

Efectos de la Respuesta del Lector y del Uso de Ejemplos sobre la Composición Escrita*

Effects of Reader Response and Use of Examples on Written Composition

Efeitos da Resposta do Leitor e do Uso de Exemplos sobre a Composição Escrita

VIRGINIA PACHECO

MAURICIO ORTEGA

CLAUDIO CARPIO

Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Resumen

Se evaluó el papel de la respuesta del lector y del uso de ejemplos en la elaboración de procedimientos de un escritor en estudiantes universitarios, en dos sesiones: en la primera 36 escritores describieron una figura y una ruta en un mapa; en la segunda, los escritores fueron distribuidos en tres grupos: DM: 12 escritores modificaron sus descripciones con base en ejemplos de procedimientos similares y en dibujos elaborados por 12 lectores; D: 12 escritores modificaron sus textos con base en dibujos de 12 lectores y SDSM: 12 escritores hicieron modificaciones sin ver dibujos ni ejemplos. Los grupos DM y D hicieron descripciones más precisas. Se discute la relevancia de analizar las interacciones escritoras en función del propósito y la complejidad de la tarea.

Palabras clave: composición escrita, interacciones referenciales, retroalimentación, respuestas del lector, estudiantes universitarios.

Abstract

The article presents the results of a research project aimed at evaluating the role of reader response and the use of examples in the writing procedures used by university students. Two sessions were held. In the first one, 36 writers described a figure and a route on a map; in the second, the writers were divided into three groups: DM: 12 writers modified their descriptions on the basis of examples of similar procedures and of drawings made by 12 readers; D: 12 writers modified their texts on the basis of the drawings made by 12 readers; and SDSM: 12 writers made changes without having seen either drawings or examples. Groups DM and D produced more precise descriptions. The paper discusses the relevance of analyzing writing interactions with respect to the purpose and complexity of the task.

Keywords: written composition, reference interactions, feedback, readers' responses, university students.

Resumo

Avaliou-se o papel da resposta do leitor e do uso de exemplos na elaboração de procedimentos de um escritor em estudantes universitários, em duas sessões: na primeira, 36 escritores descreveram uma figura e uma rota em um mapa; na segunda, os escritores foram distribuídos em três grupos: DM – 12 escritores modificaram suas descrições com base em exemplos de procedimentos similares e em desenhos elaborados por 12 leitores; D – 12 escritores modificaram seus textos com base em desenhos de 12 leitores, e SDSM – 12 escritores fizeram modificações sem ver desenhos nem exemplos. Os grupos DM e D fizeram descrições mais precisas. Discute-se a relevância de analisar as interações escritoras em função do propósito e da complexidade da tarefa.

Palavras-chave: composição escrita, interações referenciais, retroalimentação, respostas do leitor, estudantes universitários.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Virginia Pacheco, e-mail: vpacheco@servidor.unam.mx. Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México, código postal 54090.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
RECIBIDO: 26 DE MAYO DE 2011 - ACEPTADO: 2 DE DICIEMBRE DE 2011

* Esta investigación se realizó gracias al auspicio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN307110.

ESCRIBIR ES un proceso interactivo muy complejo. Desde diversas aproximaciones analíticas se reconoce que los escritores hábiles cumplen varias actividades mientras elaboran un texto: hablan acerca de lo que escribirán y de cómo lo harán, atienden las demandas y características de los eventuales lectores. En relación con las características de los lectores, se han elaborado trabajos en los que se analizan los efectos que tienen variables como la familiaridad del escritor con el posible lector, la edad del lector y su nivel de autoridad sobre el escritor, así como su influencia en las características de los textos de escritores expertos y escritores novatos. El dato general reportado es que los escritores expertos adecúan el léxico y lo detallado de su texto a las características de los posibles lectores (Bereiter & Scardamalia, 1982; Flower & Hayes, 1981; Pacheco, 2008, 2010; Porter & O'Sullivan, 1998). En algunas investigaciones, se dice al escritor quién leerá lo que él escribirá, y además se propicia que este haga contacto con las respuestas del lector, que se concretan en la forma de "comentarios" del lector, generalmente un profesor, al lado de los textos evaluados (Hillocks, 1982; Hyland, 2003; Sperling, 1996). En otros casos los lectores hacen comentarios orales a los escritos (Sperling, 1996), comentarios generales o comentarios específicos a un segmento del texto (Dorow & Boyle, 1998; Kiu-hara, Graham, & Hawken, 2009).

Un trabajo reciente que ilustra el papel que desempeña el lector, es el de Gunel, Hand y Dermott (2009), quienes evaluaron si el entendimiento que los estudiantes de escuela secundaria tenían sobre el sistema nervioso y el sistema circulatorio se modificaba si antes de responder un conjunto de preguntas sobre los conceptos de interés, escribían una explicación acerca de dichos conceptos a diferentes tipos de lectores: compañeros del mismo grado, compañeros de grados inferiores, profesores o padres de familia. Los autores encontraron que los participantes

que escribieron para compañeros de grados inferiores tuvieron una mejor ejecución al responder preguntas que implicaban establecer relaciones entre varios conceptos, que los otros participantes.

Con base en las investigaciones sobre la función de la audiencia en el desempeño del escritor, se puede decir que si bien está documentada la importancia que tiene esta variable en el análisis de las habilidades escritoras, también se pueden reconocer limitaciones, como el hecho de que, independientemente de las características del escritor, del lector, del texto que se elaborará y de la situación general en que se escribe, en los estudios citados solo evalúan los textos escritos, pero no analizan de manera sistemática la función que llega a desempeñar el lector en el ejercicio de las habilidades escritoras y su desarrollo. Adicionalmente, se ha identificado que, pese a que se ha recomendado considerar la ejecución de audiencias auténticas como parte de la situación experimental (Gunel et al., 2009), en la mayor parte de los estudios empíricos se analiza solo la participación del escritor.

En la presente investigación la conducta de escribir se conceptualiza como relaciones de interdependencia entre el individuo que lee o escribe y los otros elementos del episodio interactivo, las cuales pueden estructurarse en diferentes niveles de complejidad (Kantor, 1978; Pacheco, 2010; Pacheco, Ortega, & Carpio, 2011; Pacheco & Villa, 2005; Ribes, 1990; Ribes & López, 1985). Los factores que conforman las interacciones escritoras más complejas (e.g., en la elaboración de textos) son la historia de contacto del individuo que escribe con los referentes (aquellos de lo que va a escribir), la historia de contacto con los lectores potenciales, otras habilidades lingüísticas de que dispone el individuo (como hablante, escucha, lector, etc.), las demandas impuestas al individuo (criterios de dominio y de ajuste) en la circunstancia escritora específica,

las características del referente (e.g., el tipo de contingencias mediadas)¹, las características del posible lector (su historia y habilidades), y otras características disposicionales (estado de ánimo, de salud, recursos técnicos disponibles, etc.). En la Figura 1 se presenta un esquema de la propuesta conceptual, descrita con mayor detalle en los trabajos de Pacheco (2008).

Con la conceptualización de la conducta de escribir como base, en el presente trabajo se plantea que las respuestas de los lectores son un factor crítico para el desarrollo de las habilidades escritoras, ya que es a partir del contacto que el escritor tiene con ellas, que este último aprende a identificar los modos pertinentes de la conducta de escribir en un grupo social específico, lo cual posibilitará que posteriormente el individuo sea capaz de regular su propio comportamiento como escritor.

