



Journal of Behavior, Health & Social
Issues

ISSN: 2007-0780

jbhsi.unam@gmail.com

Asociación Mexicana de Comportamiento
y Salud, A. C.
México

Morales, Germán; Hernández, Alfredo; Peña, Benjamín; Chávez, Edgar; Carpio, Claudio
Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios
funcionales en universitarios

Journal of Behavior, Health & Social Issues, vol. 9, núm. 2, noviembre, 2017, pp. 124-131
Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, A. C.
Tlalnepantla, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282255144013>

- 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

Original

Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios

Writing fast, writing better: Interaction among temporal parameters and functional criteria in university students

Germán Morales*, Alfredo Hernández, Benjamín Peña, Edgar Chávez y Claudio Carpio

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Autónoma de México, Tlalnepantla, México

Recibido el 5 de septiembre de 2017; aceptado el 11 de enero de 2018

Resumen

En el presente trabajo se identifican los problemas y las limitantes que ofrecen 2 tipos de acercamiento a la escritura: los cuestionarios de opinión y los programas que miden la velocidad al escribir. Se propone una forma de evaluación en la que se integran factores temporales y funcionales. Se evaluó la velocidad al escribir, como caso de los parámetros temporales, sobre el número de palabras escritas y el cumplimiento de criterios de diferente complejidad en estudiantes universitarios. Se aplicó una prueba de restricción temporal y diferentes criterios funcionales en estudiantes de los diferentes semestres de la carrera de Psicología. Se encontró una relación directa entre el semestre cursado y la cantidad de palabras escritas, pero no con la satisfacción de diferentes tipos de criterios funcionales. Se discute la modulación entre la morfología con diferentes interacciones escritoras.

© 2018 Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Escribir; Habilidades; Parámetros temporales; Interacción escritora; Evaluación del aprendizaje

Abstract

The present study identifies problems and limitations of 2 types of writing studies: the opinion tests and the speed evaluations softwares. An evaluation that integrates functional and temporal factors is proposed. The role of the speed writing was evaluated with temporal parameters on written words and fulfillment of criteria of different complexity with college students. A temporal restriction and multiple complexity of criteria test was applied to Psychology students of different semesters. A direct relationship between the grade and the amount of written words was founded, but no relationship was found with the fulfillment of different complexity criteria. The modulation between morphology and multiple writing interactions is discussed.

© 2018 Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Writing; Skills; Temporal parameters; Writing interaction; Learning assessment

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas culturales consideradas relevantes e imprescindibles para la educación de cualquier sociedad (Gutiérrez Valencia, 2005). Existen en la literatura

reportes de múltiples trabajos que versan sobre la promoción tanto de la lectura (Lee y Tsai, 2017) como de la escritura (Hebert, Simpson y Graham, 2013), así como instituciones a nivel nacional e internacional que reconocen la importancia de ambas (UNESCO, 2016). En relación con esto pueden encontrarse distintos programas institucionales y gubernamentales dedicados a evaluar y fomentar el acercamiento de los individuos a la lectura y la escritura. Por ejemplo, en México se realiza

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: gmoralesc@unam.mx (G. Morales).

la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura con el propósito de fomentar, junto con otros programas, la lectura y la escritura en la sociedad, con la convicción de conseguir cambios culturales que aumenten el nivel intelectual de la sociedad, cambios que se consideran necesarios si se toma en cuenta que en la última encuesta se reporta que casi la mitad de la población mexicana tiene prácticas y hábitos que apuntan en la dirección opuesta del enriquecimiento cultural, como lo es dejar libros inconclusos y leer menos que antes (CONACULTA, 2015).

Otros datos que resaltan de esta encuesta son que la población que dice gustar más de leer y escribir es aquella que tiene un mayor nivel de escolaridad y de ingresos económicos, los materiales que más se leen son los periódicos, que la función más importante atribuida a escribir es enviar mensajes por celular y que expresar ideas ocupa un porcentaje menor al 2%, es decir, tanto la lectura como la escritura tienen valores más instrumentales-comunicativos que como base para aprender y pensar.

Los acercamientos a estas prácticas culturales como esfuerzos de promoción realizados por medio de encuestas, si bien son necesarios, no son suficientes para contribuir al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Para Fernández Marcial (2005), esta forma de promoción de la lectura es paliativa del problema, que sirve solamente para la obtención de datos poblacionales que pocas veces se traducen en conocimiento válido para pensar en propuestas serias de mejora de los lectores y escritores (García Padrino, 2005).

