



SUMA PSICOLOGICA

Suma Psicológica

ISSN: 0121-4381

sumapsi@konradlorenz.edu.co

Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Colombia

Pacheco, Virginia; Ortega, Mauricio; Carpio, Claudio
COMPOSICIÓN ESCRITA EN UNIVERSITARIOS: PAPEL DEL CONTACTO VISUAL EN LA
REVISIÓN DE TEXTOS

Suma Psicológica, vol. 18, núm. 2, 2011, pp. 29-40

Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPOSICIÓN ESCRITA EN UNIVERSITARIOS: PAPEL DEL CONTACTO VISUAL EN LA REVISIÓN DE TEXTOS

WRITTEN COMPOSITION IN UNIVERSITY STUDENTS: ROLE OF THE VISUAL CONTACT ON THE TEXT REVISION

Virginia Pacheco

Mauricio Ortega

Claudio Carpio

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México

RESUMEN

Palabras clave: *composición escrita; universitarios; habilidades escritoras; contacto visual; procesos de revisión.*

Recibido: Diciembre 6 2010

Aceptado: Agosto 16 2011

Se evaluó el papel del contacto visual del escritor con lo que escribe, sobre la coherencia y precisión. 24 estudiantes de psicología leyeron un artículo de un diario, después escribieron una cita y su opinión. En la segunda sesión, realizaron tareas similares pero leyeron otro artículo. Se formaron 2 grupos, en uno, los participantes no tenían contacto visual con lo que escribían (SCV) y en el otro sí tenían contacto visual (CV). El grupo CV escribió textos más precisos. Ambos grupos alcanzaron índices de coherencia similares. Se discute que la relevancia de revisar lo que se escribe depende de otros elementos de la interacción escritora específica. Se sugiere revalorar el concepto de revisión en el análisis de la elaboración de textos.

ABSTRACT

Keywords: *written composition; university students; skills writing; visual contact; review process.*

We evaluated the role of the visual contact with what the writer writes, on the coherence and precision. 24 students of psychology read an article of a diary, later they wrote a quote and their opinion. In the second session, conducted similar tasks but read another article. There were 2 groups, in one, the participants did not have visual contact with what was writing (NCV) and in other one did have visual contact (CV). The group CV wrote more precise texts. Both groups reached similar indexes of coherence. There is discussed that the relevancy of revision what one writes depends on other elements of the specific written interaction. It is suggested to reevaluate the concept of revision in the analysis of the elaboration of texts.

De acuerdo con Hayes y Flower (1980) la composición escrita es un proceso complejo en el que se usa un código para construir un significado y hacerlo comprensible para un lector. En la teoría de Hayes y Flower la composición escrita se divide en: planificar, traducir y examinar. Planificar involucra subprocesos de: a) generación de ideas tanto articuladas como desarticuladas; b) organización de información en ideas principales y secundarias, y elaboración de una secuencia global del contenido; c) formulación de los objetivos globales, locales e intermedios que orientarán la elaboración del texto. En el proceso de traducción (o redacción), el autor transforma en una secuencia lineal escrita el plan realizado acerca de lo que debe escribir, el cual puede ser verbal, estar escrito, dibujado, etc. El autor traduce lo planeado en lenguaje visible y entendible para el lector. El proceso de examinar, consiste en leer todo lo planificado y escrito. El autor valora si lo que ha escrito corresponde con los objetivos con las características del lector y en función de dicha valoración modifica aspectos, tanto locales, por ejemplo, palabras o frases, como globales, planes u objetivos. En esta teoría, se considera que cada vez que el autor requiera elaborar un texto, este aprende a generar mejores objetivos y planes durante el proceso de composición, lo cual se observa al revisar los sucesivos borradores de un escrito. En los trabajos de Pacheco & Villa (2005) y de Pacheco (2008) se presenta un panorama amplio de las líneas de investigación empírica generadas con base en la teoría de Flower y Hayes.

El presente trabajo se ubica en el análisis de la revisión de textos. De acuerdo con la investigación de esta área (Hayes & Flower, 1980), los escritores expertos revisan continuamente si lo que han escrito corresponde con los objetivos del plan bosquejado, si el léxico es el adecuado para el lector, si la estructura se mantiene a lo largo del texto, etc. Una vez que el escritor experto ha revisado lo escrito es capaz de hacer modificaciones locales de aspectos específicos de una frase o párrafo (por ejemplo, ortografía) o bien modificaciones globales de estructura y contenido. Por otro lado, los escritores novatos

generalmente no leen lo que escriben, y cuando otra persona, por ejemplo, el profesor, hace sugerencias para modificar el escrito, los novatos normalmente sólo atienden las modificaciones locales, pero no las globales (Hyland, 2003).

En general, el interés de los trabajos empíricos relativos al proceso de revisión se ha centrado en identificar las condiciones de instrucción que la promuevan (García & Arias, 2004; Arias & García, 2008). Al respecto, Piolat (1991) analizó la literatura con la finalidad de identificar si el uso de procesadores de texto facilita que los estudiantes revisen sus escritos. Dicha autora encontró que en los trabajos revisados coinciden en que los estudiantes que usan procesador de textos revisan en más ocasiones sus escritos, pero no hacen mejores modificaciones en sus textos.

