

Revisión de textos: especificidad de consecuencias por la identificación de errores

Alejandro Trejo, Elisa Cruz, Alberto Serrano, Ismael Barberena, Jonathan Zavala y Virginia Pacheco.

Universidad Nacional Autónoma de México -Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

En las interacciones escritoras participan múltiples elementos: quien escribe, lo que escribe, aquél a quien escribe, las características de cada uno, criterios de ajuste, entre otros. Pacheco et al. (2020) delimitan diferentes momentos en el desarrollo del comportamiento escritor, estos se distinguen de acuerdo con el individuo que impone el criterio de ajuste en una interacción y, por lo tanto, dispensa las consecuencias en las interacciones correspondientes. Desde esta perspectiva, las consecuencias pueden promover o inhibir las formas de comportamiento a las que son contingentes. En diversos estudios relacionados con la composición escritora, se ha reportado que distintos tipos de consecuencias mejoran el desempeño de los individuos, sin embargo, las clasificaciones que se han propuesto han descansado en criterios procedimentales y no funcionales. Una clasificación en términos funcionales podría estar relacionada con la promoción de interacciones funcionalmente distintas. En el presente estudio se varió la especificidad de las consecuencias por la identificación de errores en la escritura de un resumen. La especificidad de las consecuencias refería a que tan abstractas o que tan concretas fueran. Se asignó a los doce participantes a uno de tres diferentes grupos experimentales, los cuales se diferenciaban de acuerdo con la especificidad de las consecuencias por identificar errores en sus escritos. Los resultados sugieren que la presentación de consecuencias, al margen de su especificidad, promueven mejores desempeños en la identificación de errores. Se sugiere desarrollar esta línea de investigación con la exploración de parámetros que promocionen el desarrollo del comportamiento escritor autorregulado.

Palabras clave: Interacciones escritoras, comportamiento escritor autorregulado, identificación de errores, especificidad de consecuencias, revisión de textos.

En el marco de la psicología interconductual, las interacciones escritoras se conciben como aquellas en donde se relacionan un individuo que escribe, aquello de lo que escribe y aquél a quien escribe, es decir, un lector (Ortega,

2015; Pacheco, 2008; 2010; Pacheco et al., 2020). Además, en estas interacciones participan otros elementos como las características del escritor, del lector, los aspectos específicos de la situación, los criterios de ajuste y los criterios de

dominio. Mientras que los criterios de ajuste describen el requerimiento conductual que el escritor satisface con su actividad, los criterios de dominio describen las reglas de uso de las palabras comúnmente delimitadas por la ortografía, la gramática, la semántica y la sintaxis (Ortega, 2015).

De la regulación interindividual del comportamiento escritor a la regulación individual

Todo cumplimiento de un criterio de ajuste de alguna interacción escritora implica que el escritor reciba consecuencias por su desempeño. Por ejemplo, cuando un estudiante escribe algún ensayo demandado por el profesor, este último le entrega comentarios por su desempeño los cuales pueden ser de distintos tipos: pueden indicar solo si lo hizo bien o mal; describir por qué su desempeño fue correcto o no; o incluir algunos ejemplos de cómo tendría que hacerse. Otro caso es el del trabajo en pares, cuando a dos estudiantes se les solicita hacer comentarios de un texto escrito por otro compañero, lo cual implica alternar los roles de escritor o lector, pero en algún momento cada par dispensa consecuencias al escrito del compañero restante. Finalmente, un último caso se ilustra cuando un estudiante tesista, después de

haber escrito algún párrafo, vuelve a leer su escrito e identifica qué puede estar bien o mal y porqué, considerando los criterios aprendidos previamente.

