos” y/o “Muy precisos” a partir de la segunda sesión.

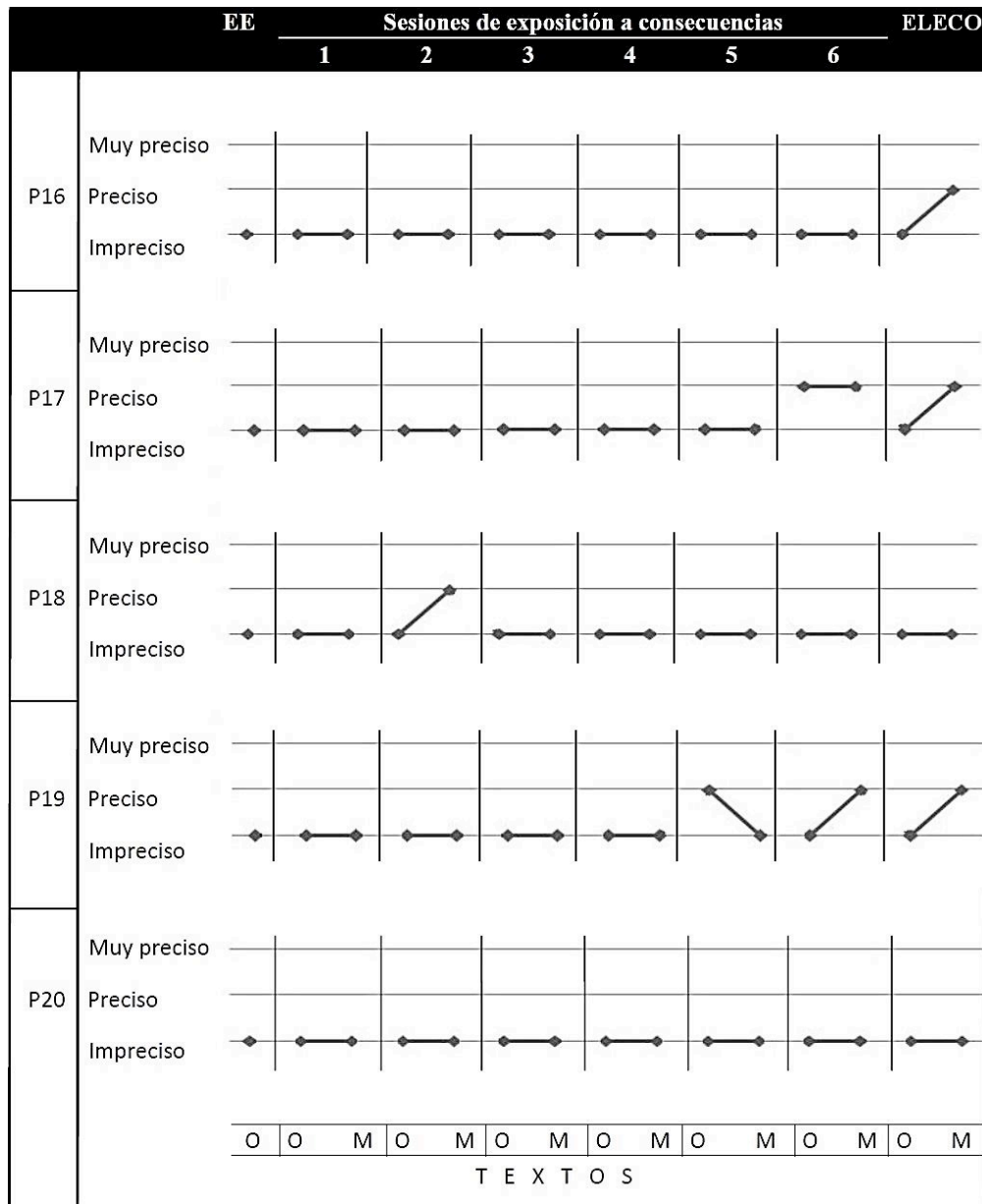
Los participantes de este grupo fueron los que alcanzaron mayores niveles de precisión a lo largo del estudio. En la evaluación de ELECO, nuevamente fueron cuatro participantes (P11, P12, P13 y P14) a los que se les ubicó como “Muy precisos” después de elaborar las consecuencias para modificar sus escritos. El participante restante (P15) fue “Preciso”.