En cuanto a la evaluación de la lectura y la escritura de la población, esta descansa en la lógica de aplicar cuestionarios de opinión en los que las personas contestan a preguntas sobre leer y escribir que, irónicamente, se responden de forma oral, es decir, otra persona lee y escribe por ellas. Por ende, los resultados que arrojan deben ser leídos con precaución, ya que no aportan indicadores precisos ni parámetros que permitan identificar diferencias poblacionales en las prácticas de lectura y escritura, que vayan más allá de datos demográficos como la edad, el género, la zona geográfica y la escolaridad. Es decir, solo permiten identificar de forma indirecta los elementos partícipes de la lectura y la escritura, permiten una idea general, pero no ofrecen la posibilidad de identificar habilidades desarrolladas, cuánto y cómo leen y escriben las personas, así como el tipo de interacciones que pueden establecer con lo que escriben.

Una evaluación más específica en el orden de lo educativo, y sobre todo de lo psicológico, tiene que caracterizarse por colocar a los posibles lectores o escritores en situaciones funcionalmente diferentes en las que desplieguen formas de desempeño en tales modalidades. Dado que no hay esfuerzos gubernamentales de este tipo, es necesario trabajar en esa dirección si lo que se pretende es que la población tenga una inmersión y ampliación en la lectura y escritura. Un trabajo así debe ser sensible a diferencias de morfologías, funciones, fines y de la población que participa. Si ya se ha documentado que a mayor escolaridad, se multiplica la cantidad y las funciones de la lectura y la escritura, entonces la población universitaria es especialmente interesante para realizar un análisis de grano fino (Vázquez, 2005).

En la vida educativa de nivel superior, leer y escribir son prácticas cotidianas que cruzan materias, docentes y niveles

educativos, que sirven para respaldar y ser testimonio del aprendizaje. Dada la importancia de ambas prácticas se esperaba que exista una literatura abundante sobre las 2, pero según Pacheco (2010) hay una mayor cantidad de investigación sobre la lectura en comparación con la escritura. Además, han sido caracterizadas en términos de la morfología (cómo y con qué se hace), con las limitantes para englobar la variedad de formas que adoptan. A efectos de contribuir con investigación sobre la escritura, este trabajo se centra en la práctica de escribir y se la aborda desde un nivel analítico psicológico y desde un punto de vista funcional.

La conducta de escribir, desde un punto de vista interconductual, es la interrelación de una serie de elementos: aquel que escribe, que en este caso es el estudiante universitario; aquello de lo que se escribe, una temática articulada por un plan de estudios con la que el estudiante se relaciona; aquel a quien se le escribe, el docente que leerá el texto (u otro compañero) y los factores disposicionales que posibilitan o interrumpen dicha interacción psicológica, como son la luz, el ruido, la temperatura, las condiciones biológicas de quien escribe, entre otras (Pacheco, 2010; Pacheco y Villa, 2005). Abreviando, escribir es una interacción en la que participan múltiples factores, que se organizan alrededor de un criterio por cumplir, lo que enmarca al comportamiento escritor con diferentes funciones.

Esta perspectiva reconoce el curso evolutivo de la escritura, que varía en función de una diversidad de factores dimensionales y situacionales; uno de tales elementos es la relación de dependencia-independencia del desempeño escritor respecto de las condiciones situacionales, relación que es identificada con la noción de desligamiento funcional (Ribes y López, 1985; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010). En este trabajo se recupera la noción de desligamiento funcional para realizar una diferenciación cualitativa del desempeño escritor en 3 tipos: a) intrasituacional, la cual se trata de una forma de desempeño ajustivo, efectivo o pertinente a las propiedades físicas del texto que no trasciende de la situación entre aquel que escribe y aquello de lo que se escribe, por ejemplo, transcribir una cuartilla de un texto; b) extrasituacional, en la que el que escribe y aquello que escribe trascienden las propiedades físicas de la situación en la que se escribe, avanzando hacia otra situación no presente que es mediada por aquel que escribe, por ejemplo, ilustrar por medio de un ejemplo un concepto mostrado en el texto, y c) transituacional, en la que el que escribe establece relaciones lingüísticas entre productos que solo existen de forma lingüística, como es el caso de los conceptos, las ideas, los argumentos, las teorías, etc. Por ejemplo, escribir un argumento coherente con un marco teórico (Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005).