Respectivamente, tres de estos ejemplos corresponden a cada uno de los momentos de la evolución de la conducta escritora, los cuales difieren por quién de los individuos involucrados en la interacción, dispensa las consecuencias derivadas del cumplimiento o incumplimiento del criterio impuesto (Ortega, 2015; Pacheco, 2008: 2010; Pacheco et al., 2020). Cada uno de los tres momentos se caracteriza por:

- 1) El individuo (escritor) se ajusta a los criterios definidos e impuestos por otros, de tal forma que son otros (los lectores) quienes establecen las consecuencias por su desempeño. Esta investigación se centra en este primer momento y se variaron la especificidad de las consecuencias otorgadas a los escritores.
- 2) El individuo, que funge como lector, es capaz de imponer tales criterios al desempeño de otros y, por tanto, puede dispensar consecuencias a otros -escritores- según su desempeño.

3) Finalmente, el escritor deviene independiente de otros debido a que regula su propio comportamiento. Por lo tanto, funge como lector y escritor en la misma interacción (Pacheco et al., 2020).

El papel de las consecuencias y su clasificación

Como se ha sugerido, un elemento fundamental en ese proceso delimitado por Pacheco y colaboradores (2020) son las consecuencias. En estudios cercanos a esta postura conceptual, las consecuencias se han entendido como un evento que se presenta de forma contingente y contigua a la conducta del individuo escritor (Ortega, 2015; Ortega, Pacheco y Carpio, 2013; Pacheco, 2008: 2010; Pacheco et al., 2020). Si bien la literatura en el área de la conducta escritora no se emplea el término *consecuencias*, desde esta perspectiva, este concepto permite dar cobertura a otro comúnmente empleado: *la retroalimentación*.

Aunque se ha subrayado el papel de las consecuencias en el desarrollo de la conducta escritora, la evidencia con relación a cómo diferentes tipos de consecuencias promueven diferentes desempeños y su relación con la evolución del comportamiento escritor, no ha sido

contundente. La falta de contundencia puede ser atribuida a dos razones: la multiplicidad de clasificaciones de las consecuencias, y el soslayamiento en el uso de criterios funcionales para categorizarlas. En otras palabras, la mayor parte de las clasificaciones de las consecuencias siguen criterios procedimentales (Ortega, 2015; Pacheco et al. 2020), por ejemplo, en términos de la forma en cómo se entregan: de forma directa, en una conferencia o entre pares (vr.gr. Baleghizadeh y Gordani, 2012; Keh, 1990); en términos positivos o negativos (Carranza et al., 2020); o considerando el contenido de las consecuencias -ejecutivas, correctivas o ejemplificativas- (Ortega et al. 2014; Ortega, 2015; Pacheco et al., 2020).

El nivel de complejidad en la clasificación de las consecuencias

A la luz de una postura interconductual, en la cual se delimita este trabajo, estas clasificaciones no atienden a criterios funcionales. Una clasificación en estos términos implicaría la incorporación coherente de elementos que promovieran interacciones intra, extra o transituacionales. En el primer caso, el escritor establece relaciones unívocas (palabra-objeto), se adquiere la sintaxis y hay un ajuste pertinente a los criterios del ámbito, aunque interactuando con objetos

del aquí y el ahora. En las interacciones extrasituacionales, se aprende a establecer relaciones entre conceptos y objetos tangibles. Finalmente, en las transituacionales, se escribe relacionando objetos que solo tienen realidad lingüística, como teorías y se es capaz de generar relaciones novedosas.

Estas diferentes formas de organización en términos cualitativos, están estrechamente relacionadas con los momentos de desarrollo del comportamiento escritor propuestos por Pacheco et al. (2020), pues en los tres momentos pueden aparecer cualquiera de los diferentes tipos de interacción, aunque se espera que los de mayor complejidad promuevan en mayor medida que los escritores puedan prescindir de otro lector para establecer los criterios del escrito.

De cualquier manera, la promoción de competencias en niveles de complejidad particulares requiere de ciertas condiciones, entre ellas, las consecuencias que se presentan, las cuales pueden tipificarse en función de los elementos que incluyen. Por ejemplo, se pueden presentar interacciones en un nivel intrasituacional con consecuencias que solo describan elementos situacionales; en el caso de las consecuencias que pueden promover un nivel extrasituacional, estas deben describir la relación entre los conceptos y

los objetos; finalmente, aquellas que promueven un nivel transituacional, incluirían solo relaciones entre elementos lingüísticos prescindiendo de cualquier referencia a instancias concretas.