Nota: O= Original; M= Modificado.

Figura 5. Precisión en los textos del grupo ECE.

En la figura 6 se muestra que los participantes del grupo N en la evaluación de entrada fueron “Imprecisos”. En las siguientes sesiones, a las que no estuvieron expuestos a consecuencias, la mayoría de los participantes fueron ubicados en como “Imprecisos”. No se presentó una mayor precisión en el momento que se les pidió que modificaran sus textos. Sin embargo, en la evaluación de ELECO tres participantes (P16, P17 y P19) fueron precisos después de solicitarles que elaboraran las consecuencias para modificar sus textos.



Nota: O= Original; M= Modificado.

Figura 6. Precisión en los textos del grupo N.

En la Figura 7 se muestra el nivel de coherencia, entendida como correspondencia entre las consecuencias dadas por los grupos y la tarea de Elección en la evaluación de ELECO. En la figura se muestran únicamente los grupos que fueron expuestos a las consecuencias. No se muestran los resultados del grupo N dado que no se les expuso a ninguna consecuencia más que sus propios escritos, en este sentido, no es comparable la correspondencia en las tareas de Elección y Elaboración con el resto de los grupos.

Se observa en la figura que la mayoría de los participantes del grupo E obtuvieron el nivel de coherencia "Total" tanto en la tarea de Elección como en la de Elaboración. Esto quiere que eligieron las consecuencias Ejecutivas (consecuencias a las que fueron expuestos) y elaboraron dichas consecuencias de manera adecuada. Con excepción de un participante (P5) que eligió dos consecuencias (ejecutivas y correctivas) se le ubicó como "Parcial" pues, si bien eligió consecuencias que se le proporcionaron en las sesiones, también eligió una a la que no le fue expuesta.

Por otra parte, tres participantes del grupo EC (P7, P8 y P9) obtuvieron el nivel de coherencia "Total" en las tareas de Elección y Elaboración. El participante 6 (P6) obtuvo nivel de coherencia "Nula" en ambas tareas pues su elección de consecuencias (Ejemplificativas) fue distinta a la que recibió en las sesiones (Ejecutivas y Correctivas), y por lo tanto la elaboración de sus consecuencias fue distintas a las que fue expuesto. El participante restante (P10) obtuvo el nivel de coherencia "Parcial" en la tarea de Elección pues eligió las consecuencias Ejecutivas, Correctivas y Ejemplificativas mientras que solamente fue expuesto a las consecuencias Ejecutivas y Correctivas. Este mismo participante obtuvo el nivel de coherencia "Nula" en la tarea de Elaboración pues una de las consecuencias que elaboró (Ejemplificativa) fue distinta a lo que fue expuesto.

En el grupo ECE se presentó la correspondencia de “Total” en las tareas Elección y Elaboración en cuatro participantes (P11, P12, P14 y P15). El participante 13 (P13) eligió únicamente dos consecuencias (Correctivas y Ejemplificativas) por lo que se asignó la categoría de “Parcial”.