Por otro lado, en este escrito se asume que los criterios para determinar si la ejecución del escritor es pertinente, se deben establecer en función de los factores representados en la Figura 1, particularmente en función del criterio que debe cubrir el escritor, que se puede concretar en el propósito de la tarea de escritura. Por ejemplo, en los casos cuyo propósito es que el escritor

explique las razones que sustentan una afirmación, el criterio de adecuación será que el lector identifique si hay correspondencia (coherencia) entre los planteamientos formulados por el escritor y las afirmaciones que pretenden explicar tales planteamientos. Las respuestas del lector en este caso pueden asumir la forma de comentarios o réplicas orales o escritos. En las tareas, cuyo propósito es que el escritor describa un evento, el criterio de adecuación será que el lector identifique si hay correspondencia (congruencia) entre las descripciones elaboradas por el escritor y las características del evento descrito; las respuestas del lector en este caso también pueden asumir la forma de comentarios o réplicas orales o escritos. En los casos en que el escritor debe describir los pasos a seguir para otro individuo o él mismo en otro momento, como realizar una actividad (de procedimiento), y el lector debe ejecutar lo descrito en dicho procedimiento, el criterio de adecuación es la ejecución del lector propiamente (efectividad), es decir, el indicador de que el texto cumplió con el propósito establecido es que el lector realice la tarea descrita en el procedimiento elaborado por el escritor. Otro indicador son las modificaciones que el escritor realiza en su descripción con base en la tarea ejecutada por el lector. Hay textos que requieren ser coherentes, congruentes y efectivos, pero cumplen su propósito solo a partir de una de estas características.

De lo anterior se deriva la necesidad de diseñar preparaciones experimentales que posibiliten analizar los textos elaborados por el escritor, permitan dar cuenta de la dinámica de los diferentes elementos que configuran las interacciones escritoras y hagan énfasis en uno de los elementos, si así lo requiere la investigación específica. Asimismo, es necesario contemplar medidas adecuadas en función de las demandas específicas que debe satisfacer el escritor. Como se mencionó antes, en las preparaciones experimentales también se debe considerar que las respuestas del lector pueden asumir diferentes morfologías; además de marcas que traza el lector sobre los productos escritos

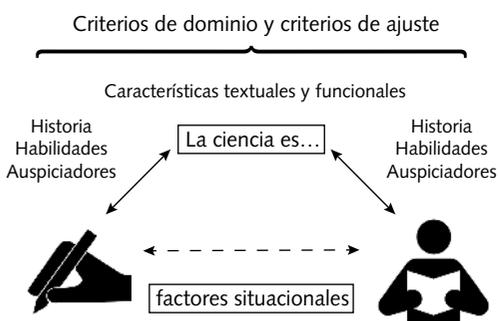


Figura 1. Representación de interacción escritora.

¹ De acuerdo con Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2001) "la función sustitutiva referencial representa la mediación de las contingencias situacionales que se establecen entre el referente y el referido (contextuales, suplementarias o selectoras) por parte de una respuesta convencional del referidor..." (p. 90).

o de réplicas orales, estas pueden consistir por ejemplo, en gestos o dibujos. Aun en los casos en los que el lector es el propio escritor, la modalidad de la respuesta como lector varía en función de las características de la interacción específica.

En suma, se requieren estrategias metodológicas que permitan analizar la conducta de escribir como una interacción de los elementos involucrados. En esa dirección, el propósito del presente estudio fue evaluar el papel de la respuesta del lector y del uso de ejemplos sobre la elaboración de procedimientos precisos² que debían ser seguidos por universitarios.

Una de las escasas investigaciones del área, que atienden las necesidades mencionadas en el párrafo anterior, es la que realizaron Sato y Matsushima (2006), que evaluaron los efectos de la respuesta del lector sobre la calidad de textos de estudiantes universitarios. La tarea consistió en que los participantes describían una figura geométrica que sería dibujada después por sus compañeros (lectores); es decir, el texto requerido a los escritores era un procedimiento. Algunos de los escritores corregían sus descripciones con base en los dibujos de los lectores y otros solo con base en su texto inicial. Se reporta que, en general, los escritores reelaboraron mejores textos cuando tenían contacto con el dibujo del lector.

La tarea diseñada para este estudio es similar a la que utilizaron Sato y Matsushima (2006), excepto que en el presente trabajo la tarea implicaba que cada escritor participante describiera la ruta para llegar de un punto A a un punto B en un mapa, además de describir el procedimiento para dibujar una figura geométrica. Otra diferencia respecto al trabajo citado es que a algunos escritores participantes se les presentó, además del dibujo elaborado por el lector, un texto que describía un procedimiento semejante al que debía elaborar.

2 Se estableció que los textos precisos debían incluir los elementos necesarios y suficientes que permitieran al lector dibujar la figura y la ruta descritas.

Se decidió incluir la tarea de describir el recorrido para llegar del punto A al punto B en un mapa, debido a que si bien se han evaluado los efectos de diferentes tipos de instrucciones sobre la ejecución de los lectores que siguen dichas instrucciones (Smith & Goodman, 1984), no hay estudios en los que se evalúe el desempeño en la elaboración de diferentes tipos de instrucciones, específicamente de diferente complejidad. Se consideró que describir el recorrido de un lugar a otro es más complejo que describir una figura geométrica, ya que el primer caso implica relacionar los trazos (líneas, dibujos, letreros) del mapa presentado en la pantalla en dos dimensiones con la geografía de un lugar conocido o posiblemente desconocido por el escritor (lo cual implica que el individuo imagine, por lo menos, volúmenes, distancias entre objetos, puntos cardinales, etc.), mientras que la descripción de la figura implica relacionar los diferentes trazos en términos de la conformación de la figura presentada en la pantalla en dos dimensiones.

Por otro lado, a algunos de los escritores participantes se les presentó la descripción de una figura y el recorrido en el mapa, semejantes a los que ellos tenían que describir, a manera de ejemplo, bajo el supuesto de que este permitiría que el escritor identificara cómo satisfacer la demanda impuesta por la tarea, mientras que hacer contacto con el dibujo elaborado por el lector le permitiría identificar qué tan efectivo había sido su texto. Respecto al uso de ejemplos, existe evidencia de que ello favorece el desempeño en la composición de textos (Zimmerman & Kitsantas, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Método

Participantes

De manera voluntaria participaron 60 estudiantes (38 mujeres y 22 hombres), cuyo rango de edad era de 17 a 20 años, que cursaban el primer semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI)

de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Provenían de una población urbana y no habían participado en tareas experimentales similares. Al término del estudio, a cada estudiante se le entregó una unidad de memoria portátil como incentivo por su participación en el estudio.

De la muestra, 36 participantes fueron expuestos a dos sesiones: la primera consistió en dos tareas: describir una figura y describir una ruta en un mapa. En la segunda, estos participantes fueron distribuidos en dos grupos experimentales: grupo dibujo y modelamiento (DM) ($N=12$), y grupo dibujo (D) ($N=12$); y un grupo control, el grupo sin dibujo y sin modelamiento (SDSM) ($N=12$). Otros 24 estudiantes de la muestra solo participaron como lectores de las descripciones escritas por los participantes de los dos grupos experimentales.

Instrumentos

Se utilizaron seis sistemas de cómputo y la aplicación multimedia EVACOES 3.0 diseñada en el Laboratorio de Desarrollo Psicológico y Educación, sobre la plataforma de programación Microsoft Visual Basic 6.0. Las sesiones

experimentales se llevaron a cabo en los cubículos del mismo laboratorio y en un aula de la FESI, UNAM.