Una investigación, sobre ajuste lector, en la que se manipuló el tipo de consecuencias en términos de qué nivel de complejidad promovería fue la de Arroyo et al. (2013). En este estudio, los participantes fueron asignados a tres grupos en los cuales el entrenamiento varió de acuerdo con el nivel de complejidad de la consecuencia empleada. Los resultados mostraron que las consecuencias intrasituacionales mejoran el desempeño relacionado con las características propias de la situación, por su parte, las consecuencias extrasituacionales, mejoran el desempeño relacionado con características medianamente abstractas; finalmente, las consecuencias transituacionales mejoran toda clase de desempeños, especialmente los de tipo situacional. Aunque este estudio se realizó con interacciones lectoras, la similitud con relación a las propiedades funcionales de las interacciones, en específico de las consecuencias, podría generar los mismos efectos en las interacciones escritoras.

Sin embargo, considerando que la complejidad de una interacción sólo se

puede predicar una vez que esta ocurre, no sería adecuado caracterizar a las consecuencias en términos de si son intra, extra o transituacionales. En su lugar, manteniendo una lógica similar al estudio de Arroyo et al. (2013), se propone caracterizar a las consecuencias en términos de su grado de especificidad con respecto a la referencia de las propiedades situacionales de manera que, cuando las consecuencias son de especificidad alta, estas describen exclusivamente elementos concretos (vr.gr. ejemplos donde esa regla se aplica de manera correcta o incorrecta); cuando son de especificidad media describen tanto elementos abstractos (vr.gr. las reglas de ortografía o gramática) como casos concretos; finalmente, cuando la especificidad es baja, las consecuencias solo hacen referencia a los elementos abstractos.

El nivel de especificidad como tipo de consecuencias

Aun cuando en la literatura no aparece el término *especificidad de las consecuencias* con el mismo uso que en este escrito, algunas de las manipulaciones coinciden con lo planteado, sin embargo, los efectos de esta variable han sido contrastantes. Por ejemplo, Ferris y Roberts (2001) evaluaron el nivel de explicitación de la retroalimentación por haber cometido

errores de gramática y de redacción sobre la corrección por parte de los estudiantes en sus propios textos en un curso de aprendizaje de inglés como segunda lengua. El nivel de explicitación se manipuló de tres formas: a) subrayando los errores con una codificación que permitía señalar cinco diferentes tipos de error; b) subrayando todos los errores de la misma manera, sin hacer distinción por tipo; y c) sin retroalimentación. Los tipos de error fueron verbales, de terminación de los sustantivos, errores de artículos, palabras escritas incorrectamente, y de estructura del enunciado. Los autores reportaron que ambos grupos que recibieron retroalimentación se desempeñaron significativamente mejor que el grupo sin retroalimentación. Sin embargo, no hubo diferencias entre los grupos que sí la recibieron. Por tanto, se concluyó que es suficiente señalar los errores, al margen del nivel de explicitación, para ayudar a los estudiantes a corregirlos.

En la misma línea, Liu (2008) llevó a cabo un estudio en el que también se varió el nivel de explicitación de la retroalimentación sobre la comisión de errores (gramaticales, semánticos y sintácticos) en una clase de enseñanza de inglés como segunda lengua. A diferencia del estudio previo, Liu (2008) varió el nivel de explicitación de dos maneras: a)

con una corrección directa, indicando la forma correcta del error cometido; y b) con una corrección indirecta, mencionando que existía un error, pero sin proveer la manera de corregirlo. Dicha distinción entre las correcciones directas e indirectas fueron propuestas por esta autora. El estudio tuvo dos grupos, cada uno con un nivel distinto de explicitación. A ambos grupos se les solicitó escribir un primer manuscrito, luego recibieron la retroalimentación, y, finalmente, se les pidió escribir un segundo manuscrito. El autor encontró que la retroalimentación directa redujo los errores de los estudiantes en escritos inmediatos, sin embargo, no mejoró la precisión de los estudiantes en un manuscrito diferente. Por su parte, la retroalimentación indirecta redujo los errores morfológicos y sintácticos en un manuscrito diferente.