La anterior caracterización permite sostener que no hay una sola forma de escribir, que no se iguala con una acción particular y que el contenido o producto (lo escrito) cobra relevancia a partir del criterio que se cumple. Por esto, una evaluación sobre cuánto escribe un estudiante universitario se tiene que tomar con reservas, ya que no es una pregunta que se pueda responder de manera directa y sencilla. Mucho menos se puede responder a algo así preguntando a un universitario cuánto escribe, ya que la cantidad de palabras o caracteres escritos se subordina al tipo de criterio que se ha de cubrir. Una pregunta de este tipo no aparece en la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, pero sí ha

cobrado relevancia en diversas plataformas o páginas de Internet, como *Typing Test Spanish* o *Prueba de mecanografía*, en las que se accede a un programa en el que se presenta un texto para copiar, puede que con palabras que no están conectadas en un texto coherente o fragmentos de obras literarias, el primer tecleo inicia un contador y se detiene al minuto de iniciado, se registra la cantidad de palabras que se pueden escribir durante un minuto, así como los errores que se cometen al escribir. Se ofrecen resultados que comparan el desempeño con el de otras personas, en los que se contrasta el promedio de palabras por minuto y la precisión. Aunque los programas y el tipo de análisis que se realiza al producto son interesantes, se pueden exponer una serie de observaciones que permiten considerar en su justo nivel tales programas:

- Se iguala escribir con presionar teclas, como una acción con una morfología particular: presionar las teclas.
- Descansan sobre la velocidad para copiar palabras o textos que han sido programados por otros, pero que no guardan o pueden no guardar relación con el individuo y su historia
- Su objetivo es la rapidez al copiar sin equivocarse, es decir, se centran en una interacción en la que las propiedades temporoespaciales del texto regulan el desempeño del escritor (desempeño intrasituacional) y se dejan de lado interacciones más complejas.
- Las unidades de medida, como palabras escritas por minuto, errores cometidos o precisión, y aceleración al escribir, se fundamentan en aspectos formales de lo escrito, pero no hay elementos que reflejen las características de la interacción, sino de su producto.
- Se realizan comparaciones intra e interindividuales alrededor de una distribución normal, en la que aparece el desempeño de los escritores independientemente de factores clave en una interacción escritora, como la historia interactiva, los motivos, el lector, las habilidades, pero sobre todo la diferencia funcional que existe cuando se escribe.
- Los aspectos situacionales y el propio escritor cobran un valor constante, es decir, se asume que las diferentes situaciones y los individuos no son psicológicamente diferentes y por ello se les somete a comparación, soslayando factores situacionales e históricos relevantes.

Con todas las limitantes que pueden ofrecer los programas orientados a evaluar la velocidad al escribir, representan una mejor aproximación que preguntar a un individuo con qué frecuencia escribe o cuánto cree que escribe. Por supuesto, la recuperación de la velocidad al escribir como objeto de investigación a documentar requiere de una serie de consideraciones, y aquí presentamos algunas de ellas, que le dan sentido al presente trabajo. En la estructuración del comportamiento humano, los factores que participan y los valores que adoptan tales factores juegan un papel relevante pero diferencial en función del tipo de interacción escritora que se trate, por lo que es esperable que la velocidad al escribir, como ejemplo de los parámetros temporoespaciales, afecten más aquellas interacciones en las que se hace contacto con elementos del aquí y el ahora, mientras que pierdan relevancia cuando las interacciones trascienden la

situacionalidad. Una de las formas en las que se trasciende la situacionalidad es justamente el lenguaje que surge de las interacciones escritoras, luego entonces es esperable que la duración, la morfología, el tipo y la cantidad de palabras sean condición necesaria pero no suficiente para la satisfacción de criterios que demandan desempeño escritor. En otras palabras, a medida que se incrementa la complejidad funcional de las demandas por satisfacer, los aspectos morfológicos de la interacción dejan de ser relevantes. Con la finalidad de explorar la relación entre la morfología y la función en la escritura, se evaluó el papel de la velocidad al escribir, como caso de los parámetros temporales, sobre el número de palabras escritas y sobre el cumplimiento de criterios de diferente complejidad.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 96 estudiantes procedentes de los distintos semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo), 24 estudiantes por cada semestre, de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Aparatos y materiales

Se emplearon 50 equipos de cómputo ubicados en el Laboratorio 1 de la Unidad de Documentación Científica de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se diseñó un *software ex professo* para este estudio con el lenguaje de programación *Visual Basic* en su sexta versión, el cual mostraba las tareas y registraba las respuestas de los estudiantes, así como el tiempo que tardaban en cada una de ellas.

Procedimiento

Los participantes fueron citados en días distintos dependiendo de su semestre con la intención de que no intercambiasen información acerca del estudio, de manera que el primer día acudieron los del segundo semestre, el segundo día los del cuarto semestre, y así sucesivamente.