Hillocks (1982), evaluó si cuando los estudiantes de séptimo y octavo grado participaban en discusiones acerca de sus escritos y recibían comentarios de su profesor, modificaban la revisión que hacían de sus escritos. Los estudiantes que participaron en ambas actividades revisaron más sus textos que aquellos que sólo participaron de una de las actividades (discusiones o comentarios a sus escritos). El trabajo de Hyland (2003) también evaluó los efectos de la retroalimentación escrita de los profesores sobre la revisión de textos escritos por estudiantes de licenciatura y posgrado. Se analizaron las tareas y exámenes elaborados por estudiantes, así como los comentarios escritos (retroalimentación) por tres profesores. Se observó que la mayor proporción de los comentarios escritos se dirigen a corregir aspectos formales de los textos de los estudiantes y que los estudiantes se limitan a corregir errores gramaticales.

Por otro lado, Sato y Matsushima (2006) examinaron si emplear dibujos como retroalimentación, afectaba diferencialmente la revisión de textos. En ese estudio algunos estudiantes universitarios describieron por escrito una figura geométrica, y otros trataban de dibujar la figura de acuerdo a la descripción de los escritores. Los escritores que revisaron los dibujos de los lectores mejoraron la calidad de sus descripciones. Vinculado con lo anterior, Zimmerman y Kitsantas (2002) evaluaron los efectos del mo-

delamiento, la imitación y la retroalimentación sobre la adquisición de habilidades de revisión. En el estudio se definieron grupos con base en el tipo de modelamiento (sin errores o con errores) y en el tipo de retroalimentación (presente o ausente). El grupo que observaba un modelo que cometía errores y aciertos además de recibir retroalimentación, modificaba más frases escritas, lo cual evidencia que es necesario integrar durante la instrucción modelos inexpertos que cometen errores, ejercicios de imitación y retroalimentación social para que los estudiantes desarrollen habilidades de revisión.

Los trabajos descritos ilustran el impacto de algunas variables en el desarrollo de habilidades de revisión de textos. Una de las variables recurrentes en la investigación empírica es la relativa a la retroalimentación social, como la conciben Zimmerman y Kitsantas (2002), la cual toma forma de comentarios orales, escritos o dibujos que los lectores (generalmente profesores y compañeros) hacen a los textos evaluados. Sin embargo, se han explorado poco los aspectos relacionados con la retroalimentación individual, es decir, aquello que el mismo escritor hace y dice respecto a su propia ejecución durante la composición de un texto y que son inherentes a las habilidades de revisar lo que se escribe.

Como se mencionó, al revisar el texto se verifica la correspondencia de lo escrito con los objetivos, el léxico, si la estructura, etc., para lo cual, de acuerdo con Hayes y Flower y la literatura revisada, es necesario hacer contacto visual con lo que está escribiendo. Lo anterior hace suponer que si se restringe la posibilidad de leer lo que se está escribiendo, se afectaría negativamente la posibilidad de revisar el texto y en consecuencia de elaborar un texto extenso, cohesionado y coherente. De ahí que resulte necesario indagar el papel del contacto visual con lo escrito, en la elaboración de textos. Al respecto son escasas las investigaciones las que se han realizado. Una de ellas es la de Van Doorn y Keuss (1992), en la que evaluaron en 20 estudiantes de secundaria los efectos de la retroinformación visual al escribir, sobre el tiempo de reacción y el tiempo de trazo de secuencias de letras sin sentido, en dos condiciones (visión

y no visión). En la condición de visión, los participantes podían ver lo que escribían y en la otra no. Se encontró que la visión contribuyó en la variación del tiempo de reacción, el cual se extendió en la condición de no visión. El tiempo de trazo fue idéntico en ambas condiciones de visión. Sin la retroinformación visual se requirió más tiempo para iniciar la secuencia de escritura. Sin embargo las formas de escritura no variaron, lo que sugiere que el control espacial no fue afectado por la restricción de la visión. Este trabajo de Van Doorn y Keuss sólo se evaluó la escritura de palabras sin sentido sin considerar la de textos, lo cual es necesario pues ambas tareas involucran diferente complejidad, que se evidencia especialmente en las etapas iniciales del desarrollo de la escritura (Sánchez, Borzone & Diuk, 2007).