En este par de estudios se clasificaron a las consecuencias en función de su nivel de explicitación, lo cual se asemeja con lo que aquí se denomina *nivel de especificidad* en tanto que en algunas condiciones las consecuencias solo hacen referencia a los aspectos situacionales (vr.gr. solo describiendo que hay un error), mientras que en otras también se describen aspectos situacionales y no situacionales (vr.gr. señalando el error y el tipo de error que se cometió). Sobre el efecto de estas

variaciones, por un lado, Arroyo et al. (2013) afirman que hay efectos diferenciales en función del nivel de especificidad en el ajuste lector y se espera que la similitud funcional tenga los mismos efectos en el ajuste escritor. Por otro lado, autores como Ferris y Roberts (2001) sostienen que el nivel de especificidad no tiene efectos, mientras que Liu (2008) sugiere que indicar la forma correcta del error (especificidad alta) es suficiente para reducir los errores solo en textos propios.

El nivel de especificidad sobre tipo de error (gramatical y ortográfico)

En resumen, de las investigaciones anteriores se destaca lo siguiente con relación a las consecuencias: a) se ha reportado que los participantes de los estudios tienen mejores desempeños después de recibir las consecuencias sobre su ejecución, independientemente de la especificidad de estas (Balenghizadeh & Gordani, 2012); b) las consecuencias con alto grado de especificidad tienen efectos sobre el comportamiento situacional de los participantes (Ortega et. al., 2014; Carranza et. al., 2020; Liu, 2008); c) los efectos de consecuencias con menor grado de especificidad sobre el desempeño no son contundentes (Ferris & Roberts, 2001; Liu, 2008; Arroyo et. al., 2013).

En específico, se busca recabar evidencia acerca de los efectos del nivel de la especificidad de las consecuencias sobre la identificación de errores. Se seleccionaron solo los errores de tipo gramatical y ortográfico por su aplicabilidad en cualquier producto escrito y por la viabilidad de manipular la especificidad de las consecuencias (alta, media, y baja) de manera que, cuando la especificidad era baja, se podían emplear las reglas de ortografía y gramática del español; cuando era media, se podían emplear tanto estas reglas como ejemplos; y, cuando era alta, se podía señalar con precisión dónde se había cometido el error. En breve, el objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de variar la especificidad de las consecuencias sobre la identificación de errores gramaticales y

ortográficos en la revisión de textos.

MÉTODO

Participantes

Participaron 9 estudiantes de los primeros 4 semestres de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I).

Aparatos

Todas las sesiones se llevaron a cabo en el Laboratorio de Desarrollo Psicológico y Educación ubicado en la FES-I. Se emplearon 5 equipos de cómputo con conexión a internet y acceso a la plataforma de *Google Drive*. Cabe señalar que el estudio se realizó antes de la pandemia por COVID-19 por lo que no hubo restricciones sanitarias cuando se llevó a cabo.

Tabla 1.

Diseño experimental

Grupos en función de la especificidad de las consecuencias	Evaluación I	Entrenamiento	Evaluación II
Alta		Consecuencias con especificidad alta	
Media	Elaboración de texto e identificación de errores	Consecuencias con especificidad media	Elaboración de texto e identificación de errores
Baja		Consecuencias con especificidad baja	

Procedimiento

Se invitó a los estudiantes de diferentes grupos de la licenciatura en psicología, aquellos que estuvieron de acuerdo con los términos establecidos durante el proceso de consentimiento informado, acudieron al laboratorio en el que se llevaron a cabo las sesiones en el horario acordado entre cada uno de ellos y los investigadores.

El estudio constó de cinco sesiones en total, una para cada evaluación y tres para el entrenamiento, en este último se presentaron consecuencias programadas. Se llevó a cabo solo una sesión por día. En cada una de estas se presentaron diferentes textos de divulgación científica sobre relaciones personales, y se solicitaba a los estudiantes que escribieran un resumen de media cuartilla de ese texto. Los cinco textos fueron extraídos de revistas de divulgación tales como *Muy Interesante* y *¿Cómo ves?* Se seleccionaron solo aquellos relacionados con el tópico del amor y fueron adaptados a fin de no exceder las dos cuartillas con un tamaño de fuente de 12 puntos.