El curso de la sesión fue el mismo para todos los grupos. Al ingresar al aula, cada uno de los participantes fue asignado a un ordenador en el que ya se encontraba la pantalla inicial del programa que les requería colocar su nombre y semestre. A continuación, se mostraban 3 tareas: transcribir una cuartilla de texto, copiar el mismo texto con restricción temporal de un minuto y satisfacer 3 criterios funcionales a través de la escritura (tabla 1).

La primera tarea iniciaba con una pantalla en la cual se presentaba en la parte izquierda el texto a copiar y en la parte central un botón que decía «Empezar», además de las siguientes instrucciones en la parte superior:

«Copia el texto que aparece en el lado izquierdo de la pantalla, en el cuadro de la derecha. Cuando termines de copiar da un clic en “Terminar”. Si tienes alguna duda llama al experimentador, cuando estés listo da clic en “Empezar”».

Tabla 1
Descripción general del estudio

| Grupos | Tarea 1 | Tarea 2 | Tarea 3 |
|------------------|---|--|---|
| Segundo semestre | Transcripción de una cuartilla de texto | Copiar texto con restricción temporal de un minuto | Satisfacer 3 criterios funcionales a través de la escritura |
| Cuarto semestre | | | |
| Sexto semestre | | | |
| Octavo semestre | | | |

Al dar clic en el botón de «Empezar» aparecía del lado derecho un recuadro en blanco donde el estudiante debía transcribir el texto, además del botón de «Terminar», que remplazaba al de «Empezar» en la parte central. Dar clic en el botón de «Terminar» iniciaba la segunda tarea.

La tarea 2 comenzaba con una interfaz similar a la primera, con un recuadro a la izquierda que mantenía el mismo texto que habían copiado previamente y el botón «Empezar» en la parte central, el cual al ser seleccionado mostraba otro recuadro a la derecha que se mantenía en blanco para que los participantes transcribiesen todo el texto posible en un minuto. De este modo la instrucción era:

«Bien, ahora te pedimos que copies todo lo que puedas en un minuto del texto que se te presentó anteriormente».

Al igual que en la tarea anterior, el clic en el botón de «Terminar» daba paso a la siguiente tarea. La última tarea presentaba el mismo texto en la misma posición que había tenido en las 2 tareas anteriores, del lado derecho se presentaban 3 preguntas que suponían 3 tipos de desligamiento del desempeño escritor.

La primera pregunta demandaba al estudiante un desempeño intrasituacional, responder a ese reactivo implicaba interactuar con propiedades presentes en la situación, es decir, en el texto que tenían en pantalla: «Según el autor, ¿cuáles son los elementos que componen el estilo de vida?».

La segunda pregunta auspiciaba un desligamiento extrasituacional, toda vez que para responderla había que establecer una relación entre elementos del texto y propiedades no aparentes o con una situación no presente, lo cual hacía que esta demanda fuera más compleja que la primera: «¿Qué pasa con las investigaciones y aplicaciones sobre calidad de vida cuando no se han satisfecho las necesidades básicas de alimento, vivienda, trabajo, salud, etc.?».

La tercera pregunta era más compleja, en tanto exigía un desempeño transituacional, el cual implica que el escritor conteste refiriéndose a productos lingüísticos como pueden ser argumentos o conceptos, y que los relacione con otros para generar una respuesta que no se halla en ninguna línea del texto ni en ningún otro material.

Resultados

Con el objetivo de estimar diferentes parámetros sobre la escritura de los universitarios se organizaron los datos en términos de tiempo empleado para transcribir una cuartilla, así como

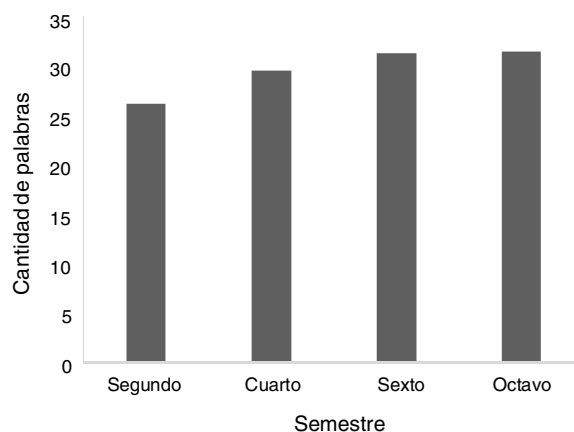


Figura 1. Promedio de palabras que lograron transcribir en un minuto los estudiantes de cada semestre.

