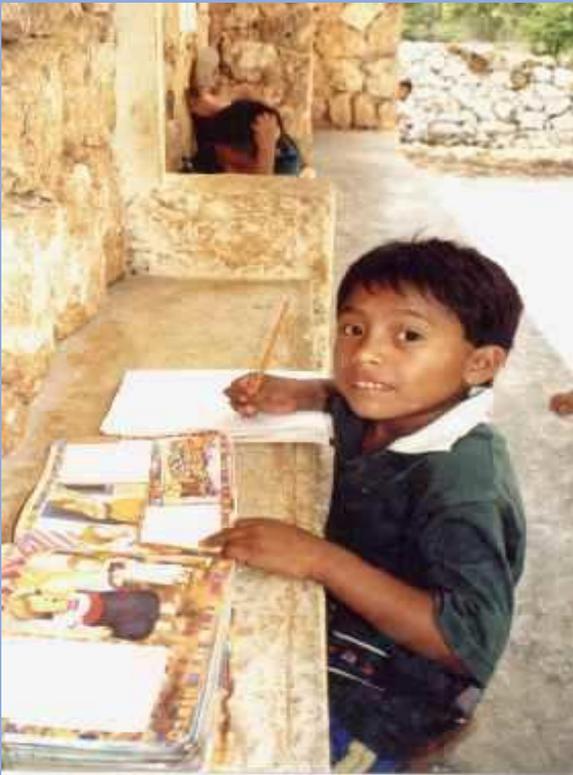




Red Mexicana de Investigación en
Psicología Educativa

La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?



Pedro A. Sánchez Escobedo
Editor

Verano 2021

Datos de Catalogación

Sánchez Escobedo, Pedro A. (Editor)
Agosto 2021.
ISBN:978-607-99329-1-6

La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?

Copyright, Derechos reservados

Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.

ISBN: 978-607-99329-1-6



Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.

"Conscientes de la Ética en la Libertad"

Oficinas corporativas

Mérida (999) 943 83 59

Campeche (981) 81 662 17

Dictaminadores externos

- Dr. Elías Góngora Coronado
Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ana Carolina Reyes Rodríguez
Instituto Tecnológico de Sonora
- Gildardo Bautista Hernández
Universidad Intercultural de Puebla
- Dr. Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dr. Hiram Reyes Sosa
Universidad Autónoma de Coahuila
- Dr. Miguel Lisbona Guillen
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Silvia Pech Campos
Universidad Castilla La Mancha, España.
- Dra. Celeste León Moreno
Universidad Pablo de Olavide, España
- Dra. Luz Marina Payan Valenzuela
Secretaría de Educación de Sinaloa
- Dra. Raquel García Flores
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Gisela Margarita Torres Acuña
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Jesús Pinto Sosa
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dra. Deneb Magaña Medina
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Dra. Lilia Martínez Lobatos
Universidad Autónoma de Baja California
- Dra. Silvia Patricia Aquino Zuñiga
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Juliana Álvarez Rodríguez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Teresa Iveth Sotelo Quiñones
Universidad de Sonora
- Dra. Anaiz Ortiz Valdez
Universidad de Sonora
- Dra. Norma Aguilar Morales
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Germán Morales Chávez
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Esthela Jacqueline Madrid López
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Ana Karen Camelo Lavadores
Secretaría de Educación Pública
- Dra. Nora Druet Domínguez
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dra. Benilde García Cabrero
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Alfredo Zapata González
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Universidad de Sonora

Contenido

Datos de Catalogación	1
Presentación.....	2
Dictaminadores externos	4
Capítulo I. La enseñanza ostensiva y la retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia.....	11
Variables	16
Método I.....	16
Participantes	16
Materiales	16
Situación.....	16
Consideraciones éticas	17
Diseño	17
Procedimiento.....	18
Método II	19
Participantes	19
Diseño	19
Resultados.....	20
Estudio I	20
Estudio II.....	21
Discusión.....	23
Capítulo II. Mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.	27
Mindfulness.....	29
Estrategias de aprendizaje	30
Método	30
Participantes	31
Instrumento	31
Procedimiento.....	31
Resultados.....	31
Discusión.....	34
Capítulo III. Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas.	38
Autoconcepto y sus dimensiones.....	40
Satisfacción con la vida.....	41
Método	42
Participantes	42
Instrumentos	42
Procedimiento.....	42
Análisis de Datos.....	43
Resultados	43

Discusión.....	45
Capítulo IV. Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios.	52
Bienestar eudaimónico.....	54
Amor por el aprendizaje.....	54
El presente estudio	55
Método	55
Participantes	55
Instrumentos	55
Procedimiento.....	55
Resultados	55
Discusión.....	57
Capítulo V. Bienestar Psicológico y Autoestima en Adolescentes.....	61
Método	64
Participantes	64
Instrumentos	64
Procedimiento.....	65
Consideraciones éticas.	65
Resultados	65
Análisis de asociación entre la Autoestima y el Bienestar Psicológico.....	69
Discusión.....	70
Capítulo VI. Bienestar escolar en estudiantes universitarios: un estudio interinstitucional.	76
Método	78
Participantes	78
Escenario y materiales.....	79
Instrumentos	79
Diseño y procedimiento.....	79
Consideraciones éticas	79
Análisis de datos.....	79
Resultados	80
Resultados generales	80
Análisis comparativos	81
Discusión y conclusiones	82
Capítulo VII. Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.	86
Características perceptuales del objeto referente	89
Condiciones metodológicas para la autocorrección escrita.....	89
Planteamiento del problema.....	90
Método	90
Participantes	90

Escenario experimental	90
Materiales e instrumentos.....	90
Procedimiento.....	90
Categoría y medida de análisis	92
Resultados	93
Conclusiones	94

Capítulo VIII. Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California. 98

Situación en Baja California	100
Acoso escolar, violencia escolar e instrumentos de medición.....	101
Papel de la familia y de los docentes.....	101
Método	102
Objetivos del trabajo	102
Participantes	102
Procedimiento.....	102
Instrumentos	103
Resultados	103
Diferencias entre las escuelas foco rojo y foco verde.....	104
Resultados por tipo de violencia y acoso escolar	104
Presencia del maestro	105
Conciencia de los alumnos	106
Conclusiones	107
Discusión y recomendaciones	108