Por otro lado, Olive y Piolat (2002), examinaron el papel que desempeña la supresión de la retroalimentación visual durante la composición escrita. En la investigación participaron cuarenta estudiantes de Psicología quienes compusieron un texto en el que argumentaron a favor o en contra del aumento de cuotas en su escuela, y después lo copiaron. La mitad de los estudiantes podía leer mientras escribían, la otra mitad no. Después se informó a los participantes que ocasionalmente, durante la composición de texto, escucharían un sonido y de inmediato debían presionar un botón para apagarlo. Se midieron los tiempos de reacción a estímulos auditivos presentados de manera intermitente. Durante la composición de su texto, los participantes podían modificar sus textos añadiendo o quitando palabras. Posteriormente los investigadores quitaron a los participantes el texto escrito y les pidieron que escribieran lo mismo que escribieron en la tarea de composición, pero sin tener acceso a dicha composición, a ésta última la denominaron tarea de copia. Los tiempos de reacción fueron mayores en la condición en que los participantes no podían ver lo que escribían, específicamente en la tarea de copia, pero no a lo largo de la tarea de composición. Las características de los escritos, en términos de número de errores ortográficos o sintácticos, longitud de los enunciados y complejidad de los enunciados fueron

poco afectadas por la supresión visual. En este estudio los investigadores centraron su análisis en el tiempo de reacción a un sonido presentado durante la tarea de escritura y no precisan el análisis de los textos escritos. Adicionalmente, los autores planearon una tarea de composición y una de copia, sin embargo, la tarea de copia consistió en escribir lo que cada participante recordaba, no en transcribir otro texto.

Desde otra perspectiva teórica, se hizo recientemente un estudio en el que Pacheco y Ortega (2011) evaluaron el papel del contacto visual del escritor con lo que escribe, sobre la coherencia y precisión de textos elaborados por niños de educación básica. En la primera sesión, 24 estudiantes de primaria leyeron un cuento, después escribieron una cita textual y su opinión. Se formaron 2 grupos, en uno, los participantes no tenían contacto visual con lo que escribían y en el otro grupo sí. El grupo que tenía contacto visual escribió textos más precisos. Ambos grupos alcanzaron índices de coherencia similares. Los resultados sugieren que restringir el contacto visual con lo que se escribe afecta los aspectos morfológicos de la elaboración de textos, pero no los relativos a la coherencia. Las categorías de coherencia (correspondencia entre el orden de los elementos del texto y el uso convencional en el dominio específico) y precisión (correspondencia entre el número de elementos solicitados y los incluidos en el texto elaborado) han sido utilizadas para analizar las características de los textos elaborados en estudios (Pacheco, 2010; Pacheco, Reséndiz & Mares, 2010; Pacheco, Ortega, & Carpio, en prensa).

Con el propósito de contar con más elementos que permitan determinar el papel que juega el contacto visual, en el presente estudio se evaluaron los efectos de restringir el contacto visual del escritor con su texto, mientras lo está escribiendo, sobre el índice de coherencia y de precisión, en tareas de copia y de composición.

Método

Participantes

Participaron 24 estudiantes que cursaban el cuarto semestre de la carrera de Psicología

en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La participación de los estudiantes fue voluntaria, al término del estudio a cada estudiante se le entregó una unidad de memoria portátil.

Aparatos e Instrumentos

Se utilizaron seis sistemas de cómputo y la aplicación multimedia EVACOES 2.0 diseñada específicamente para esta investigación sobre la plataforma de programación Microsoft Visual Basic 6.0.

Situación Experimental

Las sesiones experimentales se llevaron a cabo en los cubículos del laboratorio de Aprendizaje de la Práctica Científica de la FESI, UNAM.

Procedimiento

Se condujeron dos sesiones experimentales.

Sesión 1. Elaboración de textos sin restringir el contacto visual. Al inicio de esta sesión uno de los investigadores reunió a los 24 participantes en un aula de la facultad y les dijo que el estudio tenía el propósito de identificar sus habilidades escritoras, les explicó el funcionamiento del software EVACOES 2.0 y se ejemplificó la manera de usarlo.

Inmediatamente después cada participante fue conducido a los cubículos experimentales, se sentó frente a un escritorio en el que se encontraba el monitor de una computadora, 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 1).

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 siguientes:

"Por favor, lee los textos que se presentarán en la pantalla.

Después escribe:

-Una cita textual: Transcribe literalmente un párrafo.

-Una crítica: Debe incluir tu opinión respecto a la problemática abordada y las razones que fundamentan tu opinión.

Debes escribir mínimo 700 palabras (aproximadamente 1.5 cuartillas). Deja sólo un espacio entre

Figura 1. Ventana de datos de identificación.

palabras y un renglón entre líneas o párrafos. 4) *Puedes consultar el texto cuando lo requieras.*"

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 2.

Cada participante seleccionaba mediante el puntero del *mouse* el icono "artículos", e inmediatamente se presentaban dos textos extraídos de un diario: "Pide Alternativa despenalizar el uso

de la mariguana" y "Mitos y realidades sobre los efectos de la mariguana en el organismo humano", los cuales contienen 309 y 1042 palabras, respectivamente.