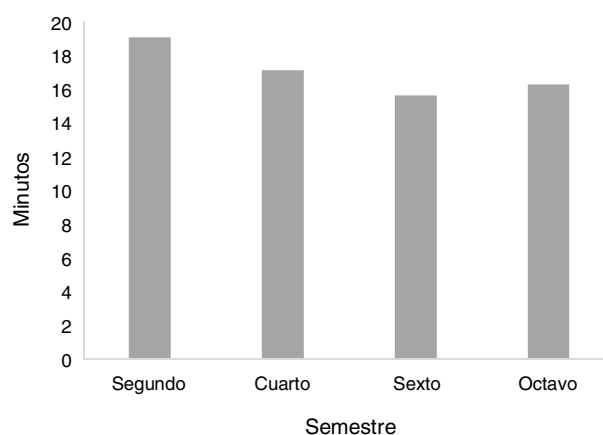


Figura 2. Promedio de minutos que tardan los estudiantes en transcribir una cuartilla por los diferentes semestres.

número de palabras escritas, efectividad ante criterios funcionales y errores. A efectos de contar con una medición sobre la velocidad de escritura, se registró la cantidad de palabras que los estudiantes de Psicología pueden escribir en un minuto, es decir, bajo condiciones de restricción temporal. Se obtuvo que en promedio los participantes fueron capaces de escribir alrededor de 29.6 palabras por minuto; también se encontró que a mayor avance en la carrera (en términos del semestre cursado), mayor número de palabras transcritas (fig. 1).

Otra de las medidas de interés del presente estudio fue el tiempo que utiliza un estudiante en transcribir una cuartilla de texto, en tanto la cuartilla es una forma de contabilizar lo que un estudiante escribe y en muchas ocasiones es un criterio formal para los trabajos escritos. Por ello se implementó como primera tarea la transcripción y se realizaron comparaciones entre los diferentes grupos, los cuales obtuvieron una media general de 17 min por cuartilla. Mientras el grupo de segundo semestre obtuvo en promedio 19 min, el grupo de cuarto obtuvo 17 min y el de sexto, 15 min, observándose una tendencia a la baja entre el tiempo promedio por cuartilla y los semestres avanzados, excepto el grupo de octavo semestre, que demoró más que el de sexto (fig. 2).

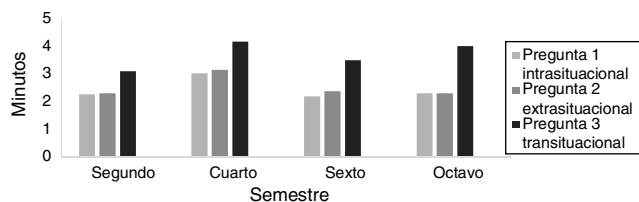


Figura 3. Promedio de tiempo que tardan los estudiantes en responder las preguntas 1, 2 y 3.

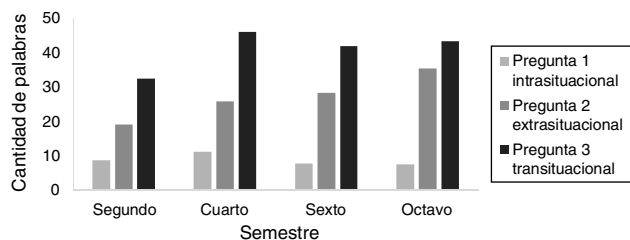


Figura 4. Cantidad promedio de palabras que los participantes utilizaron para responder las preguntas intra, extra y transituacional por semestre.

Dado que la demanda de escritura que se hace no siempre es igual, un indicador del desempeño estudiantil es el tiempo que se requiere para cumplir un criterio. En torno a ello, se obtuvieron los diferentes tiempos promedio por semestre para la contestación de cada una de las preguntas. Se observa que a medida que la complejidad del criterio impuesto aumenta, el tiempo empleado también se incrementa; esto se aprecia en que la pregunta que tardaron más tiempo en tratar de responder fue la número 3 (por encima de 3 min), independientemente del semestre de procedencia (fig. 3). Esto se puede atribuir a que el desempeño demanda un mayor grado de desligamiento, movilizar otros recursos conductuales y relacionarse de forma lingüística con productos lingüísticos.

El análisis orientado, además del tiempo empleado para cubrir la demanda, a comparar el número de palabras empleadas para responder cada una de las preguntas arrojó un efecto ascendente ordenado en todos los grupos, entre número de palabras empleadas y complejidad del criterio, ya que para cumplir con el criterio que demandaba un desempeño intrasituacional, el rango de palabras empleadas fue de 7 a 11, en el extrasituacional iba de 19 a 35 palabras y en el transituacional fue de 32 a 42 (fig. 4). Una demanda que exige desempeño intrasituacional como lo es escribir segmentos contenidos en el texto movilizará menos palabras que cuando la demanda exige hacer contacto con otra situación, y más importante aún, parece que cumplir con las demandas más complejas (transituacionales) requiere también escribir más palabras y que es entendible si se considera que el tipo de cosas que se escriben solo existen como palabras.