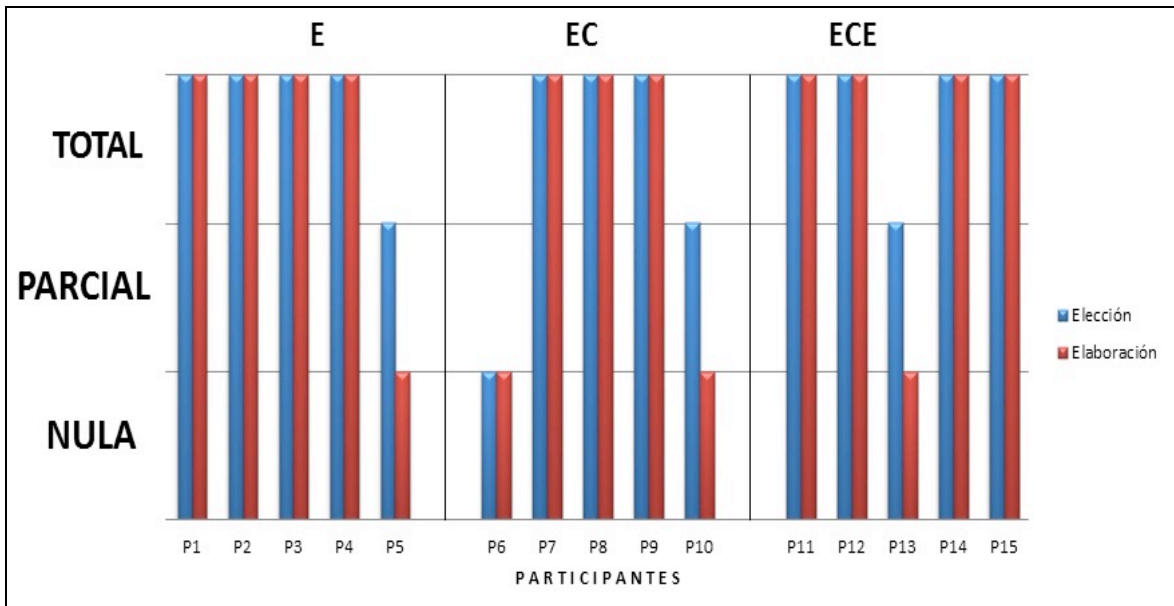


Figura 7. Coherencia en tareas de Elección y Elaboración en la evaluación de ELECO.

Adicionalmente se les pidió a los participantes que explicitaran las reglas o los criterios en que consistían las consecuencias que elaboraron. En el grupo E, únicamente un participante (P4) logró explicitar los criterios pero de manera errónea (*“Son las características de la figuras que describo”*).

En el grupo EC, todos los participantes fueron capaces de explicitar los criterios en los que consistían sus elaboraciones, sin embargo, solo uno (P10) logró explicitarlo adecuadamente: (*“La descripción del dibujo las hice en función de cómo están las piezas unas con otras y cuáles son éstas”*).

Mientras que los participantes del grupo ECE, a pesar de que todos fueron capaces de explicitar los criterios en que consistían sus elaboraciones de consecuencias, ninguno logró hacerlo adecuadamente.

Por último, ningún participante del grupo N fue capaz de explicitar criterio alguno de las consecuencias que elaboraron.

CONCLUSIÓN

El interés del presente estudio gira en torno a la interrogante de cómo alguien que escribe llega a ser capaz de administrar consecuencias a su propio desempeño. El supuesto es que para que alguien llegue a regular su propia conducta es condición necesaria que otros, inicialmente, regulen su comportamiento, posteriormente sea el mismo individuo quien regule la conducta de otros, y finalmente su propia conducta. Por tanto, el objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de presentar consecuencias ejecutivas, correctivas y ejemplificativas sobre la precisión y la coherencia de textos propios en la elección, elaboración y explicitación de consecuencias en estudiantes universitarios.

Los grupos que recibieron consecuencias fueron más precisos en sus escritos, sobre todo en el grupo ECE que recibió consecuencias con mayor número de elementos. Las consecuencias Ejecutivas, Correctivas y Ejemplificativas en conjunto fueron las más adecuadas para este tipo de tarea de descripción. Esto concuerda con lo encontrado en la literatura respecto al número de elementos que componen las consecuencias y la efectividad de la misma en tareas de escritura (Sperling, 1996; Zamel, 1985; Ziv, 1984). Este resultado coincide con el estudio de Pacheco, Ortega y Carpio (2013) quienes reportaron que a mayor número de elementos proporcionados como consecuencias adecuadas a la tarea que se realiza favorece el desempeño en la elaboración de textos.