Una vez que el participante terminaba de leer, seleccionaba el botón "regresar a manuscrito", se retiraba la ventana del texto 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, acceder

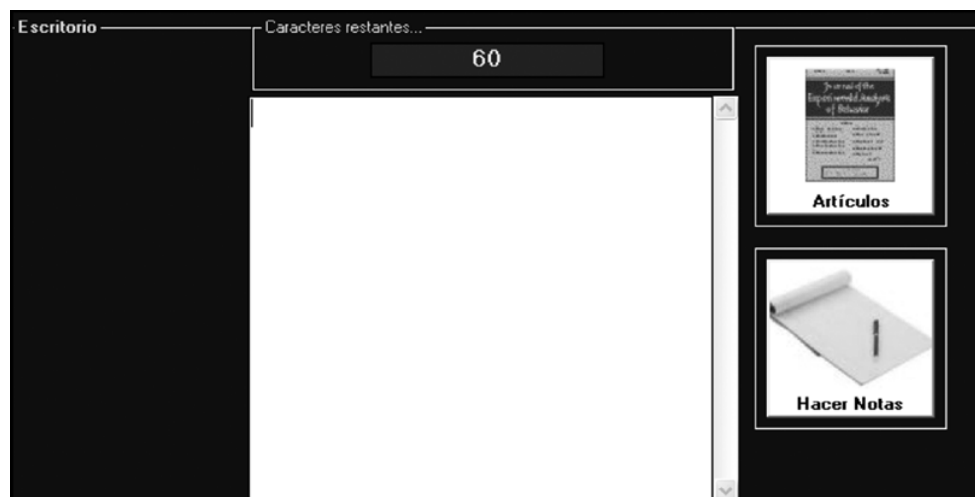


Figura 2. Ventana de trabajo multimedia.

a las instrucciones y a los textos leídos en todo momento. Cuando el participante había escrito 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.

Mediante el EVACOES 2.0 se registraron el número de palabras escritas, consultas al texto y las modificaciones realizadas al texto escrito.

Sesión 2. Elaboración de textos con restricción del contacto visual. Se conformaron dos grupos de doce participantes cada uno, definidos por el número de caracteres con los que el participante podía tener contacto visual mientras escribía, a saber:

Grupo CV: sin restricción de contacto visual

Grupo SCV: con restricción de contacto visual

El procedimiento seguido durante la sesión 2 fue similar al seguido en la sesión anterior, excepto que se presentaron dos textos diferentes: “Provida contra el aborto” y “Ultraderecha y aborto” con 389 y 1000 palabras respectivamente. Adicionalmente, los participantes del Grupo SCV, mientras escribían en el panel de escritura, sólo tenían contacto visual con 05 caracteres en cada momento, mientras que el resto de lo escrito se grababa automáticamente pero se borraba del panel.

Las instrucciones presentadas a los participantes del Grupo SCV en la sesión 2 fueron las siguientes:

“Durante esta sesión probablemente se borrará de la pantalla lo que escribes, excepto las palabras más recientes.

Por favor, lee los textos que se presentarán en la pantalla.

Después escribe:

-Una cita textual: Transcribe literalmente un párrafo.

-Una crítica: Debe incluir tu opinión respecto a la problemática abordada y las razones que fundamentan tu opinión.

Debes escribir mínimo 700 palabras (aproximadamente 1.5 cuartillas). Deja sólo un espacio entre palabras y un renglón entre líneas o párrafos. 4) Puedes consultar el texto cuando lo requieras.”

Resultados

Análisis general de los productos escritos

Palabras escritas. En la Tabla 1 se presenta el promedio de palabras escritas por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2. Se observa que el promedio de palabras escritas por los participantes del grupo SCV fue mayor que el promedio obtenido por los participantes del grupo CV en la sesión 1 (557.58 y 305.42 palabras, respectivamente). En la sesión 2 ocurrió algo similar, es decir, el grupo SCV escribió más palabras en promedio que el otro grupo (1000.33 y 749.62 palabras respectivamente), ambos grupos escribieron más palabras en la segunda sesión.

Tabla 1

Promedio de palabras escritas de los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2.

Grupo	Sesión 1	Sesión 2
CV	305.42	749.62
SCV	557.58	1000.33

Párrafos escritos. En la Tabla 2 se presenta el promedio de párrafos escritos por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2. Se observa que en la sesión 1, los participantes del grupo SCV escribieron 10.58 párrafos, en promedio, mientras que el promedio de párrafos escritos por los participantes del grupo CV fue 8. En la sesión 2, el grupo CV escribió 18.25 párrafos en promedio, aproximadamente el doble de párrafos escritos por los participantes del grupo SCV quienes escribieron 9.16 párrafos.

Tabla 2

Promedio de párrafos escritos por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2.

Grupo	Sesión 1	Sesión 2
CV	8	18.25
SCV	10.58	9.16

Modificaciones realizadas al escrito. En la Tabla 3 se presenta el promedio de modificaciones realizadas a los textos de los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2. En la sesión 1, el promedio de modificaciones que hicieron los participantes del grupo SCV a sus escritos fue 6.16, y en el caso de los participantes del grupo CV fue 3.25. En la segunda sesión, incrementó notablemente el promedio de modificaciones realizadas por el grupo SCV (69.50), mientras que en el caso del grupo CV esta medida se elevó a 8.87.