Para determinar la relación entre el número de palabras y el tiempo empleado ante cada tipo de criterio, con el desempeño escritor exitoso, se obtuvo el porcentaje de estudiantes que lograron cumplir con los diferentes criterios, con base en el semestre cursado. Ante el criterio que exigía desempeño intrasituacional, en todos los grupos se obtuvieron los porcentajes más altos de efectividad: el promedio fue de 78% de estudiantes que respondieron correctamente. Por otro lado, para el criterio que

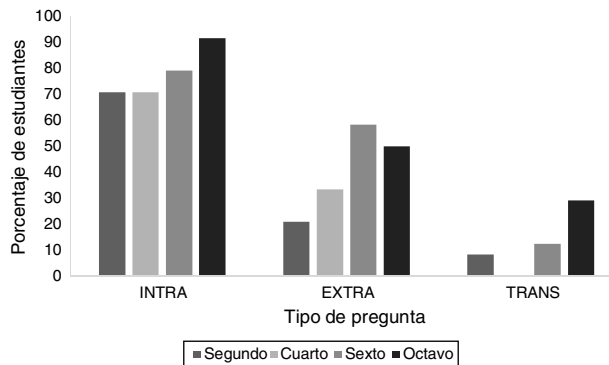


Figura 5. Porcentaje de la cantidad total de estudiantes de los diferentes semestres que respondieron correctamente cada tipo de pregunta.

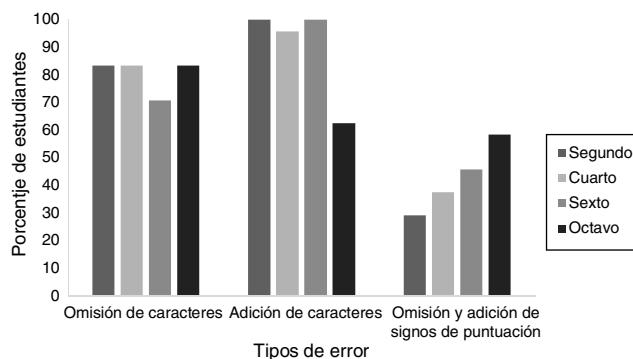


Figura 6. Porcentaje de la cantidad total de estudiantes de los diferentes semestres por tipos de error cometidos al transcribir una cuartilla.

demandaba desempeño extrasituacional se obtuvo un promedio de 40% de estudiantes que lograr satisfacer dicho criterio. Finalmente, ante el criterio que exigía construir relaciones lingüísticas se obtuvieron los porcentajes más bajos de efectividad, incluso ningún estudiante de cuarto semestre fue capaz de cubrir con este criterio; el promedio obtenido de estudiantes que lograron cumplir con tal demanda fue del 12.4%. Esto significa que utilizar un mayor número de palabras o emplear más tiempo para cumplir con un criterio no necesariamente son indicadores de un desempeño efectivo (fig. 5).

Ante los porcentajes de efectividad que disminuyen conforme se incrementa la complejidad de la demanda, se hizo un acercamiento al tipo de errores cometidos por los estudiantes en la tarea en la que tenían que transcribir la cuartilla. Se contabilizaron a partir de al menos un error las omisiones y adiciones de signos de puntuación. En los resultados se observa que ningún estudiante pudo transcribir a la perfección la cuartilla que se le pidió: el 29% de los estudiantes de segundo semestre cometieron este tipo de errores, el 37% de los de cuarto cometieron errores, el 45% de los de sexto y el 58% de los de octavo. Esto significaba que mientras los estudiantes de semestres más avanzados transcribieron en menos tiempo la cuartilla, cometieron más errores (fig. 6).

Discusión

El presente estudio se realizó con el objetivo de explorar la relación entre la morfología y la función en la escritura y evaluar el papel de la velocidad al escribir, como caso de los parámetros temporales, sobre el número de palabras escritas y sobre el cumplimiento de criterios de diferente complejidad. Esto como una propuesta alternativa ante las limitantes de las evaluaciones indirectas de la escritura existentes a nivel nacional (CONACULTA, 2015), así como a las aproximaciones prácticas a la velocidad con que se escribe.