Capítulo IX. Acoso escolar y aptitudes sobresalientes en el ámbito escolar. 113

¿Qué es el acoso escolar?.....	115
Incidencia en México	116
¿Por qué es importante?	116
Atención al sobresaliente	117
Modelos Orientados a las Capacidades.....	117
Modelos Cognitivos.	118
Modelos orientados al logro	118
Creatividad	118
Modelos con enfoque Sociocultural	119
Impacto educativo	120
Relación entre acoso escolar y aptitudes sobresalientes	122

Capítulo X. Estrategias de afrontamiento de la familia con un hijo/a con necesidades educativas especiales. 127

Familia	129
Los estilos y estrategias de afrontamiento.....	130
Necesidades Educativas Especiales	131

Capítulo XI. Participación parental en las tareas: Un estudio con estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico.....	136
Participación parental en las tareas y desempeño académico	138
Método	139
Participantes	139
Instrumentos	139
Procedimiento.....	140
Análisis de datos.....	140
Resultados	140
Regresión logística	140
Discusión.....	141
Dimensión de autonomía (hipótesis 1)	141
Dimensión de estimulación cognitiva (hipótesis 2).....	141
Dimensión de control (hipótesis 3).....	141
Dimensión interferencia (hipótesis 4).....	141
Limitaciones	142
Conclusiones	142
Capítulo XII. Compromiso de estudiantes Universitarios en tiempos de Pandemia.....	146
Antecedentes	148
Método	150
Participantes	151
Instrumento	151
Procedimiento.....	151
Resultados	151
Conclusiones	155
Capítulo XIII. Planteamiento del problema de investigación en estudiantes del doctorado en psicología en modalidad a distancia.	160
La formación de investigadores en Psicología	162
El problema de investigación	163
Bases del programa	164
Método	165
Participantes	165
Muestra.....	165
Materiales	165
Diseño	165
Procedimiento.....	165
Resultados	166
Resultados en los tres bloques de entrenamiento.	167
Conclusiones	168
Capítulo XIV Matriz de valoración para la factibilidad en la planeación de un programa de posgrado.	171

Método	174
Momento 1. Matriz de Valoración: Ciclos de construcción.	174
Momento 2: Aplicación de la matriz de valoración.....	175
Resultados	175
Momento 1. Resultados de construcción de la matriz de valoración.....	175
Momento 2. Resultados de aplicación de la matriz de valoración	175

Capítulo VX. Propuesta de intervención para fortalecer el clima emocional familiar y el rendimiento escolar. 178

Clima emocional familiar.....	180
Prácticas de crianza	180
Autorregulación, co-regulación y regulación socialmente compartida	181
Rendimiento escolar y bienestar emocional.....	182
Método	182
Participantes	183
Instrumentos y técnicas	183
Procedimiento.....	183
Análisis de datos.....	183
Criterios éticos.....	184
Estudios de Caso	184
Conclusiones	189

Capítulo XVI. Métodos y procedimientos en la investigación de la psicología educativa en México.191

Algunas variables abordadas.....	193
Atribuciones	193
Percepción del yo	194
Personalidad	194
Aptitudes	195
Percepción social y aceptación de pares.....	195
Muestreo	196
Instrumentos.....	196
Contribución de los hallazgos	197
Discusión.....	198
Escenarios futuros.....	198

Capítulo XVII. Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos: desafíos en la atención a la diversidad en el aula. 201

Conclusiones	206
--------------------	-----

Capítulo XVIII. Desempeño académico de estudiantes de bachillerato. Una reflexión teórica sobre factores asociados. 209

El alumno como actor responsable en la consecución de sus logros.....	211
El desempeño académico en EMS, su impacto y factores asociados.	212
Variables asociadas al desempeño académico centradas en el alumno.	212

La permanencia del alumno y su desempeño académico	213
Desempeño y logro académico	214
Enfoques teóricos del desempeño, logro académico y factores asociados	215
Capítulo XIX. Facilitación afectiva y aprendizaje.	219
Teoría Reticular Conceptual de la Emoción.	221
La Técnica de Facilitación Afectiva.....	222
Método	223
Participantes	223
Instrumento	223
Procedimiento.....	224
Resultados	224
Conclusiones	225
Capítulo XX. Atención diferenciada en el bachillerato en línea y su contribución al desarrollo social.227	
Desarrollo social	230
Equidad e inclusión	231
Metodología	233
Estudio de caso.....	233
Criterios para la selección del caso	233
Técnicas y fuentes de datos	233
Recolección de la información	234
Instrumentos	234
Resultados	234
Desarrollo del proceso de atención diferenciada.	234
Contribución de la atención diferenciada.	235
Conclusiones	236
Semblanza de los autores.....	239

CAPÍTULO VII



Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

Mauricio Ortega González, Felipe de Jesús Patrón Espinosa, Darcy Raúl Martínez Montor, Esperanza Viloría Hernández y Victoria Santillán Briceño

Capítulo VII.
Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

Resumen

Las autocorrecciones escritas son aquellas formas de interacción en las que un individuo revisa y corrige un texto elaborado por él mismo, es decir, es la propia persona quien cumple las funciones de escritor y lector de forma simultánea. Las autocorrecciones escritas dependen de las habilidades escritoras y lectoras de la propia persona, así como las características de aquello de lo que se escribe. Respecto a este último, se han estudiado varios parámetros como el tipo de temática y su complejidad, no obstante, poco analizado su modalidad perceptual. El propósito del estudio fue evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios. Participaron 30 universitarios en una tarea experimental que consistió en describir por escrito el procedimiento para elaborar una maqueta con base en (1) un modelo, (2) imágenes o (3) sin modelo e imágenes. Después elaboraron dicha maqueta con base en la descripción y correcciones de los escritos propios. Por último, reelaboraron la maqueta con base en las autocorrecciones escritas. Los resultados muestran que aquellos que estuvieron expuestos al modelo, reelaboraron textos más coherentes. Se discute acerca del papel funcional que tiene la modalidad del objeto referente en la elaboración de textos.

Palabras claves: autocorrecciones escritas, universitarios

Perceptual contact and object of reference in self-regulation of written descriptions.