Las actividades realizadas por los participantes fueron revisadas, individualmente, por dos investigadores a partir de criterios delimitados previamente.

Las actividades tanto de las sesiones de entrenamiento como de las

evaluaciones se dividieron en dos partes. En la primera parte, se presentaban las instrucciones y un texto de divulgación, después, se les solicitaba escribir una síntesis de este con una extensión de entre media cuartilla y máximo una completa. En dicha síntesis debían tener al menos tres párrafos escritos. Previo a la segunda parte de actividades, los investigadores analizaron los errores de la síntesis de cada participante y, durante el entrenamiento, adicionaron los comentarios respectivos.

La segunda parte de actividades consistió en la presentación a los participantes de su propia síntesis, y se solicitaba que subrayaran los errores e insertaran un comentario explicando por qué eso era un error.

Evaluaciones

Durante las evaluaciones I y II se solicitó a los participantes que escribieran un texto a partir de un resumen de un artículo de divulgación científica. Un extracto de este resumen es:

¿Estás enamorado? No te preocupes. Tampoco puedes hacer algo para evitarlo. El amor es un poderoso proceso bioquímico en el cerebro del que es difícil escapar. El corazón es el símbolo más habitual para representar el amor romántico. Pero, no es en el corazón donde tiene lugar la química del amor. ¡Ni mucho menos! Es en el cerebro...

Previo a la presentación del resumen, se presentaban las siguientes instrucciones:

A continuación, se te presenta un texto el cual deberás leer y realizar un resumen (escrito breve que contenga las ideas fundamentales y relacionadas con un tema) con una extensión mínima de ½ cuartilla y máximo una cuartilla. El escrito debe contener, al menos, 3 párrafos. Cuando termines el escrito, por favor, notifica al orientador que has concluido la actividad.

Posteriormente, los participantes identificaron y corrigieron los errores que cometieron al escribir su texto anterior.

Este es el texto elaboraste en la sesión anterior. Subraya los errores que hayas cometido en tu escrito e inserta un comentario en el que expliques por qué es un error.

Una vez que cada participante terminó con la identificación de sus errores se les pidió reescribir el texto corrigiendo sus errores.

Entrenamiento

En el entrenamiento, las actividades fueron muy similares a las presentadas en las evaluaciones. La diferencia radicó en la exposición de consecuencias después de la elaboración

del texto. Las instrucciones de este apartado fueron las siguientes:

En este documento encontrarás algunos comentarios elaborados por el investigador. Te pedimos atentamente que los leas. Posteriormente encontrarás el texto que elaboraste en la sesión anterior, subraya los errores que hayas cometido en tu escrito e inserta un comentario en el que expliques por qué es un error.

A continuación, se presenta un extracto de una síntesis de los participantes durante el entrenamiento:

Por consiguiente se puede notar que los mitos rómanticos han sido introducidos en el repertorio conductual de los sujetos desde temprana edad, por lo tanto se han de presentar cuando se tiene una pareja, ya sea en celos, agresiones; difícilmente físicas, pero si psicológicas y los casos de "machismo". Esto ultimo en base a que los mitos crean una figura femenina "debil" por asi decirlo ya que se les ve fragiles, inseguras y que el hombre debe cuidar y proteger de ellas. También en los resultados se puede notar que el 13,7% de los participantes dicen ser felices sin pareja a contrario del 87% de los demás participantes, que dicen necesitar una pareja para ser felices.

Los participantes fueron asignados a uno de tres diferentes grupos.