Tabla 3
Promedio de modificaciones realizadas a los textos de los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2.

Grupo	Sesión 1	Sesión 2
CV	3.25	8.87
SCV	6.16	69.50

Análisis específico de los productos escritos

Precisión del desempeño. Los textos escritos por los participantes se clasificaron de acuerdo con los baremos diseñados por Pacheco (2008), modificados de acuerdo con las características de los textos leídos y escritos en el presente estudio. El análisis fue realizado por tres de los investigadores de manera independiente. Una vez analizados los escritos se compararon las categorizaciones realizadas, los casos en que hubo desacuerdo fueron discutidos y clasificados por consenso.

La precisión de los escritos se midió de la manera siguiente: en el caso de la cita textual, si ésta contenía todas las palabras del segmento citado se le asignaban 2 puntos, si en la cita faltaba una o más palabras del segmento citado, se le asignaba 1. En el caso de los textos de opinión, éstos fueron valorados con 2 puntos si explícitamente referían su acuerdo o desacuerdo con la problemática planteada en el texto leído

y si argumentaban sobre su posición respecto a la problemática mencionada. Se asignaba 1 si refería su acuerdo o desacuerdo pero no se argumentaba al respecto, otras respuestas fueron valoradas con 0.

Categoría	Puntaje
<u>Cita textual</u>	
-Si contiene todas las palabras de la cita.	2 puntos
-Si faltaba una o más palabras de la cita.	1 punto
<u>Opinión</u>	
-Explicita su acuerdo o desacuerdo y su argumentación.	2 puntos
-Explicita solamente su acuerdo o desacuerdo.	1 punto
-Otras respuestas.	0 puntos

Figura 3. Índice de precisión promedio alcanzado por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2, en la tarea de copia.

En la figura 3 se muestra el índice de precisión promedio alcanzado por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2, en la tarea de copia. En ella se observa que en la sesión 1, los participantes del grupo SCV obtuvieron un índice más alto que el otro grupo (83.33% y 75 %, respectivamente), sin embargo en la sesión 2, durante la cual los participantes del grupo SCV no tenían contacto visual con lo que escribían, la precisión de este grupo se redujo notablemente a 54.16%, y el índice del grupo CV subió a 83.33.

En la figura 4 se muestra el índice de precisión promedio alcanzado por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2, en la tarea de opinión. Se observa que, de manera similar a lo ocurrido en la tarea de copia (figura 3), en la sesión 1, el grupo SCV obtuvo un índice más alto que el grupo CV (70.83% y 45.83% respectivamente). En la sesión 2 los participantes del grupo SCV obtuvieron 37.50%, el cual fue el índice promedio más bajo por sesión y por grupo, en tanto que los participantes del otro grupo obtuvieron un índice de 66.66.

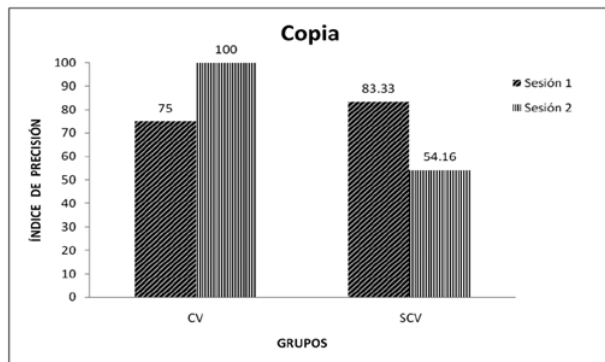


Figura 4. Índice de precisión de los grupos con contacto visual (CV) y sin contacto visual (SCV) en las sesiones 1 y 2, de la tarea de copia.

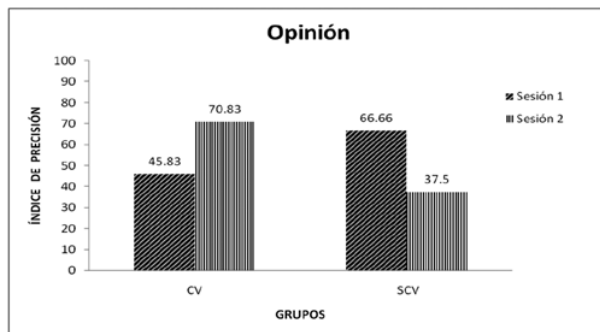


Figura 5. Índice de precisión de los grupos con contacto visual (CV) y sin contacto visual (SCV) en las sesiones 1 y 2, de la tarea de opinión.

Coherencia del desempeño. La coherencia de los escritos se midió de la manera siguiente: los textos de opinión, fueron valorados con 1 punto si los elementos mencionados o descritos en el texto seguían un orden acorde al uso del idioma, otras respuestas fueron valoradas con 0. En el anexo 1 se presenta un fragmento del texto de opinión escrito por un participante de cada grupo.