Abstract

Written self-corrections are those forms of interaction in which an individual reviews and corrects a text prepared by himself, that is, it is the person himself who performs the functions of writer and reader simultaneously. Written self-corrections depend on the person's own writing and reading skills, as well as the characteristics of what is written about. Regarding the latter, several parameters have been studied such as the type of subject and its complexity, however, almost nothing has been analyzed its perceptual modality. The purpose of the study was to evaluate the effects of the type of perceptual contact with the referent stimulus object on the elaboration of descriptions and written self-correction with university students. Thirty university students participated in an experimental task that consisted of describing in writing the procedure to elaborate a model based on (1) a model, (2) images or (3) without a model and images. Then they made the model based on the description and corrections of their own writings. Finally, they reworked the model based on the written self-corrections. The results show those who were exposed to the model reworked more coherent texts. It is discussed about the functional role that the modality of the referent object has in the elaboration of texts.

Keywords: self-correcting written, university

Capítulo VII.

Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

El estudio del desarrollo de habilidades y competencias escritoras ha sido un asunto de interés de diferentes disciplinas como la pedagogía y la psicolingüística debido al crucial papel que juega en los diferentes niveles y sistemas educativos. La escritura, junto con la lectura, es inherente a todo proceso de aprendizaje escolar, en particular cuando se trata de la vinculación con los llamados objetos simbólicos (Chartier, 2004; Lerner, 2001). Diferentes expertos en el tema han clasificado las habilidades y competencias escritoras en diferentes niveles de complejidad en el que uno de los más complejos es aquel cuando escritor revisa y corrige un texto elaborado por el mismo, es decir, un comportamiento escritor autorregulado, ya que funge como lector en la regulación de su propio comportamiento (Rincón et al., 2016; Rosário et al., 2016; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997).

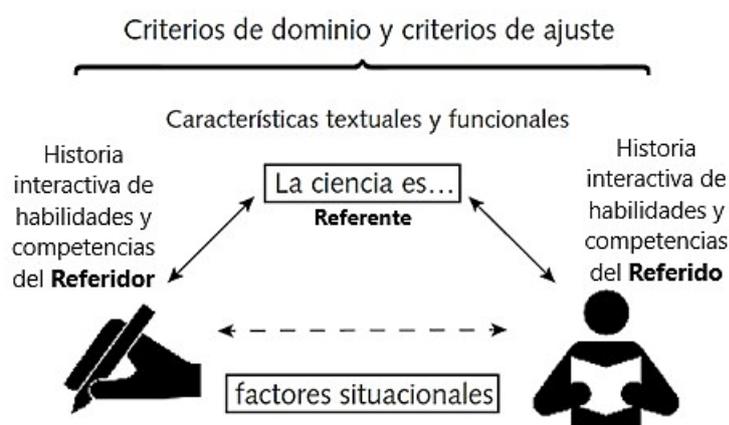
Al respecto, en el área de la enseñanza de la lengua escrita se ha hecho hincapié en las dificultades que existen para alcanzar dicho nivel de autorregulación durante el proceso de la escritura académica universitaria, concretamente en la falta de revisión y corrección de lo escrito, que en el mejor de los casos cuando se presenta en el aula se trata de una revisión de forma lineal con un interés en la corrección de aspectos locales y poco relevantes en la coherencia del texto (Carrasco et al., 2013; Herrada-Valverde & Herrada, 2018). Existe evidencia que sugiere que a nivel licenciatura los estudiantes no están capacitados para corregir a alguien más y mucho menos en autocorregirse, debido en parte por la dinámica en el aula, por ejemplo, los roles que generalmente juegan los alumnos (pasivos) y docentes (activos) en la redacción de un escrito (Ortega et al., 2014; Pacheco, 2010).

Antes de continuar es necesario hacer explícito que la conceptualización de la corrección y autocorrección escrita siempre está necesariamente fundamentada en un marco teórico particular, así también como las técnicas de corrección escrita desarrolladas bajo dicho marco. Enseguida se describe de forma breve la posición conceptual de la conducta de escribir que se desarrolla en el presente texto y, por lo tanto, de la corrección y autocorrección escrita.

Conceptualización de la conducta de escribir.

La conducta de escribir, desde la perspectiva interconductual, se conceptualiza como una interacción lingüística que ocurre en un campo de conducta referencial (Kantor, 1975), es decir, en el que participan de forma simultánea tres elementos funcionalmente relacionados: un objeto estímulo de ajuste o referente (evento del que se escribe), un objeto estímulo auxiliar o referido (la acción de la persona que leerá) y la actividad de un individuo denominado referidor (la acción de la persona que escribe). Esta relación funcional entre referidor, referido y referente, más otros elementos propios del campo interconductual (factores disposicionales), es lo que constituye el segmento de la interacción escritora (Mares & Bazán, 1996; Varela et al., 2009). La forma particular en que se organizan todos los elementos puede conformar interacciones en diferentes niveles de funcionales de complejidad, es decir, diferentes niveles de interacciones escritoras. En la Figura 1 se esquematiza de forma general interacción escritora.

Figura 1. Representación de interacción escritora.



Nota. Tomado de Pacheco et al. (2013).

Ahora bien, la corrección y autocorrección escrita son indispensables en la práctica integral de toda composición de un texto, pues fungen como instrumentos eficaces en el aprendizaje de contenidos y en ocasiones en la promoción del pensamiento crítico (Amara, 2015; Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Pero, ¿qué es y cómo se corrige un texto?, ¿qué es exactamente lo que se corrige?, ¿quién corrige y en qué momento?, ¿con

cuántos textos corregidos aprende un universitario?, o bien, ¿qué pasa si no hay corrección? No hay respuestas unánimes a las preguntas anteriores, ya que dependen del marco teórico que lo aborde.

Cassany (1993) menciona que de manera general se puede afirmar que la corrección de un texto implica la búsqueda errores de tipo gramatical, semántico, sintáctico y/o congruencia, mediante la relectura acompañada de la reformulación escrita. Cuando la corrección proviene de alguien distinto a quien escribe el texto, ésta tiene el propósito de informar o precisar sobre algún aspecto en concreto (ortografía, léxico, gramática, coherencia, originalidad, etc.) para mejorar el escrito.