Procedimiento

Antes de iniciar las sesiones experimentales se explicó a los participantes que el estudio pretendía identificar los recursos que ellos usan para comunicarse, que debían asistir dos días y que las tareas a realizar consistían en dibujar, leer y escribir. Se explicitó que su participación era voluntaria y que al término de los ejercicios se les daría un pequeño obsequio.

Se condujeron dos sesiones experimentales para los escritores y una sesión para los lectores.

Sesión 1. Los escritores elaboran textos.

Al inicio de esta sesión, se seleccionaron al azar 36 de los 60 participantes, los cuales fueron conducidos uno por uno a los cubículos experimentales. Cada participante se sentó frente a un escritorio en el que se encontraba el monitor de un computador, un teclado y un mouse. A continuación se le pidió que escribiera algunos datos personales en los recuadros de la ventana de inicio (ver Figura 2).

Figura 2. Ventana de datos de identificación.

Una vez que el participante escribía sus datos, se habilitaba el botón “comenzar” y se iniciaba la sesión experimental con la presentación de una ventana que contenía las instrucciones. Estas variaban dependiendo del grupo escritor al que era asignado cada participante. De manera general las instrucciones son las que aparecen en la Figura 3.

En la parte inferior de la ventana de instrucciones se encontraba un botón con la palabra “comenzar”. Cuando el participante terminaba de leer las instrucciones daba un clic sobre el mismo, lo cual hacía que se retirara la pantalla de instrucciones y se presentara la pantalla multimedia que se muestra en la Figura 4.

Después el participante seleccionaba, mediante el puntero del mouse, el icono “imágenes”, inmediatamente se presentaban dos imágenes (ver Apéndice A). Después el participante veía las imágenes y seleccionaba el botón “regresar a manuscrito”, en ese momento se retiraba la ventana de imágenes y se presentaba la ventana de trabajo multimedia en la cual se habilitaba el panel de escritura y el participante empezaba a escribir lo precisado en las instrucciones. En la ventana de trabajo multimedia estaban habilitados botones que le permitían al participante grabar lo que escribía y acceder en todo momento a las instrucciones y a las imágenes (figura geométrica y

Instrucciones sesión 1:

- A continuación se te presentarán dos imágenes: una figura y un mapa. Tendrás que realizar dos tareas:
- Tarea 1: realizar una descripción escrita de la figura.
- Tarea 2: realizar una descripción escrita de cómo llegar del punto A al punto B señalado en el mapa. En la descripción deberás considerar los puntos azules marcados en el recorrido y el sentido de las calles en las que se puede avanzar.
- Tus descripciones deberán ser precisas ya que un compañero tendrá que dibujar la figura y el mapa a partir de tu texto.
- Puedes consultar las imágenes cuantas veces quieras.
- Debes escribir mínimo 500 palabras (aproximadamente 1 cuartilla).

Figura 3. Instrucciones presentadas en la pantalla a todos los escritores.

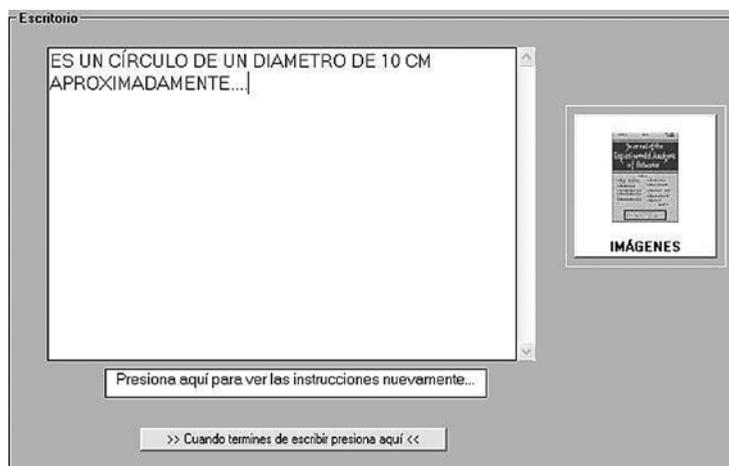


Figura 4. Ventana de trabajo multimedia.

mapa). Cuando el participante escribía el número mínimo de palabras requerido, se habilitaba un botón con la frase “terminar la sesión”, el cual era seleccionado por el participante para concluir su escrito. Al término de la sesión se citó a cada participante para el día siguiente.

Sesión 2. Los lectores elaboran dibujos.

En esta sesión, el resto de los 60 participantes, es decir 24, funcionaron como lectores. Cada uno recibió la descripción elaborada por uno de los escritores, y a cada uno se le pidió que dibujara en una hoja de papel la figura geométrica y la trayectoria, descritas en los textos (Apéndices B y C).

Sesión 3. Los escritores observan dibujos y reelaboran textos. En esta sesión los 36 participantes fueron asignados al azar a uno de los tres grupos (dos grupos experimentales y un grupo control).

Las condiciones experimentales para cada grupo fueron las siguientes:

- Grupo dibujo y modelamiento (DM): a los 12 participantes escritores de este grupo se les presentó: (a) el dibujo y el mapa elaborados por el lector correspondiente; (b) ejemplos consistentes, realizados por los investigadores, en descripciones de procedimientos similares a los que el escritor debía elaborar y modificar (Apéndices D y E), y (c) el procedimiento descrito en la primera sesión. Se solicitó a los escritores que revisaran los dibujos, los ejemplos y que hicieran las modificaciones necesarias en el procedimiento descrito en la Sesión 1.

Las instrucciones para este grupo en la Sesión 2 fueron las siguientes:

A continuación se te proporcionarán las descripciones que realizaste en la sesión anterior, además se te darán los dibujos que hizo uno de

tus compañeros después de leer tus descripciones. También se te proporcionará un ejemplo que sirva de guía para modificar los procedimientos que describiste.

Tu tarea es revisar el dibujo, el mapa y los ejemplos. Después lee los procedimientos que hiciste y realiza las modificaciones que consideres necesarias.

- Grupo dibujo (D): los 12 participantes escritores de este grupo fueron expuestos a condiciones parecidas a las del grupo anterior, excepto que no se les proporcionaron los ejemplos consistentes en descripciones de procedimientos similares a los que el escritor debía elaborar y modificar. Las instrucciones para este grupo fueron las siguientes:

A continuación se te proporcionarán las descripciones que realizaste en la sesión anterior, además se te darán los dibujos que hizo uno de tus compañeros después de leer tus descripciones. Tu tarea es revisar el dibujo y el mapa. Después, lee los procedimientos que hiciste y realiza las modificaciones que consideres necesarias.

- Grupo sin dibujo y sin modelamiento (SDSM) o grupo control: a los 12 participantes escritores de este grupo solo se les proporcionaron los textos que elaboraron en la primera sesión y se les indicó que realizaran las modificaciones que consideraran necesarias. Las instrucciones para este grupo fueron las siguientes:

A continuación se te proporcionarán las descripciones que realizaste en la sesión anterior. Tu tarea es leer los procedimientos que hiciste y realizar las modificaciones que consideres necesarias.

Se registraron el número de palabras escritas y las modificaciones realizadas al texto escrito, mediante el EVACOES 3.0. En la Figura 5 se muestra el diseño general del experimento.