En la figura 5 se muestra el índice de coherencia promedio alcanzado por los participantes de los grupos CV y SCV en las sesiones 1 y 2, en la tarea de opinión. Se observa que el índice de coherencia promedio de los participantes del grupo CV fue 95.50 en la sesión 1 y 96.3 en la sesión 2. En el caso del grupo SCV el índice de coherencia fue 96.80 en la sesión 1 y 89 en la sesión 2.

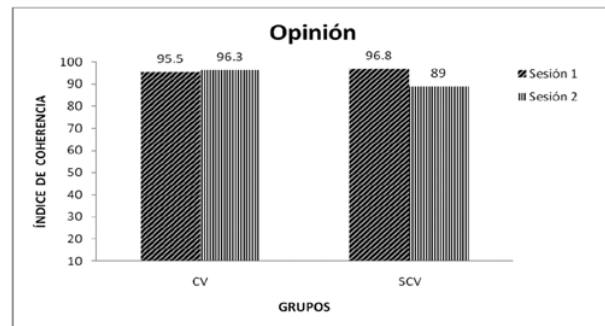


Figura 6. Índice de coherencia de los grupos con contacto visual (CV) y sin contacto visual (SCV) en las sesiones 1 y 2, de la tarea de opinión.

Discusión

El propósito del presente estudio fue investigar el efecto de restringir el contacto visual del escritor con su texto, mientras lo está escribiendo, sobre el índice de coherencia y de precisión, en tareas de copia y de composición.

Los resultados muestran que el número de modificaciones y de palabras escritas fue mayor en los textos de los participantes del grupo SCV, que en los textos del grupo CV. Restringir el contacto visual con lo escrito, propició que los participantes del grupo SCV repitieran, omitieran más palabras, y escribieran más palabras incompletas (ver apéndices), que los escritores del grupo CV. Al respecto se puede decir que tener o no contacto visual con el escrito afectó la posibilidad de que los escritores cumplieran criterios impuestos en la tarea, relativos a la morfología de lo que se escribe, en este caso a la forma de escribir las palabras (Pacheco, 2008; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010). Adicionalmente, los participantes del grupo CV escribieron más párrafos en la sesión 2, que los del grupo SCV, también el hecho tener contacto con lo escrito favoreció que los participantes organizaran mejor su texto, característica que también es relativa a la forma del escrito.

Como se mencionó arriba, el grupo SCV hizo más modificaciones en la sesión 2. Consideramos que este dato evidencia que los participantes corrigieron sus escritos aunque no los podían

leer, lo que cuestiona la definición del concepto “revisión”, mismo que implica que el escritor lea continuamente su texto para poder corregirlo (Hayes & Flower, 1980).

En la sección precedente se dijo que los participantes del grupo CV realizaron ambas tareas (copia y opinión) con mayor precisión que los participantes del grupo SCV, es decir, que los escritores del grupo CV escribieron más citas textuales que contenían todas las palabras del segmento citado, y más textos de opinión que explicitaban el acuerdo o desacuerdo con la problemática planteada en el artículo leído y argumentaban sobre su posición. Lo anterior sugiere que restringir el contacto visual con lo que se escribe dificultó que los participantes cumplieran, además de criterios morfológicos como se describió en el párrafo de arriba, criterios gramaticales.

Por otro lado, en relación con la coherencia los participantes del grupo SCV alcanzaron un índice de coherencia similar al alcanzado por los participantes del grupo CV, en la sesión 2. En general los participantes de ambos grupos escribieron textos con enunciados completos, sin contradicciones, es decir, incluían elementos que seguían un orden acorde al uso en el dominio correspondiente, o en términos de Wittgenstein (1958) acorde al juego del lenguaje de copia y opinión escrita.

Los resultados del presente estudio coinciden parcialmente con lo reportado por Olive y Piolat (2002), quienes evaluaron el efecto de la supresión de la retroalimentación visual en la composición escrita, en estudiantes de Psicología. Se reportó que la complejidad de los enunciados fue poco afectada por la supresión visual, pero no se especifican los indicadores considerados para evaluar la complejidad. A diferencia del trabajo de Olive y Piolat, en el presente estudio se incluyó una tarea de copia (transcribir un segmento del artículo leído) y se midieron aspectos generales y específicos (la precisión y coherencia) de los productos escritos.

La literatura del área destaca que la revisión es una etapa crítica e indispensable de la producción de textos, en ésta los escritores leen lo que escriben y cambian aspectos locales

o globales del texto. Los resultados obtenidos, específicamente los relacionados con el número de modificaciones, número de párrafos escritos, los índices de precisión y de coherencia de los escritos, cuestionan la generalización que se ha hecho de este planteamiento, pues tanto los participantes que podían leer lo que escribían durante las tareas de copia y de opinión, como aquellos que no podían hacerlo, escribieron textos coherentes.