Desde la psicología interconductual, la corrección escrita se interpreta de manera funcional, es decir, como una relación que transforma necesariamente las interacciones posteriores de la conducta de escribir (López et al., 2020). En términos metodológicos u operacionales se refiere a las acciones de un individuo en correspondencia de aquello de lo que se escribe, de tal manera que afecta funcionalmente la interacción escritora para satisfacer los criterios de ajuste impuestos en la situación.

La autocorrección supone el despliegue de diferentes acciones por parte de quien escribe a manera de anticipación de la actividad del potencial lector. Para lograr esto, es claro que las habilidades y competencias de quien escribe deben ser efectivas, es decir, funcionales con las características perceptivas del objeto referente (aquello de lo que se escribe) y condiciones metodológicas particulares para autocorrección escrita. A continuación, se tratará brevemente estos dos puntos importantes.

Características perceptuales del objeto referente

Existe evidencia que sugiere que la presencia y ausencia del objeto referente afecta tanto la comprensión lectora (López-Manjón & Postigo, 2008; 2012; Mateus et al., 2019; Postigo & Pozo, 2000, Sánchez, 2009) como a las habilidades escritoras (Jiménez et al., 2017; López et al., 2018). Tal parece que, en función de las características físicas del objeto de referente, es que la organización de la interacción escritora se configurará de una u otra manera funcionalmente.

De acuerdo con Irigoyen, Acuña y Jiménez (2015) los objetos referentes consisten en eventos o situaciones ante las cuales una persona debe desempeñarse según los criterios disciplinares y que éstos pueden presentarse en forma física o sustituta como los discursos, textos, grabaciones, videos, conferencias, fotografías, gráficos o inclusive estar ausente. La naturaleza particular de los objetos, en términos espaciales y temporales, involucra necesariamente una modalidad perceptual específica con la que las personas entran en contacto con dicho referente (e. g. visual, táctil, auditivo, etc.). Así, las condiciones de presentación y características del objeto referente pudieran generar efectos diferenciales en la conducta de escribir y su autocorrección.

Al respecto, Ibáñez y Reyes (2002) evaluaron los efectos de la presencia/ausencia del objeto referente en dos modalidades: objeto instruccional y objeto referente presencial. Se asignaron al azar a 35 participantes a cuatro grupos experimentales, después se le dio a leer un texto que describía una constelación con nombre original de sus estrellas principales. A algunos grupos se les mostraba una fotografía de la constelación y a otros un esquema de la constelación. Los resultados del estudio mostraron que la presencia del objeto referente en cualquier modalidad se relaciona con desempeños más precisos en la tarea de identificación cuando el objeto es presencial.

En un estudio posterior, Reyes et al. (2007) evaluaron los efectos de la presencia y ausencia del objeto referente, así como el objetivo en el aprendizaje de competencias contextuales. Al respecto, evaluaron el efecto de la presencia o ausencia del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. Participaron universitarios quienes fueron asignados aleatoriamente a uno de cuatro grupos experimentales que diferían entre sí por las características físicas del objeto referente: 1) objeto real y sustituto, 2) objeto real, 3) objeto sustituto y 4) objeto ausente. Primero se les proporcionó un texto que describía una constelación y las estrellas que la constituyen. Después se les realizó una serie de preguntas acerca de la constelación. Los resultados muestran que la presencia o ausencia del objeto referente tiene efectos diferenciales en interacciones contextuales. Aquellos participantes de los grupos con objeto real tuvieron mejores desempeños al responder las preguntas acerca de la constitución de la constelación.

En la misma dirección, Acuña et al. (2016) evaluaron la modalidad del material de estudio (objeto referente) en el desempeño efectivo y su posterior corrección con distintos criterios de tarea en estudiantes universitarios. Se asignaron aleatoriamente 24 universitarios a tres condiciones de presentación a saber: 1) texto, 2) texto ilustrado con imágenes y 3) texto ilustración con video. Se encontraron efectos positivos cuando se presentaba un texto acompañado de imágenes o videos. Para la tarea de identificación bastó con la presentación del texto.

De manera general, los estudios anteriores indican que la presencia del objeto referente es determinante para el correcto desempeño en diferentes actividades, esto quiere decir, que con base en las características perceptuales del objeto referente se pueden o no establecer desempeños conductuales efectivos.

Condiciones metodológicas para la autocorrección escrita

La autocorrección escrita, como parte integral de la conducta de escribir, se ha estudiado desde diferentes enfoques metodológicos. Por un lado, los estudios de corte cualitativo emplean los análisis de protocolos con el

propósito de “develar” el tipo de organización cognitivo y construcción de significados, que consisten en verbalizar en voz alta todo lo que uno está pensando mientras elabora un texto (Cepeda, 2016; Ericsson & Simon, 1980; Plancarte et al., 2013; Shimoff, 1986).

Sin embargo, estos protocolos tienen varias desventajas, uno de ellos es la difícil verificación de correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito al momento de elaborar un texto. Si bien es cierto que ambas formas de lenguaje (oral y escrito) poseen grandes similitudes y una continuidad funcional una de la otra (Kroll, 1981), son diferentes en sus desarrollos cuyas particularidades sintácticas, gramaticales y lexicales que las rigen no siempre se corresponden (Ong, 1982; Vygotsky, 1979, 1988).

Una alternativa metodológica para el estudio de las interacciones escritoras autorreguladas consistiría en generar las condiciones que favorezca un contacto ulterior de la persona con su propio comportamiento previo, por ejemplo, cuando elaboramos instrucciones o procedimientos (de forma oral, escrita o en dibujo) para realizar una actividad particular y somos nosotros mismos con quienes lo hacemos con base en lo que indicamos.

Al respecto, en un estudio reciente de Ortega et al. (2020) se evaluaron los efectos del contacto directo de escritores con el referente sobre las modificaciones de las descripciones elaboradas. Veinte participantes, describieron por escrito la ruta para ir de un lugar a otro, recorrieron dicha ruta descrita y corrigieron sus propios textos en diferentes momentos. Después, se solicitó a ochenta lectores recorrer la ruta descrita por los escritores para evaluar la precisión de los textos. Los resultados mostraron que quienes modificaron sus textos después de recorrer la ruta reelaboraron sus escritos de forma más precisa respecto al texto elaborado inicialmente.