En cuanto a los parámetros temporales, se encontró que los estudiantes lograron escribir 29 palabras por minuto, valor que se ubica por debajo del promedio que se usa en las plataformas orientadas a medir velocidad de escritura (50 palabras). Por supuesto, en dichas plataformas no se recuperan las características conductuales de los escritores, el promedio que se obtiene no considera las habilidades y competencias escritoras configuradas, la historia interactiva de los participantes, los motivos e intereses. En contraste, la medida que se obtuvo en este estudio está enmarcada en un tipo de población particular, estudiantes universitarios, específicamente de la carrera de Psicología, de diferentes semestres. Se observaron ligeras diferencias entre los distintos grupos; en el de segundo semestre se encontró el valor más bajo, y los más altos, en sexto y octavo, con lo que parece que a medida que avanza el semestre de procedencia de un estudiante, mayor cantidad de palabras por minuto escribe.

En cuanto a la tarea de transcripción de una cuartilla, se obtuvo un promedio grupal de 17 min y se encontró una relación inversamente proporcional entre semestre cursado y tiempo empleado para copiar que aplica para los grupos de segundo, cuarto y sexto semestre, pero no para los de octavo. El valor promedio del grupo de sexto para transcribir una cuartilla fue mejor que el de octavo, y el número de palabras redactadas en un minuto, que es prácticamente igual entre ambos grupos, puede deberse a que se alcanza el nivel máximo de rapidez en el sexto semestre o a que en el octavo semestre se incrementan los trabajos de corte aplicado y disminuyen las materias de corte teórico en las que se exige escribir. Esto puede desembocar en que las habilidades escritoras en el octavo semestre parecen adquirir un sentido diferente al de los otros semestres, la cantidad de palabras escritas o la velocidad al escribir, así como el tiempo para copiar, no resultan relevantes como sí lo parecen ser el cumplir con los criterios de diferente complejidad. Este dato es coincidente con estudios en los que se observa que los estudiantes de años más avanzados de una carrera se comportan de manera diferente respecto de los estudiantes de los primeros años, en cuanto a la lectura y la escritura (Mateos, Martín, Pecharrormán, Luna y Cuevas, 2008), e incluso se ha mostrado mediante evaluaciones que llegan a existir pocas diferencias entre las habilidades escritoras de los universitarios respecto de los estudiantes de bachillerato (Singleton-Jackson, Lumsden y Newson, 2009).

Resultan claras las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura, ya que mientras el promedio de palabras que estudiantes de Psicología de la UNAM pueden leer en un minuto se encuentra en 236.83 (Mercado S, Suárez A, Ramírez C, Kort

E y Zendejas L, 1976), el promedio de palabras para escribir en un minuto se encontró en este estudio en casi 30. Al considerar como unidad de medida de los productos escritores en los estudiantes universitarios la cuartilla, se observa igualmente una diferencia entre leer y escribir, ya que mientras una cuartilla se lee en promedio en 3 min, en este estudio se documentó que una cuartilla se redacta en alrededor de 20 min con estudiantes universitarios.

Estos datos obtenidos acerca de parámetros como tiempo empleado para escribir y número de palabras redactadas, aunque interesantes, cobran un sentido diferente cuando se los enmarca en un análisis funcional, es decir, en su relación con el criterio por cumplir. Las 3 demandas impuestas exigían un grado de desligamiento del desempeño lector diferencial: una requería transcribir un segmento lingüístico contenido en el texto proporcionado; otra, establecer contacto con una situación no presente; y la más compleja, requería establecer relaciones entre segmentos lingüísticos. Se encontró que la mayoría de los estudiantes logró cumplir con el criterio de menor complejidad y un porcentaje menor cumplió con el criterio más complejo, el transituacional. Es decir, se encontró que, a mayor complejidad del criterio por cumplir, menor efectividad del desempeño escritor. Este dato es consistente con lo reportado en estudios sobre lectura en los que se varía la complejidad del criterio (Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo y Carpio, 2010).

Es de destacar que el criterio transituacional fue la demanda que llevó más tiempo a los estudiantes tratar de cubrir, respecto de los 2 criterios anteriores. Esto permite colocar en su justa dimensión la velocidad al escribir, ya que no se encuentra una relación entre escribir con mayor velocidad y cumplir con los criterios más complejos. En todo caso, hay relevancia cuando se trata de transcribir un texto, pero no para elaborar o generar un texto. Esto es, copiar una cuartilla puede demandar a un estudiante alrededor de 20 min, pero escribir una cuartilla de la tesis de un estudiante en la que plantea un argumento novedoso puede llevar horas, días o semanas, pero no es el tiempo invertido en ello sino el tipo de relación construida la que se torna crítica para determinar que se cumplió el criterio. Esto ilustra que los factores temporales son críticos en las interacciones que demandan desempeño intrasituacional, como copiar rápidamente un texto, pero pierden relevancia a medida que aumenta la complejidad funcional del criterio; la rapidez cede su lugar a la congruencia y a la coherencia de lo que se escribe.