Otros trabajos han apuntado algunas limitaciones de la teoría de Flower y Hayes, una de ellas se refiere a que las etapas (planeación, redacción y revisión) de la producción de textos que conforman esta teoría hayan sido inferidas a partir del análisis de “protocolos de pensamiento”, la cual es una técnica cuestionada por su carácter idiosincrático. También se ha señalado que las categorías de esta teoría permiten analizar sólo el proceder de escritores expertos (Vázquez, 1999; Sánchez, Borzone & Diuk, 2007; Castelló, Iñesta & Monereo, 2009). Adicionalmente, consideramos que las etapas mencionadas, particularmente la de revisión, puede ser un elemento indispensable cuando interesa analizar las características gramaticales y retóricas de la producción escrita, o bien cuando se pretende diseñar una herramienta de instrucción para promover el desarrollo de habilidades escritoras que cumplan con criterios propios de la gramática y la retórica, pero la relevancia del papel de la “revisión” no se puede generalizar toda interacción escritora, independientemente de sus características específicas.

Desde una aproximación conceptual distinta la de Flower y Hayes, puede ofrecerse una resignificación del concepto de revisión. Algunos de los supuestos básicos de la aproximación conceptual alternativa que permiten ubicar el análisis de la revisión, se puntualizan a continuación. La conducta de escribir se conceptualiza como relaciones de interdependencia entre el individuo que lee o escribe y los otros elementos del episodio interactivo. Tales relaciones de interdependencia pueden estructurarse en diferentes niveles de complejidad (Kantor, 1978; Ribes, 1990; Pacheco y Villa, 2005; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010). Algunos de los factores

que conforman las interacciones escritoras son la historia de contacto del individuo que escribe con los referentes (aquello de lo que va a escribir), la historia de contacto con los potenciales lectores, las demandas impuestas al individuo (por otros o por él mismo escritor) en la situación de escritura, las características del referente, otras habilidades lingüísticas de que dispone el individuo (como hablante, escucha, lector, etc.) y otras características disposicionales (estado de ánimo, de salud, entre otras).

En la figura 6 se presenta un esquema de la propuesta conceptual, la cual se describe con mayor detalle en los trabajos de Pacheco y cols.

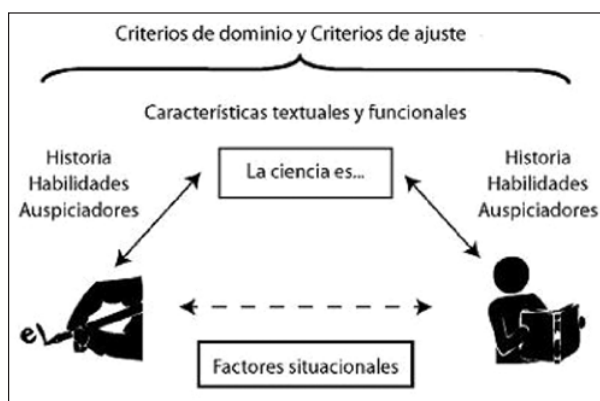


Figura 7. Modelo de interacciones escritoras.

Arriba se mencionó que las interacciones escritoras pueden diferenciarse en términos de su complejidad funcional, la cual va desde dibujar, grafías, copiar un texto, transcribir lo que otro dice, parafrasear un texto, describir un acontecimiento pasado, hasta, por ejemplo, escribir una opinión acerca de lo leído en un artículo.

Cada elemento tiene una mayor o menor participación en función de las características específicas de los otros elementos de la interacción escritora. Planear, redactar, revisar o corregir un texto, se pueden ubicar en esta propuesta conceptual como habilidades que el escritor ejerce o no durante una interacción escritora, en función de características tales como: qué se escribe, cómo, por qué, para qué y para quien se escribe. En tanto habilidades, planear, revisar,

etc., no asumen una única morfología, sino que pueden involucrar diferentes actividades que permitan cumplir con los criterios impuestos en la interacción escritora.

Si se acepta lo anterior, puede decirse que corregir un texto no implica necesariamente hacer contacto visual con lo escrito y posteriormente modificarlo, lo cual puede explicar que los participantes del grupo SCV hayan realizado modificaciones en sus escritos aunque no lo podían leer en ningún momento. Asimismo, el hecho que los participantes del grupo SCV hayan alcanzado índices de coherencia similares a los alcanzados por el grupo CV, puede explicarse en términos de las características de los participantes y de las tareas empleadas en el presente estudio, pues los participantes fueron universitarios lo cual sugiere que tienen una historia extensa como hablantes, y lectores de textos de divulgación (como los empleados en el presente estudio), factores que pudieron propiciar que hacer contacto visual con lo que se escribía fuere dispensable, y que los estudiantes realizaran la tarea comportándose como si estuviera en una interacción lingüística oral en la que aquello que se dice es normalmente evanescente y no revisable. Verificar la validez de estas afirmaciones demanda replicar las manipulaciones del presente estudio controlando las habilidades lingüísticas orales de los participantes, hacer evaluaciones en niveles educativos inferiores, en otros dominios, por ejemplo científicos y emplear textos técnicos.