Planteamiento del problema

Por otro lado, en el estudio de la conducta de escribir se han privilegiado las metodologías en las que participan dos individuos, uno de ellos denominado de forma genérica como lector y que modula el comportamiento de quien escribe mediante correcciones (en términos de la especificidad, la fluidez, precisión, congruencia, coherencia de los textos), descuidando la práctica de autocorrección.

En pocas palabras, en la literatura experimental del área se observa un descuido en el estudio del desarrollo de la conducta de escribir autocorrectiva, esto reflejado a su vez en las preparaciones metodológicas en las cuales no existe la posibilidad de que quien escribe module su propio comportamiento, a manera de autocorrección escrita, ya que las correcciones siempre son proporcionadas por otros (Ortega et al., 2014; Pacheco et al., 2020).

El propósito del presente estudio es evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios.

Método

Participantes

Participaron 30 universitarios (11 hombres y 19 mujeres), cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años ($\bar{X}=22.83 \pm 2.25$), de tercer semestre de la carrera de psicología en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico simple y con base dos criterios: 1) no participar en otra investigación de forma simultánea a la presente y 2) disponibilidad para asistir mínimo a dos sesiones de trabajo. Se les informó que sólo aquellos que terminaran el estudio se les otorgaría créditos en una de sus materias como agradecimiento por su colaboración, esto independientemente de los resultados que obtuviesen, tal y como es describió en el un consentimiento informado (véase anexo 1).

Escenario experimental

El experimento se llevó a cabo en cuatro cubículos del Laboratorio de Investigación Experimental del Comportamiento (LEXCOM), los cuales contaban con la iluminación y ventilación adecuada para actividades académicas y de investigación. El mobiliario que disponía cada cubículo era de una mesa amplia y dos sillas para llevar a cabo diferentes actividades.

Materiales e instrumentos

Se utilizaron hojas blancas y bolígrafos de tinta negra y roja. Además, se proporcionó material específico a cada participante con base en las descripciones escritas que elaboraron, como se describe más adelante.

Procedimiento

Antes de comenzar con las sesiones experimentales se les explicó a los participantes de manera individual que el estudio tenía el propósito conocer la forma en que ejecutamos diferentes tareas en la promoción del desarrollo psicológico complejo, y que consistiría inicialmente en describir por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta de una casa. Desde el inicio cada participante fue asignado a uno de tres grupos experimentales (Percepción Directa, Percepción Indirecta y Percepción Lingüística) mediante un proceso de aleatorización simple. El experimento estuvo conformado de tres sesiones como a continuación se describe:

Sesión 1. Descripción procedimental de la maqueta

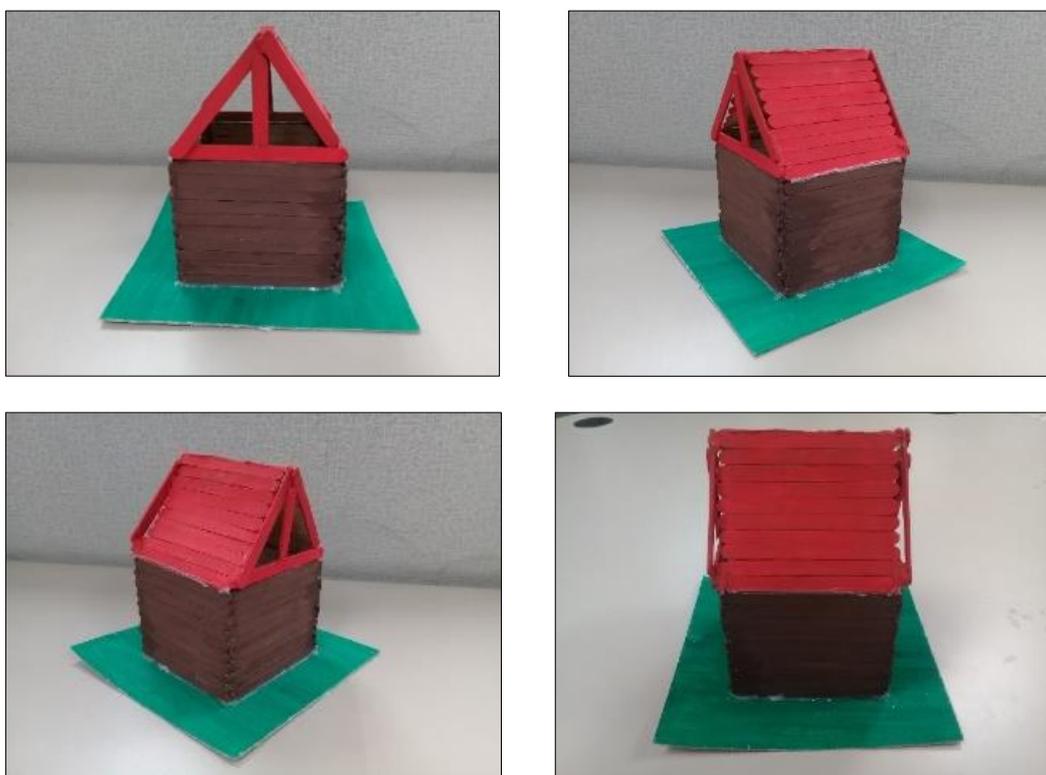
Los participantes fueron conducidos de forma individual a uno de los cubículos del LEXCOM. A cada uno se le proporcionó hojas blancas y un bolígrafo de tinta color negro, enseguida se les pidió describieran por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta. La instrucción general que se les dio de forma oral y escrita fue la siguiente:

¡Hola! Muchas gracias por colaborar en nuestro estudio. Tu participación nos ayudará a entender la forma en que ejecutamos diferentes tareas en la promoción del desarrollo psicológico complejo. El estudio consiste en dos o tres sesiones, esto dependerá de tu desempeño. En esta primera sesión la tarea que deberás realizar es describir por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta de una casa. No hay límite de tiempo para que realices tu escrito. Si tienes alguna duda puedes preguntar a los investigadores.