Los participantes solo recibieron un tipo de consecuencias durante todo el entrenamiento. Considerando el párrafo previamente citado, el tipo de comentarios que se hubieran hecho de acuerdo con cada uno de los niveles de especificidad habrían sido:

- Especificidad alta: *“rómanticos”, “físicas”, “psicológicas” y “frágiles” están escritas incorrectamente*
- Especificidad media: *“físicas”, “rómanticos”, “frágiles” e “psicológicas” son ejemplos incorrectos de la acentuación de palabras esdrújulas.*
- Especificidad baja: *Es incorrecto no acentuar las palabras esdrújulas en la tercera sílaba.*

RESULTADOS

En el análisis del desempeño de los participantes se consideraron dos tipos de errores: ortográficos, y gramaticales. Además, se obtuvieron dos métricas diferentes: 1) el número de errores cometidos por los escritores, 2) el número de errores identificados por los participantes al revisar su escrito. A partir de estas se obtuvo el *porcentaje de identificación de errores* por parte de los participantes resultado de la división del número de errores identificados entre el

número de errores cometidos. Esta medida se considera como la relación entre las dos métricas mencionadas.

A continuación, se presenta una figura que incluye tres paneles, cada uno corresponde a un grupo diferente y se presentan los resultados de cada participante en las cinco diferentes sesiones. En todos los grupos, las sesiones 1 y 5 corresponden a las evaluaciones I y II, respectivamente. Mientras que, las sesiones 2, 3 y 4 corresponden a las sesiones de entrenamiento.

En la Figura 1, los diferentes colores de línea representan a cada uno de los participantes. Se observa el desempeño de los tres participantes del grupo con especificidad alta de consecuencias durante las dos sesiones de evaluación y tres de entrenamiento. Se observa que todos los participantes del grupo aumentaron el porcentaje de identificación de errores en la sesión 5, respecto de la sesión 1. Aunque este porcentaje en ningún caso supera el 50%. Durante las sesiones de entrenamiento se observan desempeños heterogéneos entre los participantes.

Al igual que en el grupo anterior, los participantes del grupo de media especificidad aumentaron el porcentaje de identificación de errores en la segunda evaluación. En la Figura 1 se observa

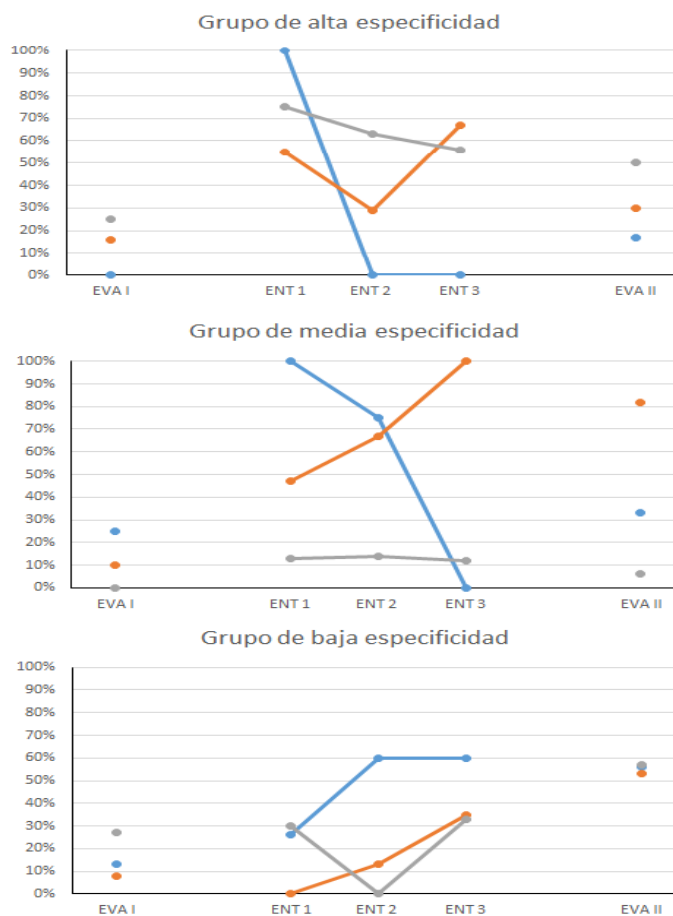


Figura 1. Porcentaje de identificación de errores por participante de los tres grupos durante las evaluaciones y el entrenamiento.

que en la sesión 5, solo uno de los participantes logró obtener un puntaje superior al 50%.