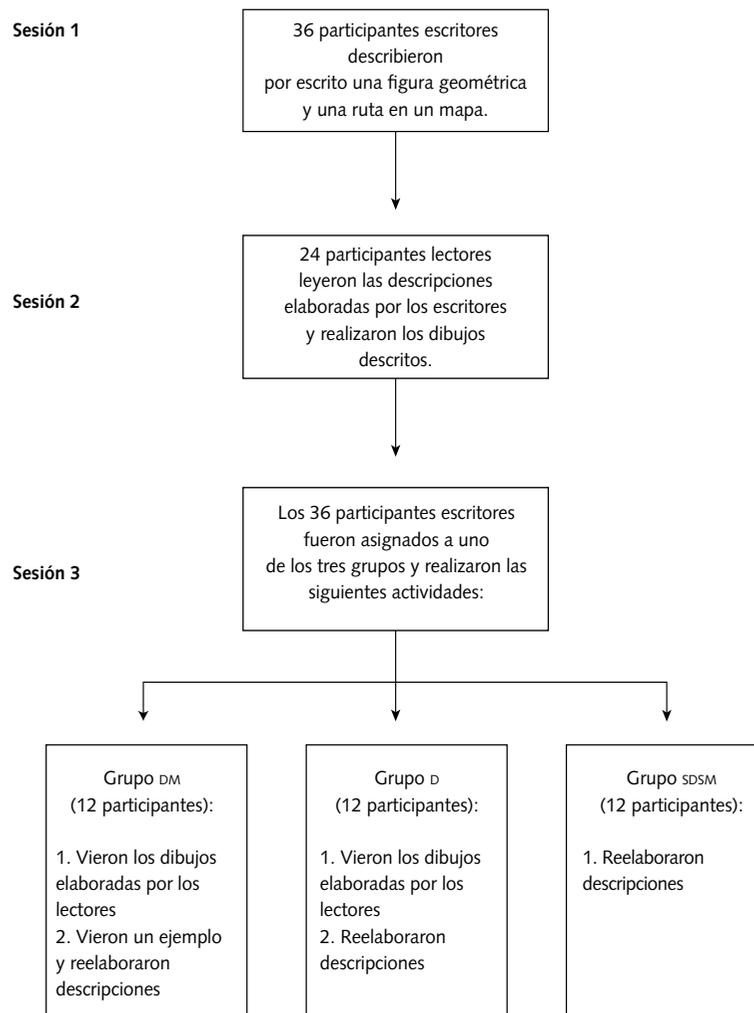


Figura 5. Diseño experimental para los grupos escritores y lectores.

Resultados

Con el propósito de identificar los efectos del contacto de los escritores con los dibujos elaborados por los lectores, sobre la elaboración de procedimientos precisos, se analizaron las descripciones realizadas por los escritores. Se estableció que los textos precisos debían incluir los elementos necesarios y suficientes que permitieran al lector dibujar la figura y la ruta descritas. Se consideró que las descripciones debían explicitar el criterio que debía cubrir el lector, es decir, especificar en qué consistían las tareas que debía realizar el lector y cómo realizarlas. Con base en los aspectos mencionados se definieron

dos categorías generales: (a) explicitar qué hacer y (b) describir cómo proceder.

Las descripciones de los escritores fueron valoradas por tres jueces de manera independiente, con base en los baremos presentados en las Tablas 1, 2 y 3. Después se compararon las categorizaciones realizadas, los casos en los que hubo desacuerdo fueron discutidos por los jueces y categorizados por consenso.

Los datos reunidos a partir de las categorías permitieron determinar el *sentido* de la descripción, en términos de la *precisión* con la que los escritores mediaban el contacto de los lectores con los referentes.

Tabla 1

Baremo para Analizar las Descripciones de la Figura Geométrica y de la Ruta, en Términos de la Categoría Explicitar Qué Hacer

Subcategoría	Puntaje
El escritor especifica al inicio de la descripción en qué consiste la tarea que debe realizar el lector.	1
El escritor no especifica al inicio de la descripción la tarea que debe realizar el lector.	0

Tabla 2

Baremo para Analizar las Descripciones de la Figura Geométrica, en Términos de la Categoría Describir Cómo Proceder

Subcategoría	Puntaje
Subcategoría: figura-cómo proceder, 4 puntos (FCP4). Incluir solo frases que describan los elementos geométricos de la figura, líneas y ángulos, y relacionen de manera pertinente los elementos descritos, en términos de ubicación y orientación espaciales.	4
Subcategoría: figura-cómo proceder, 3 puntos (FCP3). Incluir más de dos frases que describan los elementos geométricos de la figura, líneas y ángulos, y que relacionen de manera pertinente los elementos descritos, en términos de ubicación y orientación espaciales. Y frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan los elementos geométricos de la figura correctamente y relaciones no pertinentes en términos de ubicación y orientación espaciales. • O bien, que denominen incorrectamente los elementos geométricos y los relacionen de manera adecuada. 	3
Subcategoría: figura-cómo proceder, 2 puntos (FCP2). Incluir de una a dos frases que describan los elementos geométricos de la figura, líneas y ángulos, y que relacionen de manera pertinente los elementos descritos, en términos de ubicación y orientación espaciales. Y frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan los elementos geométricos de la figura correctamente y relaciones no pertinentes en términos de ubicación y orientación espaciales. • O bien, que denominen incorrectamente los elementos geométricos y los relacionen de manera adecuada. 	2
Subcategoría: figura-cómo proceder, 1 punto (FCP1). Incluir solo frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan los elementos geométricos de la figura correctamente y relaciones no pertinentes en términos de ubicación y orientación espaciales. • O bien, que denominen incorrectamente los elementos geométricos y los relacionen de manera adecuada. 	1
Subcategoría: figura-cómo proceder, 0 puntos (FCP0). Incluir solo frases que describan los elementos geométricos de la figura incorrectamente y relaciones no pertinentes en términos de ubicación y orientación espaciales.	0

Tabla 3

Baremo para Analizar las Descripciones de la Ruta en un Mapa, en Términos de la Categoría Describir cómo Proceder

Subcategoría	Puntaje
Subcategoría: mapa-cómo proceder, 4 puntos (MCP4). Incluir solo frases que describan correctamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido y de los puntos intermedios de referencia.	4
Subcategoría: mapa-cómo proceder, 3 puntos (MCP3). Incluir más de dos frases que describan correctamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido y de los puntos intermedios de referencia. Y frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan incorrectamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido o de los puntos intermedios de referencia. • O bien, denominar incorrectamente los puntos intermedios de referencia, pero en una secuencia adecuada. 	3
Subcategoría: mapa-cómo proceder, 2 puntos (MCP2). Incluir de una a dos frases que describan correctamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido y de los puntos intermedios de referencia. Y frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan incorrectamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido o de los puntos intermedios de referencia. • O bien, denominar incorrectamente los puntos intermedios de referencia, pero en una secuencia adecuada. 	2
Subcategoría: mapa-cómo proceder, 1 punto (MCP1). Incluir solo frases que: <ul style="list-style-type: none"> • Describan incorrectamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido o de los puntos intermedios de referencia. • O bien, denominar incorrectamente los puntos intermedios de referencia, pero en una secuencia adecuada. 	1
Subcategoría: mapa-cómo proceder, 0 puntos (MCP0). Incluir solo frases que describen los puntos de referencia incorrectamente y en una secuencia inadecuada.	0

En la Figura 6 se presenta el número de escritores de cada grupo, cuyas descripciones de procedimientos escritos obtuvieron un punto en la categoría explicitar qué hacer, correspondiente a la descripción de la figura geométrica, en las Sesiones 1 y 2. Se observa que en la Sesión 1, dos de los 12 participantes del grupo DM explicitaron en su descripción qué hacer, es decir, obtuvieron un punto; el resto de los participantes de este grupo y de los grupos D y SDSM no lo hizo, es decir que sus descripciones obtuvieron 0 puntos en esta categoría. En la Sesión 2, las descripciones de tres participantes del grupo DM, uno de los participantes del grupo

D y ninguno del grupo SDSM obtuvieron un punto en la categoría analizada.