En función del grupo al que fueron asignados participantes se les solicitó elaborar sus escritos con base en algunos elementos adicionales. A continuación, se describen las características experimentales de cada uno de los grupos que estuvo conformado por 10 universitarios cada uno:

Percepción Directa (PD): A los participantes de este grupo se les solicitó que realizaran la descripción procedimental escrita de la maqueta con base en un modelo elaborado por los investigadores (ver Figura 2). Se les pidió que interactuaran con la casa con el propósito de asegurar el contacto sensorial de los participantes con todas las características de la maqueta (colores, tamaño, materiales, peso, textura, etc.). Los participantes podrían tener acceso a la maqueta en todo momento las veces quisieran durante esta primera sesión.

Figura 2. Modelo de la casa elaborado por los investigadores.



Nota. Imágenes de la maqueta de la casa en diferentes vistas.

Percepción Indirecta (PI): A los participantes de este grupo se les solicitó que realizaran su descripción escrita de la maqueta con base en cuatro imágenes impresas a color de alta calidad (21cm. x 29 cm.) del modelo elaborado por los investigadores (ver Figura 2). Estas podían ser vistas por los participantes en todo momento. Si tenían dudas respecto a lo que veían en las imágenes, entonces los investigadores les aclaraban.

Percepción Lingüística (PL): A los participantes de este grupo únicamente se les dieron las instrucciones generales que se describieron más arriba. No se les mostró ningún modelo en físico ni imágenes de éste.

Una vez que los participantes terminaron de elaborar descripciones escritas, se dio por terminada la sesión y enseguida se les indicó el día y hora de la siguiente. Por su parte, los investigadores revisaron los escritos y reunieron los materiales descritos por los participantes.

Sesión 2. Elaboración de la maqueta con base en la descripción realizada y correcciones al escrito.

En esta sesión, los investigadores devolvieron a todos los participantes sus escritos de la sesión anterior y se les proporcionaron los materiales específicos que describieron en sus textos. Se les pidió que revisaran el escrito e hicieran uso del material para elaborar la maqueta con base en su propia descripción. Las instrucciones fueron las siguientes:

En esta segunda sesión se te devolverá el escrito que realizaste la ocasión pasada y se te dará el material que describiste. Tu tarea ahora consiste en elaborar la maqueta de la casa de acuerdo con tu propio texto. Para ello te voy a pedir que leas tu procedimiento escrito en voz alta, paso por paso, y de manera simultánea construyas la maqueta de la casa según lo que describiste. Si consideras necesario realizar modificaciones a tu escrito conforme vas elaborando la maqueta, entonces puedes hacerlo. Si tienes duda pregúntale al investigador.

No hubo límite de tiempo para la construcción de la maqueta. A aquellos participantes que realizaran correcciones a sus escritos (ahora con bolígrafo tinta roja) se les pidió asistir a una tercera y última sesión. De lo contrario, si el participante no realizó ninguna modificación a su texto, entonces terminaba su colaboración en el estudio. Los investigadores verificaron en todo momento que los participantes realizaran la maqueta exclusivamente con base en el escrito. Si alguno de los participantes no apegaba al procedimiento descrito como omitir, agregar una acción diferente que no estuviera descrita en el procedimiento, entonces los investigadores le cuestionaban con la finalidad de que corrigiera, o bien, realizara las modificaciones correspondientes a su escrito.

Sesión 3. Reelaboración de la maqueta con base en las correcciones escritas.

En esta última sesión los investigadores devolvieron los escritos sólo a aquellos participantes que corrigieron sus textos en la sesión anterior, además de proporcionales materiales nuevos. Se solicitó que revisaran su texto e hicieran uso del material para construir, nuevamente, la maqueta con base en su descripción escrita corregida. En la Tabla 1 se muestra el diseño general del estudio experimental.

Tabla 1. Diseño general del estudio experimental, así como tareas involucradas por sesión.

Grupos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Percepción Directa N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta + Modelo de la maqueta	Elaboración de la maqueta con base en la descripción propia del procedimiento +	Reelaboración de la maqueta con base en la descripción propia del procedimiento escrito corregido
Percepción Indirecta N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta + Imágenes del modelo de la maqueta	Correcciones al escrito si lo solicitaba el participante	+ Nuevas correcciones al escrito si era solicitado por el participante
Percepción Lingüística N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta		

Categoría y medida de análisis

Se efectuó un análisis de datos intrasujeto con el propósito de obtener representatividad funcional, es decir, un análisis individual en términos cuantitativos. Hasta ahora, los textos de cada uno de los participantes se han analizado con base en la categoría de *coherencia*, que fue definida como la correspondencia lingüística entre decires, en otras palabras, la correcta descripción y secuencia del procedimiento escrito para elaborar la maqueta.

Las descripciones de los participantes fueron valoradas por tres jueces de forma independiente, apoyados en una descripción general realizada por propios investigadores (véase anexo 2). Se acordó un mínimo de acuerdos del 80% para considerarse confiable. En caso de existir acuerdos por debajo de lo establecido se volvía a analizar en conjunto para decidir si hay acuerdo o se anula la participación del participante.

En la Tabla 2 se muestran los elementos dentro de la categoría de coherencia para evaluar las descripciones escritas de los participantes, con una máxima puntuación posible que de alcanzar por participante de 20 puntos.

Tabla 2. Baremo para analizar la coherencia de los textos.

	Puntos
1) Objetivo:	
Mención correcta y explícita del propósito del texto.	4
Mención correcta e implícita del propósito del texto.	3
Mención incorrecta y explícita del propósito del texto.	2
Mención incorrecta e implícita del propósito del texto	1
No hay mención del propósito del texto	0
2) Material:	
Descripción correcta y explícita del material.	4
Descripción correcta e implícita del material.	3
Descripción incorrecta y explícita del material.	2
Descripción incorrecta e implícita del material.	1
No hay descripción del material.	0
3) Qué hacer	
Descripción correcta y de forma explícita la tarea manual en cada paso.	4
Descripción correcta y de forma implícita la tarea manual en cada paso.	3
Descripción incorrecta y de forma explícita la tarea manual en cada paso.	2
Descripción incorrecta y de forma implícita la tarea manual en cada paso.	1
No hay descripción.	0
4) Cómo hacer	
Descripción explícita de los pasos en la secuencia adecuada.	4
Descripción explícita de los pasos la secuencia inadecuada.	3
Descripción implícita de los pasos la secuencia adecuada.	2
Descripción implícita de los en la secuencia inadecuada.	1
No hay descripción.	0
5) Secuencia	
Mención explícita de la secuencia adecuada de acciones particulares.	4
Mención explícita de la secuencia inadecuada de acciones particulares.	3
Mención implícita de la secuencia adecuada de acciones particulares.	2
Mención implícita de la secuencia inadecuada de acciones particulares.	1
No hay descripción de la secuencia.	0