Sobre el grupo de baja especificidad, en la Figura 1 se muestra que los participantes de este grupo obtuvieron porcentajes de identificación más altos en la evaluación II, en comparación con la evaluación I. Este es el único grupo en el que los tres participantes

obtienen porcentajes mayores al 50% en la última evaluación.

Con relación a las sesiones de entrenamiento, se observan desempeños heterogéneos intra y entre participantes de los tres diferentes grupos. Esto último podría atribuirse al número de sesiones y de participantes, debido a que resulta difícil identificar tendencias.

Con la finalidad de identificar si se presentaban diferencias estadísticamente

significativas del desempeño de los participantes diferenciados entre los grupos y los tipos de error, se aplicó una ANOVA mixta para evaluar los efectos del grupo (especificidad alta, media, y baja) y el tipo de error (gramatical y ortográfico) entre las dos evaluaciones sobre el porcentaje de identificación de errores. Sin embargo, no hubo diferencias estadísticamente significativas de las pruebas en interacción con el grupo $F(2,12)=0.17, p>0.05$ ni con el tipo de error $F(1,12)=0.84, p>0.05$.

Para identificar la significancia de estas diferencias, se aplicó una ANOVA

para muestras relacionadas para comparar el porcentaje de identificación de errores entre las dos evaluaciones, y se encontraron diferencias estadísticamente significativas $F(1,17)=9.30, p<0.05$ siendo el porcentaje en la posprueba mayor ($M=48\%$) que en la preprueba ($M=21\%$).

En la Figura 2 se eliminan las segmentaciones de la figura anterior: por grupo, y por sesión. Se muestra el promedio de identificación de errores en la preprueba. Se observa que este promedio es mayor en la evaluación II.

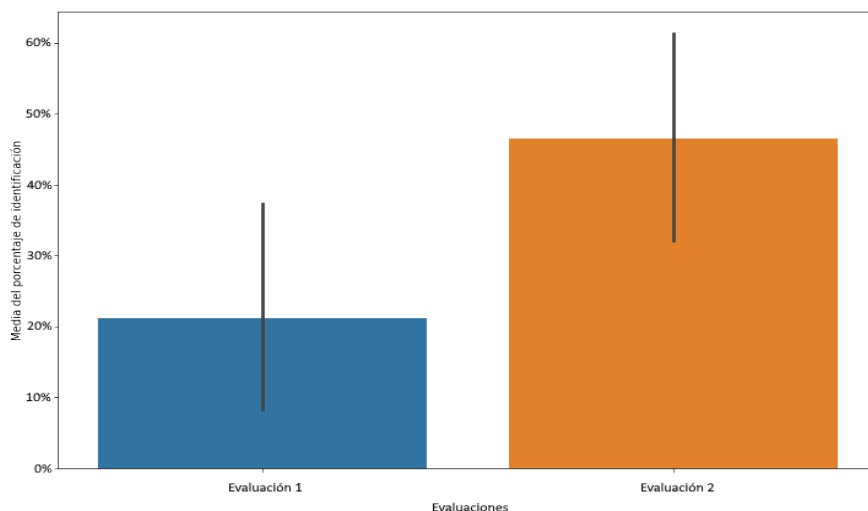


Figura 2. Media del porcentaje de identificación de errores en evaluación I y evaluación II.

*Las líneas representan los intervalos de confianza de las medias

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de variar la especificidad de las consecuencias sobre la identificación de

errores gramaticales y ortográficos en la revisión de textos. Los resultados muestran que en todos los grupos aumentó el porcentaje de identificación de los errores

al margen del tipo de consecuencia y del tipo de error. Es decir, los tres tipos de consecuencias promovieron mejores desempeños en la identificación de errores gramaticales y ortográficos.