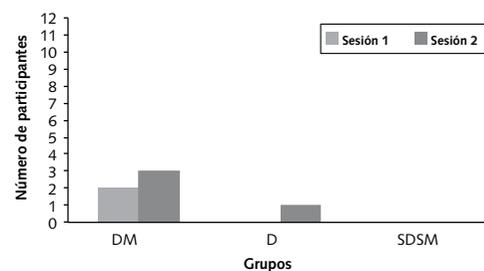


Figura 6. Número de participantes de cada grupo en la categoría explicitar qué hacer, en la descripción de la figura geométrica.

En la Figura 7 se presenta el número de escritores de cada grupo, cuyos procedimientos escritos obtuvieron un punto en la categoría explicitar qué hacer correspondiente a la descripción de la ruta en un mapa, en las Sesiones 1 y 2. Se observa que en la Sesión 1, tres participantes del grupo DM, dos participantes del grupo D y un participante del grupo SDSM, explicitaron en su descripción qué hacer, es decir, obtuvieron un punto en esta categoría. En la Sesión 2, las descripciones de cinco de los 12 participantes del grupo DM, dos de los participantes del grupo D y uno de los participantes del grupo SDSM obtuvieron un punto.

En la Tabla 2 se presentan el baremo utilizado para analizar si en los procedimientos correspondientes a la figura geométrica se describía cómo proceder.

En la Figura 8 se presenta el número de escritores de cada grupo, cuyas descripciones escritas obtuvieron 4, 3, 2, 1 o 0 puntos en la categoría de cómo proceder, correspondiente a la descripción de la figura geométrica, en las Sesiones 1 y 2. Se observa que en el caso del grupo DM (gráfica superior), en la Sesión 1, las descripciones de 6 de los 12 participantes obtuvieron un punto (FCP1. Subcategoría: figura-cómo proceder 1), cinco obtuvieron 2 puntos (FCP2. Subcategoría: figura-cómo proceder 2), solo uno alcanzó 3 puntos (FCP3. Subcategoría: figura-cómo proceder 3), y ninguno obtuvo 4 puntos (FCP4. Subcategoría: figura-cómo proceder 4). En la Sesión 2, solo 1 de los 12 participantes obtuvo un punto en su descripción, seis obtuvieron 2 puntos, cinco participantes alcanzaron 3 puntos en sus descripciones y ninguno obtuvo 4 puntos.

Respecto al grupo D (gráfica intermedia) en la Sesión 1, la descripción de uno de los 12 participantes obtuvo un punto, diez obtuvieron 2 puntos, uno obtuvo 3 puntos y no hubo participantes que obtuvieron 4 puntos. En la Sesión 2, ninguna de las descripciones de los 12 participantes obtuvo un punto, tres obtuvieron

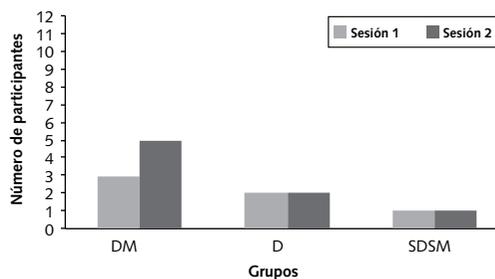


Figura 7. Número de participantes de cada grupo en la categoría explicitar qué hacer, en la descripción de la ruta en el mapa.

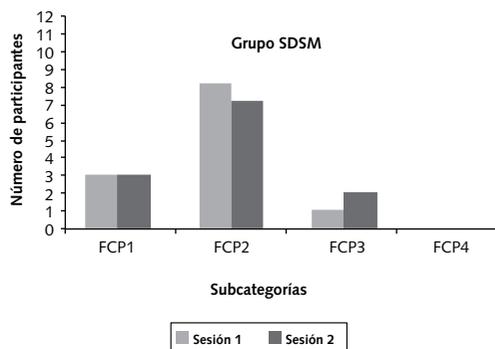
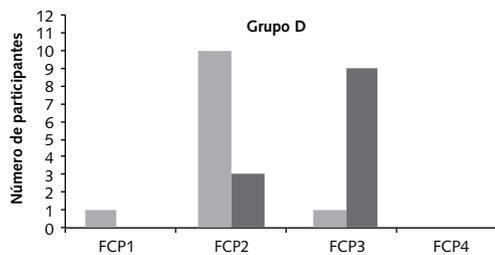
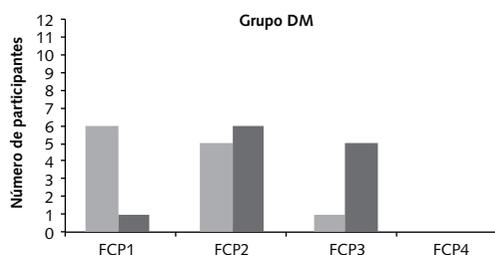


Figura 8. Número de escritores de cada grupo que obtuvieron 4, 3, 2, 1 o 0 puntos en la categoría describir cómo proceder, en la descripción de la figura geométrica.

2 puntos, el número de participantes que alcanzaron 3 puntos en sus descripciones fue de 9 y no hubo descripciones con 4 puntos.

Se observa que en el caso del grupo SDSM (gráfica inferior) en la Sesión 1, la descripción de 3 de los 12 participantes obtuvieron un punto, ocho obtuvieron 2 puntos, uno obtuvo 3 puntos, y no hubo descripciones con 4 puntos. En la Sesión 2, la descripción de tres participantes obtuvo un punto, siete obtuvieron 2 puntos, el número de participantes que alcanzaron 3 puntos en sus descripciones aumentó de 1 a 2, y como en los otros grupos, no hubo descripciones con 4 puntos.

En la Tabla 3 se presenta el baremo utilizado para analizar si en los procedimientos correspondientes a la ruta se describía cómo proceder.

En la Figura 9 se presenta el número de escritores de cada grupo, cuyos procedimientos escritos en las Sesiones 1 y 2 obtuvieron 4, 3, 2, 1 o 0 puntos en la categoría describir cómo proceder, correspondiente a la ruta en un mapa. Se observa que en el caso del grupo DM (gráfica superior) en la Sesión 1, las descripciones de 8 de los 12 participantes obtuvieron un punto (MCP1. Subcategoría: mapa-cómo proceder 1), cuatro participantes obtuvieron 2 puntos (MCP2. Subcategoría: mapa-cómo proceder 2), ninguno de los participantes alcanzó 3 puntos (MCP3. Subcategoría: mapa-cómo proceder 3), ni 4 puntos (MCP4. Subcategoría: mapa-cómo proceder 4). En la Sesión 2, la descripción de 2 de los 12 participantes obtuvo un punto, siete obtuvieron 2 puntos, el número de participantes que alcanzó 3 puntos en sus descripciones aumentó a tres y ninguno obtuvo 4 puntos.

En relación con el grupo D (gráfica intermedia) en la Sesión 1, la descripción de 2 de los 12 participantes obtuvieron un punto, seis obtuvieron 2 puntos, cuatro obtuvieron 3 puntos, y ninguna de las descripciones de los participantes obtuvo 4 puntos. En la Sesión 2, ninguna descripción de los participantes obtuvo un punto, tres obtuvieron 2 puntos, el número de

participantes que alcanzó 3 puntos en sus descripciones aumentó a nueve, y no hubo descripciones con 4 puntos.