Resultados

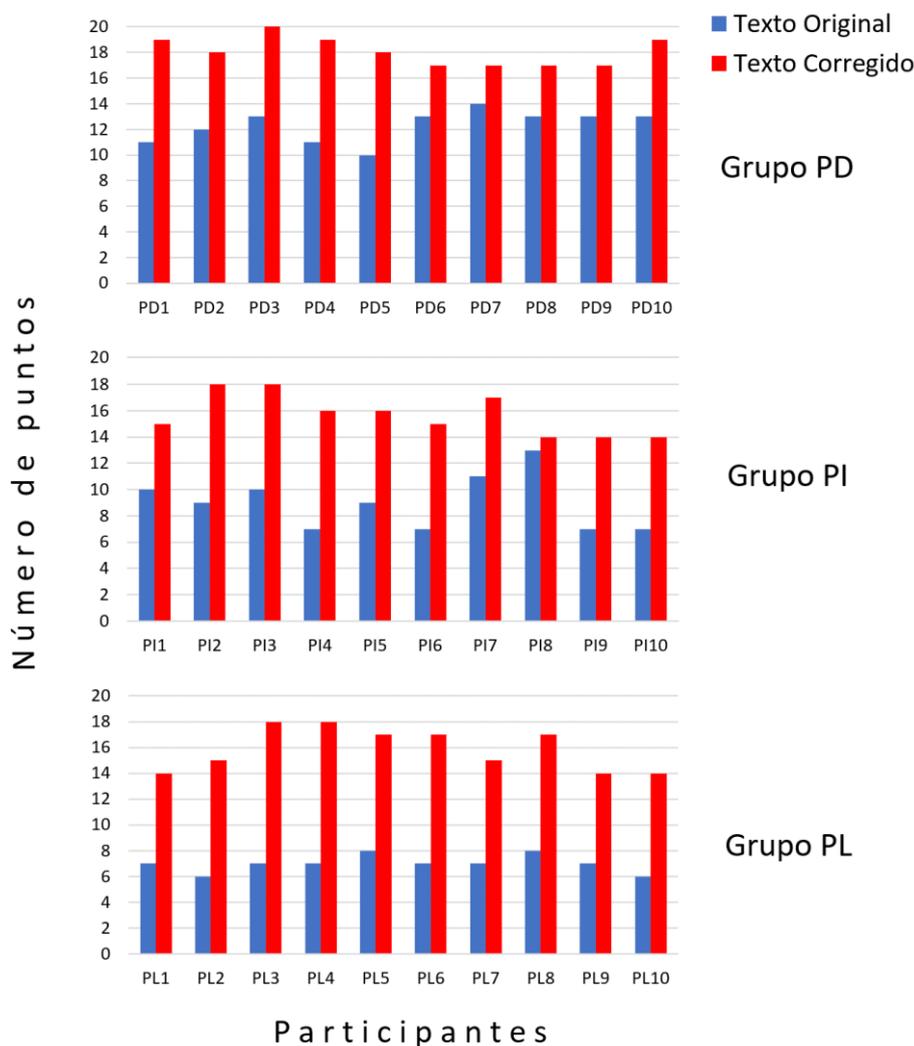
En la Figura 3 se muestran los puntos alcanzados por cada participante de todos los grupos en la categoría de coherencia con escritos iniciales y corregidos. En la gráfica superior se observa que todos los participantes del grupo PD, en sus textos iniciales, obtuvieron entre 10 y 14 puntos. En lo que refiere a los textos corregidos, todos sin excepción, obtuvieron una mejor puntuación, entre 17 y 20 puntos, en comparación a los textos iniciales. Sólo un participante (PD3) alcanzó la máxima puntuación en el texto corregido.

En la gráfica siguiente, se aprecia que todos los participantes del grupo PI consiguieron puntos similares a los participantes del grupo PD en sus textos iniciales, es decir, obtuvieron entre 10 y 14 puntos. Respecto a los textos corregidos, todos alcanzaron una mejor puntuación de entre 14 y 18 puntos. Únicamente dos participantes (PI2 y PI3) obtuvieron la máxima puntuación en los textos corregidos.

Por último, en la gráfica de abajo, se observa que los participantes del grupo PL, en sus textos iniciales, obtuvieron entre 6 y 8 puntos. En lo que refiere a los textos corregidos, se aprecia un mejor desempeño con puntuaciones de entre 14 y 18 puntos. Ningún participante de este grupo alcanzó la puntuación máxima.

En términos generales, los participantes del grupo PD alcanzaron las mejores puntuaciones en el texto inicial con 12.3 puntos en promedio, mientras que los del grupo PL fueron estuvieron las puntuaciones más bajas con un promedio de 7 puntos. Por otro lado, todos mejoraron los participantes tuvieron un mejor desempeño en los textos corregidos. Es necesario señalar que existe la diferencia de puntuaciones entre textos, es decir, intrasujeto, se encuentran en todos los participantes del grupo PL con una diferencia promedio de 8.9 puntos. Lo que indica este dato es que los participantes de este grupo tuvieron mejor desempeño del texto inicial al texto corregido.

Figura 3. Puntuación en la categoría de coherencia en los textos.



Conclusiones

El propósito del presente estudio fue evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios. Los resultados preliminares muestran que el tipo de contacto perceptual (directo, indirecto y lingüístico) tiene efectos diferenciales en la autocorrección de textos. Los participantes que estuvieron expuestos a un modelo, grupo PD, tuvieron mejores desempeños en términos de coherencia. Este resultado coincide con lo reportado con Ibáñez y Reyes (2002) y Reyes et al. (2007) quienes observaron que la presencia del objeto referente en cualquiera que sea su modalidad está relacionada con los desempeños precisos en tareas de identificación

Queda aún pendiente el análisis detallado de los datos bajo otras categorías como la de congruencia, que es definida como práctica efectiva entre el hacer y decir, o sea, la correspondencia entre la descripción procedimental escrita y la maqueta.