Por último, se puede decir que la lógica conceptual presentada para analizar la elaboración de textos permite integrar de manera armónica aspectos no considerados en otras aproximaciones teóricas.

Referencias

- Arias, O. & García, J. (2008). Implicaciones educativas en los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29 (2), 222-228.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009) Towards Self-regulated Academic Writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1107-1130.
- García, J. & Arias, O., (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.

- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. Gregg & Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, New York, LEA.
- Hillocks, G. (1982). The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing process. *Research in the teaching English*, 16 (3), 261- 278.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31 (2) 217- 230.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas
- Olive, T. & Piolat, A. (2002). Suppressing Visual Feedback Written Composition: Effects on Processing Demands and Coordination of the Writing Processes. *International Journal of psychology*. 37 (4) 209- 218.
- Pacheco, P. & Villa, S. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1201-1224.
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios*. Tesis para recibir el grado de Doctor. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritora en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*. 27, 2, 257-268.
- Pacheco, Ortega & Carpio (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes en psicología. En: Carpio, C. (coord.) *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios: lectura, escritura y promoción*. México: UNAM.
- Pacheco, V., Reséndiz, N. & Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*.
- Pacheco, V. Ortega, M. & Carpio, C. (aceptado). Efectos de la respuesta del lector y el uso de ejemplos sobre la composición de textos. *Revista Colombiana de Psicología*.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas
- Pacheco, V. & Ortega, M. (2011). Restricción visual y composición de textos en niños de primaria. En: J. Irigoyen, M. Jiménez y Acuña, K.. *Aprendizaje y evaluación*, Méx., UNISON.
- Sato, K. & Matsushima, K. (2006). Effects of Audience Awareness on Procedural Text Writing. *Psychological Reports*, 99 (1), 51-73.
- Sánchez, V., Borzone, A. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: la relación entre la transcripción y la composición. *UniversitasPsychologica*, 6 (3) 559-569.
- Piolat, A. (1991). Effect of Word processing on text revision. *Language and Education*, 5, 255-272.
- Van Doorn, R. & Keuss, P. (1992). The role of vision in the temporal and spatial control of handwriting. *Acta Psychologica*. 81 (3), 269- 286.
- Vázquez, A. (1999). La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. *Contextos de Educación*, 2 (1), Universidad nacional de Río cuarto, 123- 139.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Brasil 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.

Apéndice 1

Cita textual y opinión escritas por uno de los participantes del grupo CV en la sesión 2

Cita textual

Por otro lado Jorge Serrano Limón dijo que haría una oración por las personas que permitieron la ley en favor del aborto y al mismo tiempo se deslindó de los posibles actos de violencia que dicho operativo pudiera ocasionar.

Opinión

Realmente esta persona creo que es peor que una caricatura, por un lado se cree con el derecho de decidir por otras personas, sobre sus pensamientos, e incluso sobre su cuerpo cosa que se me hace verdaderamente ridícula. Para empezar el señor no es mujer y nunca sabrá lo que se siente estar embarazada y no conoce la realidad de las personas que toman la decisión de llevar a cabo un aborto, cosa que desde mi punto de vista ya es difícil, además en caso de

que alguna de ellas decidiera no interrumpir el embarazo, el jamás estaría ahí para apoyarlas cuando ellas lo necesitaran y además simplemente no tiene derecho a decidir por nadie más.

Además de todo trata de darse sus baños de pureza argumentando que orará por la gente que lleve a cabo acciones para que pueda realizarse un aborto y no tiene los suficientes pantalones como para afrontar las consecuencias de sus actos argumentando que se deslinda de todas las acciones violentas que se puedan desencadenar a partir de lo que él está haciendo y promoviendo.

En pocas palabras, creo que personas ignorantes, tontas, mochas, con poco intelecto y peleles como él no deberían tener el poder para llevar a cabo actos de censura y recriminación sobre personas que toman decisiones en base a algo que ellas han decidido y percibido.

Apéndice 2

Cita textual y opinión escritas por uno de los participantes del grupo SCV en la sesión 2

Cita textual

El líder de Provida se deslindó de las reacciones violentas que emprenderán pudieran generar en contra del jefe de Gobierno, los legisladores o los médicos que se encarguen de aplicar la ley que despenaliza el aborto.

Opinión

En este artículo se habla de un movimiento que encabeza el presidente de Provida para detectar a las mujeres que deseen abortar y no permitir a los médicos que las atiendan. En esta "operación rescate", participarán grupos de cuatro

a diez mujeres para ubicar a las mujeres que intenten cometer un aborto. Yo estoy de acuerdo en lo que se menciona en este artículo ya que yo creo que cada quien debe decidir sobre su cuerpo y no tienen derecho a cuestionarnos solo porque tienen ideas diferentes a nosotros. La verdad creo que este artículo, bueno lo que se menciona en este artículo es una falta de respeto hacia las personas que decidieron hacer el aborto. Además de que no pueden decidir en la vida de las demás personas. Además me parece una manera muy tonta de resolver un problema.