En el caso del grupo SDSM (gráfica inferior) en la Sesión 1, las descripciones de 2 de los 12 participantes obtuvieron un punto, diez obtuvieron 2 puntos y ninguna de las descripciones obtuvieron 3 ni 4 puntos. En la Sesión 2, la descripción de dos participantes obtuvo un punto, nueve obtuvieron 2 puntos, una de las descripciones obtuvo 3 puntos, y no hubo descripciones con 4 puntos.

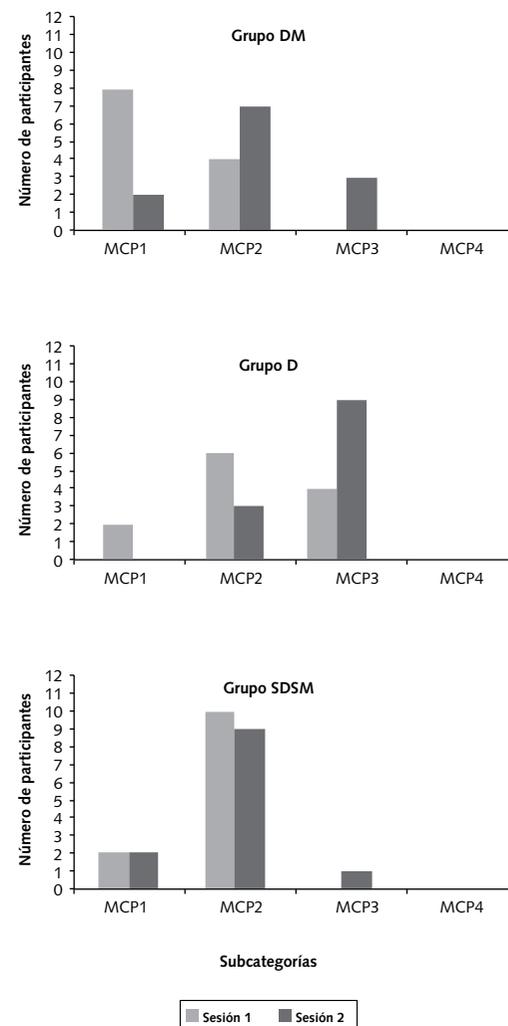


Figura 9. Número de escritores de cada grupo que obtuvieron 4, 3, 2, 1 o 0 puntos en la categoría describir cómo proceder, en la descripción de la ruta en el mapa.

Discusión

En la sección introductoria se plantea que los factores que conforman las interacciones escritoras, como las analizadas en el presente estudio, son la historia de contacto con los potenciales lectores, otras habilidades lingüísticas que dispone el individuo (como hablante, escucha, lector, etc.), las demandas impuestas al individuo (criterios de dominio y de ajuste) en la circunstancia escritora específica, las características del referente, las características del posible lector (su historia y sus habilidades), la historia de contacto del individuo que escribe con los referentes (aquello de lo que va a escribir) y otras características disposicionales (estado de ánimo, de salud, recursos técnicos disponibles, etc.). En el caso específico de este estudio la muestra estuvo conformada por adultos alfabetizados, característica que supone que los participantes disponían, por lo menos, de una historia elemental de contacto con figuras geométricas impresas y uso de ordenadores. Otra característica de los participantes es que provenían de una población urbana, lo cual supone que disponían de una historia de contacto con descripciones orales o escritas de rutas en una ciudad.

Con la finalidad de contar con preparaciones metodológicas que permitan analizar la conducta de escribir, como una interacción de los elementos involucrados antes mencionados, las cuales son poco comunes en las investigaciones del área, el propósito del estudio fue evaluar los efectos del contacto del escritor con la respuesta del lector y con ejemplos sobre la elaboración de procedimientos precisos (incluir los elementos necesarios y suficientes que permitieran al lector dibujar la figura y la ruta descritas) escritos por universitarios. De manera general, los resultados permiten decir que los participantes de los dos grupos experimentales y del grupo control (dibujo y modelamiento, dibujo, y sin dibujo ni modelamiento), hicieron modificaciones en sus descripciones en la Sesión 2, lo que sugiere que el hecho mismo de exponer a los participantes (escritores) en una segunda ocasión a

los procedimientos que elaboraron e instigarlos a que leyeran e hicieran los cambios necesarios en sus descripciones de la figura geométrica y de la ruta, propició que estos revisaran sus descripciones.

Los resultados, en general coinciden con lo reportado por Sato y Matsushima (2006), específicamente en que exponer a los escritores a los dibujos elaborados por los lectores favoreció que los escritores describieran procedimientos que permitieron al lector dibujar las figuras descritas más precisas. Se observó lo contrario cuando los escritores no tenían contacto con las respuestas de los lectores.

Por otro lado, los resultados también evidencian que las modificaciones de las descripciones en la Sesión 1 y la Sesión 2, fueron diferentes en función de las condiciones de cada grupo a las que fueron expuestos los participantes escritores. Específicamente, en este estudio se encontró que un número mayor de participantes de los grupos DM y D explicitaron la tarea que debía realizar el lector en las descripciones de la figura geométrica y del mapa (ver Apéndice F). Por otro lado, de acuerdo con el análisis de las descripciones de los escritores en términos de la categoría de describir cómo proceder (para ambas tareas: descripción de la figura y de una ruta en un mapa), se puede decir que si bien el número absoluto de participantes que se ubicaron en cada una de las categorías es diferente en cada grupo (grupos DM y D), la distribución de participantes en cada categoría es parecida; es decir, se observó que en ambos grupos (DM y D), en la Sesión 2 aumentó el número de participantes cuyas descripciones se ubicaron en las subcategorías FCP3 y MCP3, disminuyó el número de descripciones ubicadas en las subcategorías FCP1 y MCP1, y ninguna de las descripciones se ubicó en las subcategorías FCP4 o MCP4.

Los resultados sugieren que presentar al escritor únicamente el dibujo realizado por el lector o presentar el dibujo realizado por el lector y un ejemplo, propició un nuevo contacto funcional del

referidor (el escritor en el caso) con el referente, el referido (el lector en el caso del presente estudio) y los vestigios de la propia conducta del referidor (lo descrito). Se puede decir que la respuesta del referido suplementó el contacto funcional del referidor con el referido y el referente (ocurrido en la primera sesión), lo cual derivó en modificaciones en el texto elaborado y, lo que es todavía más importante, que estas fueran más precisas. Este hallazgo coincide parcialmente con lo reportado por Zimmerman y Risemberg (1997) y Zimmerman y Kitsantas (2002) respecto a que el uso de ejemplos favorece el desarrollo de habilidades de revisión y modificación de los textos elaborados. En futuras investigaciones se determinará el efecto de exponer a los escritores solo a los ejemplos, en tareas similares a las empleadas en el estudio.

Los datos de este estudio muestran que ninguna de las descripciones de los participantes escritores se ubicó en la subcategorías FCP4 (frases que describan los elementos geométricos de la figura, líneas y ángulos, y relacionen de manera pertinente los elementos descritos, en términos de ubicación y orientación espaciales) ni en la subcategoría MCP4 (frases que describan correctamente la ubicación del inicio del recorrido, del término del recorrido y de los puntos intermedios de referencia), esto sugiere que presentar los dibujos de los lectores y ejemplos no fue suficiente para que los escritores desarrollaran las habilidades requeridas para elaborar descripciones de procedimientos que incluyeran solo las frases necesarias y suficientes, lo cual difiere de lo reportado por Sato y Matsushima (2006). De manera complementaria a la presentación de los dibujos y del ejemplo, es necesario incluir otros elementos, por ejemplo que las respuestas del lector consistan en decir al escritor (de manera oral o escrita) cuáles segmentos de la descripción son necesarios y cuáles no, es decir que las respuestas del lector se dirijan específicamente a identificar la sintaxis y los estilos adecuados de las descripciones elaboradas por el escritor. En los trabajos de Dorow y Boyle (1998) y de Kihara et

al. (2009) se hicieron manipulaciones similares a la sugerida aquí, pero en esas investigaciones no se especificaban los aspectos del texto a los que debían dirigirse las respuestas de los lectores.