La presentación continua de cada consecuencia es un factor a considerar pues en cada escrito se incitaba a la modificación de escrito elaborado por los participantes. Además, como se mencionó en la parte introductoria, la exposición a consecuencias es factor regulatorio fundamental de la conducta de escribir, tanto en la fase inicial de adquisición como en su progresiva práctica autorregulada (Pacheco, Ortega & Carpio, 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997). La mayoría de los participantes alcanzaron su mayor precisión en los escritos en la evaluación de ELECO, es decir, después de que ellos mismos eligieron y elaboraron las consecuencias para la modificación de sus propios escritos. Incluso los participantes del grupo N que no recibieron ninguna consecuencia mejoraron la precisión de sus escritos después de que se les solicitó que elaboraran las consecuencias para modificar el texto. Esto se puede explicar por la condición en que cada participante realizó todas las tareas incluyendo las del investigador, es decir, proporcionar consecuencias. Cada participante recibió consecuencias con base en sus textos, después tuvieron nuevamente contacto con su propio texto y posteriormente elaboraron ellos mismos las consecuencias para la modificación de sus textos. Esta situación permitió la emergencia de las interacciones escritoras en las que las funciones del escritor y lector se centran en una sola persona.

La coherencia, es decir, la correspondencia entre la exposición a consecuencias y la tarea de la Elección y Elaboración fueron parecidas en cada grupo. El parecido entre las características las consecuencias que estuvieron recibiendo los diferentes grupos y su elección y elaboración es un indicio empírico de que se está regulando con base en el tipo de las consecuencias recibidas. Los resultados sugieren que la coherencia no se ve afectada por el tipo de exposición de consecuencia.

Los resultados sugieren que los escritores que realizaron cambios en sus escritos con base en las correcciones o reglas dadas por otro (o por una comunidad determinada) son indicadores de la coherencia en la elaboración

textos, sin embargo, esto no necesariamente implica que exista mayor o menor precisión del texto.

Con base en los resultados es posible proponer un curso de las interacciones escritoras distinta a la descrita en la parte introductoria, es decir, donde primero el individuo ajusta su escritura en función de las consecuencias *definidas y administradas por otros*, después, el escritor (en la mayoría de los casos) aplica el mismo sistema de consecuencias *a su propia conducta de escribir*, de manera que se torna un escribir auto-regulado. y finalmente el individuo aplica esas mismas consecuencias *del mismo modo y con los mismos criterios* a otros individuos. Una vez cubierto este curso se estaría en posibilidades de generar nuevos sistemas o criterios para administrar consecuencias, llegándose así a los niveles de *conducta escritora creativa*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. & Silvestri, A. (2003). La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15, 1, 7-15.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Carlino, P. (2002). "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto (2002). Disponible en Internet en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>
- Dorow, L. G., & Boyle, M. E. (1998). Instructor feedback for college writing assignments in introductory classes. *Journal of Behavioral Education*, 8, 115-129.
- Hayes, J. & Flowers, L. (1980). Identifying Organization of Writing Process. *Cognitive process in Writing*, New York, LEA.
- Hillocks, G. (1982). The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing process. *Research in the teaching English*, 16, 3, 261- 278.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*.31, 2, 217- 230.
- Pacheco, V. (2011). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM.
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18, 2, 29-40.
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2013). Efectos de la respuesta del lector y el uso de ejemplos sobre la composición de textos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22, 1, 13-34.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. & Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. En Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. & Carpio: *La Autorreferencia. Promoción de comportamiento*

- complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 55-76). México: UNAM.
- Sato, K. & Matsushima, K. (2006). Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99, 1, 51- 7.
- Semke, H. (1984). Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17, 3, 195-202.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66, 1, 53-86.
- Vygotsky, L. (1934 / trad esp.1988). *Pensamiento y lenguaje*. México. Quinto sol.
- Zamel, V. (1985). Responding To Student Writing. *TESOL Quarterly*, 21, 697-715.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2002) Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill Thorough Observation and Emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 660-668.
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Research for the future.Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Ziv, N.D. (1984). The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen. In R. Beach and L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 362-380). New York: The Guilford Press.