Se espera que con estos resultados preliminares y análisis que faltan por hacerse de este estudio pueden asistir en el diseño de estrategias didácticas para la elaboración y composición de textos en el contexto educativo en diferentes niveles acorde a los propósitos que determinen los docentes. La posibilidad de elaborar textos más coherentes puede verse favorecida por el tipo de contacto perceptual del objeto referente y con base en éste realizar las autocorrecciones correspondientes, y así hacer más participe al estudiante en la elaboración de sus propios escritos (Ortega et al.,2020).

Una limitante del presente estudios está relacionada con la tarea misma, es decir, describir el procedimiento para hacer una maqueta, ya que esta no es representativa de estudiantes universitarios ni de psicólogos. En todo caso, la tarea más adecuada dependerá del tipo de plan de estudio que forme al estudiante en psicología ya que no hay un

perfil profesional del psicólogo uniforme llevado a la práctica en las universidades de nuestro país, a pesar de las diferentes instituciones acreditadas que velan por la disciplina (Patrón et. al., 2020).

Se sugiere que para próximos estudios se compare experimentalmente otras condiciones particulares del referente, por ejemplo, la complejidad de este en términos del número y tipo de relaciones implicadas como pudieran ser las dimensiones de referencia a un evento futuro o pasado (tiempo) y lugar distante (espacio) respecto a la interacción presente. O bien, referencia de un evento u objeto con una dimensión de apariencia en términos del tipo de contacto funcional lingüístico abstracto (v. g. autodescribir las virtudes y defectos de quien escribe) o concreto (v. g. la autodescripción física de quien escribe). En otras palabras, se sugiere podría ser otra morfología de la escritura misma, como un ensayo o un poema, y no solo en episodios en el que se solicita el seguimiento de indicaciones que uno mismo elaboró en otro momento. Consideramos que el tipo de relación funcional con el referente conforma la complejidad del comportamiento escritor regulado o autorregulado en su totalidad.

Por último, el presente estudio puede contribuir al diseño de estrategias didácticas en la elaboración de textos en el contexto educativo desde diferentes aproximaciones enfocadas en la autorregulación y el aprendizaje. La posibilidad de elaborar textos más coherentes no solo se puede ver favorecida con la revisión y corrección de escrito, sino también si se tiene contacto directo con aquello de lo que escribe y así hacer más partícipe al estudiante en la elaboración de sus escritos.

Referencias

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. & Jiménez, M. (2016). La modalidad del material de estudio y su efecto en el desempeño lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 213-225.
- Amara, T. (2015). Review of the Effectiveness of Written Corrective Feedback in an ESL Context. *ELT Voice - India*, 5 (1), 34-44. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43651875>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M. & López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774002>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cepeda, M. L. (2016). *Comportamiento complejo humano. Perspectivas conductuales*. UNAM.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). *Protocol Analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- Herrada-Valverde, G. & Herrada, R. (2018). Competencias procedimentales para elaborar resúmenes escritos: el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 505-525. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14057727008>
- Ibáñez, C. & Reyes, M. A. (2002). El papel del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28 (2), 145-156. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v28.i2.26326>
- Irigoyen, J.J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, Ó. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Coords.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones*, (pp. 195-223). México: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J. & Acuña, K. (2017). Suplementación lingüística y corrección: efectos sobre el desempeño lector-escritor en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, K., Acuña & M. Yerith. (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 233-257). México: Qarttupi.
- Kantor, J. R. (1975). Psychological Linguistics. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (2), 249-268.

- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. En B. M. Kroll y R. J. Vann (eds.), *Connections and contrasts*, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.
- López, A., Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. & Jiménez, M. (2020). Habilitación lingüística en universitarios: escritura, revisión y corrección en diadas. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 60-67. Recuperado de: <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/90>
- López, A., Flores, C. & Irigoyen, J. J. (2018). Habilitación lingüística de la escritura y explicitación de instrucciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23 (3), 341-350.
- López-Manjón, A. & Postigo, Y. (2008). De las representaciones en biología a las ilustraciones de los libros de texto. En G. Mares (Ed.), *Diseño Psicopedagógico de Textos. Diversos Enfoques* (pp. 79-110). México: UNAM.
- López-Manjón, A., & Postigo, Y. (2012). Análisis de las imágenes de biología en los libros de textos de primaria. En Z. Monroy, R. León S. y G. Álvarez (Eds.), *Enseñanza de la ciencia* (pp. 261-272). México: UNAM.
- Mares, G. & Bazán, A. (1996). Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio y E. Díaz-González. (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. (pp. 69-94). México: UNAM.
- Mateus, G., Rincón, L. & Román, J. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado, *Folios*, 50, 51-64. doi: 10.17227/Folios.50-10177
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, M., Pacheco, V. & Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17, 3, 1254-1281.
- Ortega, M., Patrón, F., López, N. & Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: Una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250038.pdf>
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios?. UNAM.*
- 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. & Carpio, C. (2020). Interacciones escritoras autorreguladas: cuando el individuo sanciona su propio desempeño. En: C., Carpio y V., Pacheco (Coords.), *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. (pp. 19-45)
- Patrón, F., Ortega, M., Santillán, B., Viloría, E. & Martínez, D.R. (2020). La investigación científica-tecnológica como eje formativo para la licenciatura de Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 314-327.
- Plancarte, P., Moreno, D., Hickman, H., Arroyo, R. & Cepeda, M. L. (2013). Use of analysis of verbal protocols in the study of complex human behavior. En C. García, V. Corral Verdugo & D. Moreno (Eds.), *Recent Hispanic research on sustainable behavior and interbehavioral psychology* (159- 178). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Postigo, Y. & Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1000 datos: interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 89-110.
- Reyes, M. A., Mendoza, G. & Ibáñez, C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos da la presencia/ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33 (1), 79-98. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v33.i1.16268>
- Rincón, L., Sanabria, L. & López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en la escritura académica a partir del análisis de protocolo. *Primera época*, 43, 59-79. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3517/3109>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. & Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular, *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/229421/186961>