Como se ha mencionado, los datos permiten decir que disponer las condiciones para que el referidor tenga contacto con las respuestas del referido en el arreglo experimental, auspicia que el referidor medie las contingencias a las que debe ajustarse el referido en las tareas correspondientes a dibujar la figura geométrica y trazar la ruta para llegar de un punto a otro en un mapa. En el presente estudio, la mediación de contingencias se puede identificar a partir de las respuestas de los referidos, las cuales tenían sentido, es decir que fueron pertinentes, de acuerdo con el criterio de significación funcional de interés (figuras geométricas y uso de mapas) o, bien, de acuerdo con el juego del lenguaje de interés (Wittgenstein, 1953). En investigaciones posteriores se podría corroborar lo anterior, analizando la precisión de los dibujos realizados por los lectores, lo cual requiere homogeneizar características de los lectores tales como sus habilidades como dibujantes y como lectores.

Por otro lado, como se explicó en la sección introductoria, además de describir una figura geométrica, se incluyó la tarea de describir el recorrido para llegar del punto A al punto B en un mapa, bajo el supuesto de que la segunda tarea implica mayor complejidad que describir una figura geométrica. Se encontraron resultados similares en ambas tareas en todos los grupos. Es necesario examinar los criterios para clasificar las tareas en términos de su complejidad.

Es importante destacar que el hecho de considerar en la preparación experimental los segmentos interactivos de un episodio en el que median contingencias situacionales (Carpio et al., 2001) abre posibilidades de hacer análisis más ecológicos y armónicos con la lógica de campo interconductual, que supone la inclusión conceptual y metodológica de los factores del segmento interactivo (ver Figura 1). En este trabajo,

y de acuerdo con los planteamientos de Kantor (1978), Ribes y López (1985), Ribes (1990), Pacheco (2010), Pacheco y Villa (2005) y Pacheco et al. (2011), se analizaron segmentos interactivos en los que las respuestas convencionales del referidor mediaban el contacto funcional entre el referente y el referido (primer contacto); y las respuestas del referido suplementaban el contacto funcional del referidor con el referente y el referido, auspiciando un nuevo contacto funcional del referidor con el referente y el referido, pero basado en el primer contacto.

Acorde con lo planteado en la sección introductoria respecto a la necesidad de analizar la conducta de escribir en función de las características específicas de la interacción, es indispensable probar la viabilidad de la preparación empleada al examinar la participación de los otros factores incluidos en la Figura 1, análisis que se puede concretar en evaluación de los efectos de variables como el tipo de texto (expositivos, argumentativos, etc.), el tipo de audiencia o el tipo de respuesta de los lectores. Asimismo, se considera que valorar el comportamiento del escritor en términos de la pertinencia de este, de acuerdo con el propósito de la tarea, permite avanzar hacia la derivación de medidas diferenciales que se adecúen para cada tipo de interacción específica del escritor en términos de su complejidad, lo cual eventualmente puede derivar en la superación del uso generalizado de medidas, como el porcentaje de respuesta que se limita a valorar el comportamiento como correcto o incorrecto. En este estudio los escritores debían elaborar textos que permitieran al lector ajustar su comportamiento a las contingencias vigentes en la tareas de dibujar una figura y trazar una ruta en un mapa, es decir, debían mediar contingencias situacionales (Carpio et al., 2001), por lo cual el comportamiento de los escritores se valoró con base en criterios de precisión de las instrucciones que elaboraron. Es necesario examinar empíricamente los indicadores propios de situaciones en las que el escritor debe mediar al lector otras características del

referente, es decir situaciones que involucren la mediación de otro tipo de contingencia.

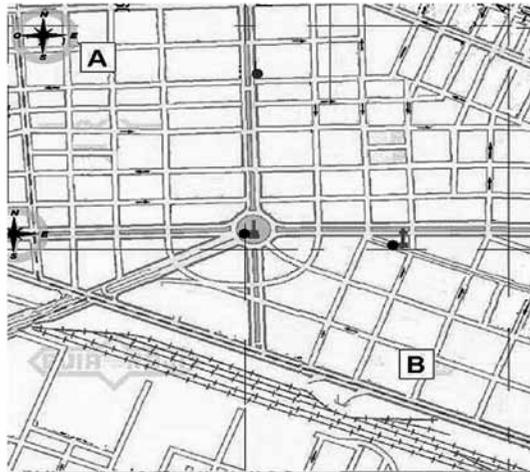
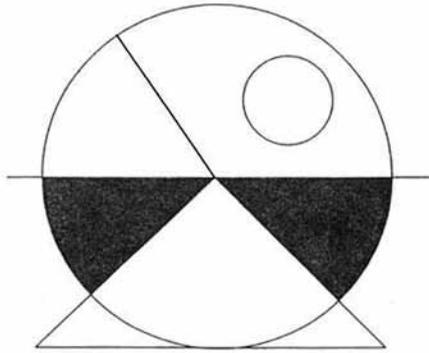
Referencias

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glase (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). New Jersey: LEA.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2001). Teoría de la conducta: reflexiones críticas. *Revista Sonorense de Psicología*, 15 (1-2), 79-93.
- Dorow, G. L. & Boyle, E. M. (1998). Instructor feedback and student writing in introductory college classes. *Journal of Behavioral Education*, 8, 1.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gunel, M., Hand, B., & Dermott, M. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and instruction*, 19, 354-367.
- 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.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kiuhara, S., Graham, S., & Hawken, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136-160.
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la Teoría de la Conducta*. UNAM: México.
- 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. & Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1201-1224.
- Porter, D. & O'Sullivan, B. (1998). The effect of audience age on measured written performance. *System*, 27 (1), 65-77.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Sato, K. & Matsushima, K. (2006). Effects of audience awareness on procedural text writing. *Psychological Reports*, 99 (1), 51-7.
- Smith, E. & Goodman, L. (1984). Understanding written instructions: The role of an explanatory schema. *Cognition and Instruction*, 1 (4), 359-396.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66 (1), 53-86.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- 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, 73-101.

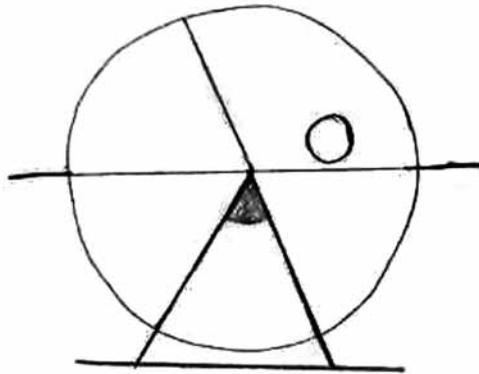
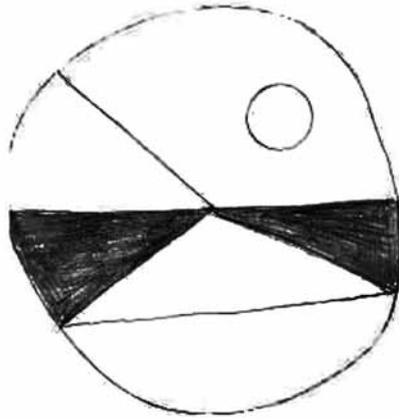
Apéndice A