Estos resultados coinciden con hallazgos previos, en tanto el desempeño de los participantes mejora después de ser expuestos a las consecuencias, al margen del nivel de especificidad de estas (Balenghizadeh & Gordani, 2012; Zimmerman & Risemberg, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 2002). Sin embargo, contrasta con lo reportado por Arroyo y colaboradores (2013) dado que ellos reportan que el tipo de consecuencias se relacionan diferencialmente con tipos de desempeño particular, y aunque en este estudio no se analizaron distintos tipos de desempeño, tampoco se observó un efecto diferencial, estadísticamente significativo por el tipo de consecuencia en la segunda evaluación. Además, estos resultados tampoco coinciden con lo que se ha reportado respecto a que un alto grado de especificidad tiene efectos en el comportamiento situacional de los participantes (Ortega et. al., 2014; Carranza et. al., 2020; Liu, 2008).

Se eligieron criterios de ortografía y gramática debido a la poca exposición de los participantes con criterios disciplinarios, debido a que los

participantes cursaban alguno de los primeros cuatro semestres de la licenciatura en psicología. Por otro lado, los participantes fueron sometidos a criterios de orden gramatical y de ortografía por más tiempo. De acuerdo con los criterios establecidos en el sistema educativo mexicano, los estudiantes son expuestos a criterios y entrenamientos en aspectos de tipo ortográficos y gramaticales de la escritura desde la educación básica primaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008).

Desde la perspectiva analítica de Pacheco et al. (2020) que sustenta esta investigación, se plantea que la autonomía requiere de un primer momento en el cual el individuo recibe consecuencias por la comisión de errores; seguido de un momento en el cual identifica errores en textos realizados por otros y, finalmente, un momento en el que el mismo individuo escritor puede identificar sus propios errores.

Esto puede haber descansado en que la promoción de interacciones de distinta complejidad (intra, extra o transituacionales) no solo depende de la variación de la especificidad de las consecuencias, sino también deberían implicar de la variación de los criterios a satisfacer. En ese sentido, se sugiere que

las demandas establecidas a cada grupo experimental fueran diferentes a su vez que los desempeños fueran seguidos por consecuencias de distinto tipo. Por ejemplo, para auspiciar que la identificación de errores consista en una interacción transituacional, no basta con decirle al estudiante cuál es la regla de ortografía o gramática que justifica su error, sino pedirle que este la formule a la luz de situaciones en donde sea válida.

Se sugiere realizar investigaciones que evalúen otros parámetros que permitan clasificar a las consecuencias en términos funcionales. Además, se requiere generar evidencia sobre los niveles de desempeño requeridos en la identificación de errores en textos propios, para que, subsecuentemente, un escritor pueda identificar errores y otorgar consecuencias para otros. A partir de esto, se puede afirmar que los comentarios que el lector proporcione al escritor son determinantes para la identificación de aciertos y errores, y su respectiva corrección. La revisión de textos e identificación de errores propios implica determinar la correspondencia entre la ejecución y los criterios establecidos en cada interacción, así como la corrección de los errores.

REFERENCIAS

Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C. y Carpio, C. (2013).

Efectos de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18 (2), 293-305.

Balenghizadeh, S. & Gordani, Y. (2012). Academic writing and grammatical accuracy: the role of corrective feedback. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6 (1), 159-176.

Carranza, J., Moreno, J. Serrano, A., Pacheco, V. y Carpio, C. (2020). Correcciones de textos en universitarios: el papel de las consecuencias verbales y tipo de lector. En C. Carpio y V. Pacheco, *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*, pp. 47-63.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10 (2001), 161-184.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México [Archivo PDF]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D222.pdf>

- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44 (4), 294-305.
- Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 15 (1), 65-79.
- Ortega, M. (2015). *Efectos de consecuencias en la emergencia de autosuplementación en la elaboración de textos en universitarios* (Tesis de doctorado). UNAM: FES Iztacala.
- Ortega, M., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 17 (3), 1254-1282.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta*. México: UNAM (FESI).
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios* (Tesis doctoral inédita). México: ffyl-unam.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2020). Interacciones escritoras: de la regulación interindividual a la intraindividual. En C. Carpio y V. Pacheco, *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*, pp. 19-45.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.