Imágenes de una figura geométrica y un mapa que describieron los escritores



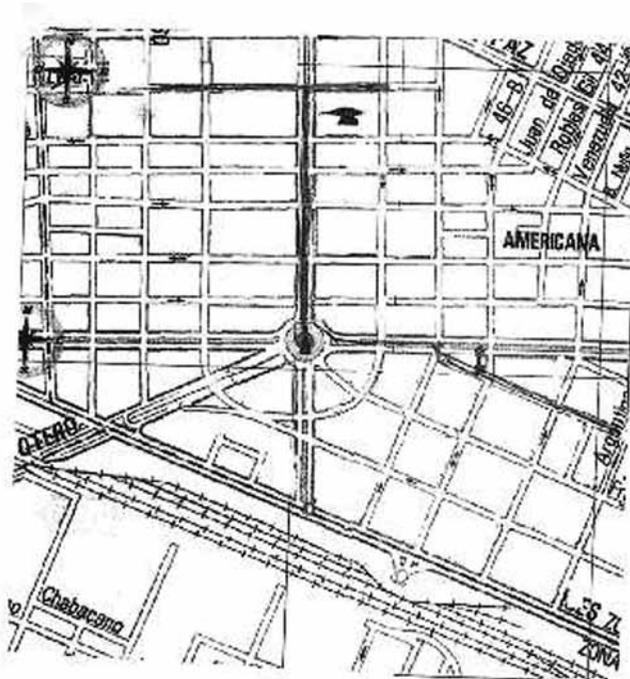
Apéndice B

Respuestas de dos lectores distintos a las descripciones de una figura geométrica por parte de los escritores



Apéndice C

Respuesta de un lector a la descripción de un mapa realizada por un escritor



Apéndice D

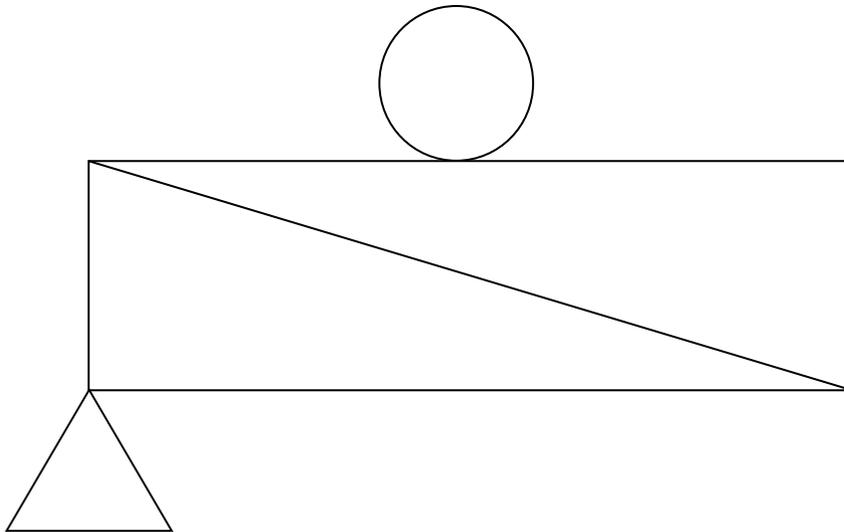
Ejemplo de una descripción en la categoría qué hacer proporcionada a los participantes del grupo DM

Lee el siguiente texto y empléalo como guía para corregir la descripción que hiciste.

A continuación se te presentarán las instrucciones que debes seguir para dibujar una figura irregular formada por cuatro cuerpos geométricos regulares.

Instrucciones:

1. En una hoja dibuja un rectángulo de 10 cm de ancho por 3 cm de alto aproximadamente; el lado más largo debe quedar de manera horizontal y el lado corto vertical.
2. Sobre uno de los lados largos del rectángulo, el lado superior, dibuja un círculo de 2 cm de diámetro aproximadamente; el círculo debe quedar centrado.
3. Dibuja un triángulo equilátero que mida 2 cm por lado aproximadamente; uno de los vértices del triángulo debe coincidir con el vértice inferior izquierdo del rectángulo.
4. Por último, traza una línea diagonal del vértice superior derecho al vértice inferior izquierdo del rectángulo.



Apéndice E

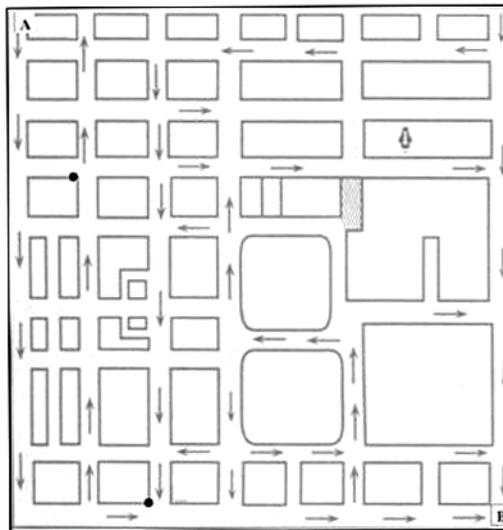
Ejemplo de una descripción en la categoría cómo proceder, proporcionada a los participantes del grupo DM.

Lee el siguiente texto y empléalo como guía para corregir la descripción que hiciste.

A continuación se te presentarán las instrucciones que debes seguir para trazar una ruta del punto A al punto B. En la ruta deberás pasar por dos puntos antes de llegar al final de la trayectoria.

Instrucciones:

1. El punto A (punto de inicio) se encuentra en la parte superior izquierda del mapa. Debes caminar dos cuadras hacia el sur (hacia abajo). Después, debes ir hacia el este (derecha) como indica el sentido de la calle. De acuerdo al sentido de la calle (derecha), el primer punto azul se encuentra en la esquina del lado derecho de la primera cuadra.
2. Para llegar al segundo punto azul debes caminar una cuadra más sobre esa misma calle y después girar hacia el sur (abajo). Ahora te encontrarás con la calle con sentido hacia el sur. Debes caminar en esa misma calle hasta el final. El punto azul en la esquina de la última cuadra del lado oeste (izquierdo).
3. Una vez que hayas pasado por los dos puntos azules resta llegar al punto B que es el punto final. Para ello debes caminar hacia el este (derecha) de la calle a la que llegaste hasta el final. El punto B está en la parte inferior derecha del mapa.



Apéndice F

Texto realizado por un escritor del grupo DM en la descripción de la figura geométrica

Texto final del ejercicio

1. Dibuja un círculo en el centro de la hoja (que abarque casi toda la hoja).
2. Traza una línea horizontal en el centro del círculo (de un extremo al otro).
3. Traza una línea del centro del círculo hacia el lado superior izquierdo (es un ángulo aproximado de 58°).
4. En el lado superior derecho traza un círculo (que esté aproximado al centro sin llegar a él, con una separación de la línea horizontal a unos 10°).
5. De la mitad inferior del círculo traza un triángulo partiendo del centro que tenga las mismas medidas (que el triángulo salga del círculo y al unirlos pasen por la orilla de este).
6. Después de trazar el triángulo quedan tres triángulos en el círculo; del lado inferior de la línea que está en el centro sombrea los dos triángulos más chicos.
7. Al final queda un círculo con una línea en el centro, del lado superior derecho un círculo chico, del lado superior izquierdo una línea que va del centro hacia el extremo con un ángulo aproximado de 58° , del lado inferior derecho queda un triángulo pequeño, del lado inferior izquierdo queda otro triángulo del mismo tamaño (ambos sombreados) y en el centro del lado inferior un triángulo con sus lados iguales (este sale del círculo).