En cuanto a la precisión de la escritura, el análisis de los errores cometidos por los estudiantes puso en evidencia que la escritura rápida genera menor precisión: se agregan u omiten signos, lo que se traduce en errores ortográficos. Es evidente que los errores pueden disminuir en la medida en la cual el manuscrito es sometido a una revisión, la cual puede ser llevada a cabo por otro (estudiante o profesor) o por el propio escritor. En investigaciones futuras se puede explorar el papel de la revisión en estudiantes de pregrado no solo de Psicología, a efectos de estimar su papel en el mejoramiento de los productos escritos (Chittum y Bryant, 2014; Parr y Timperley, 2010).

También será necesario un análisis en el futuro para determinar los errores que son resultado de la restricción temporal y los que son consecuencia de una consistencia en la comisión de

faltas de ortografía. Adicionalmente, sería importante evaluar en el futuro el papel de la restricción temporal en la elaboración de escritos de mayor extensión y mayor complejidad, como puede ser un trabajo a entregar en la universidad o un proyecto en el que se ha establecido una fecha límite y que ha sido considerada como una condición que favorece el comportamiento creativo (León, 2007).

Por otro lado, la lectura y la escritura son prácticas ampliamente utilizadas en el nivel educativo superior, pero a las que parece que ya no se les otorga una atención específica orientada a su perfeccionamiento o a su realización de conformidad con los criterios paradigmáticos de la comunidad a la que se está incorporando el estudiante (Pacheco, 2010). La escritura para el profesional de ciertas áreas se incorpora algunas veces en el trabajo diario en tareas que implican un nivel de escritura básico, como reportes, archivos o historiales, pero no en un nivel complejo como el necesario para generar o comunicar conocimiento específico de una disciplina (Robinson y Bishop, 2017). Parece asumirse que las habilidades de escritura solo se enseñan en niveles educativos básicos y que su perfeccionamiento en otros niveles (Bidiña y Zerillo, 2013) tiene que ver únicamente con los aspectos formales, pero como se documentó en los resultados, ello resulta insuficiente si la lectura y, en este caso, la escritura no tienen un sentido funcional y se emplean como condiciones que generen aprendizaje, y no solo como medios por los que se recibe y se registra la información (Fernández y Carlino, 2010; Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005).

Finalmente, los datos aquí reportados resaltan la relación entre algunos parámetros temporales y las funciones del desempeño escritor, que dan cuenta de medidas directas del comportamiento académico en estudiantes universitarios, medidas que pueden ser elementos de comparación en el futuro y cuya forma de obtención ofrece ventajas sobre un cuestionario de opinión, valoración o autoeficacia percibida, y sobre los programas centrados exclusivamente en la velocidad o rapidez al escribir. Estas ventajas tienen que ver con la concreción de la evaluación en una población particular, la universitaria, de un ámbito específico, la Psicología, y en diversos momentos de la carrera. Así como lo es el diseño de situaciones de evaluación de la escritura diferentes, a partir de la imposición de criterios de distinta complejidad. Estas condiciones en concurrencia permiten sostener que escribir mucho o rápido no necesariamente es escribir mejor, lo cual en el mundo actual, que vive de forma acelerada, matiza que en el caso de la escritura lo importante no es terminar primero, sino saber llegar... al criterio.

Financiación

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado a través del programa PAPIIT, proyecto IA302217.

Bibliografía

Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

- Chittum, J. R. y Bryant, L. H. (2014). Reviewing to learn: Graduate student participation in the professional peer-review process to improve academic writing skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 473–484.
- CONACULTA. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015* [consultado 29 Mar 2017]. Disponible en: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Fernández Marcial, V. (2005). Campañas de fomento de la lectura: una reflexión crítica desde la comunicación promocional. *Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação*, 2005(1), 81–91.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6–19.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 37–51.
- Gutiérrez Valencia, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 8, 91–99.
- Hebert, M., Simpson, A. y Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111–138. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Lee, S. H. y Tsai, S. F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, 30(4), 917–943. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x>
- León, A. (2007). *La restricción temporal en la solución de problemas como factor promotor de comportamiento creativo: un análisis funcional [tesis de licenciatura en Psicología]*. México: UNAM.
- Mateos, M., Martín, E., Pecharrmán, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255–274.
- Mercado, S., Suárez, A., Ramírez, C., Kort, E. y Zendejas, L. (1976). La lectura de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, medida con un instrumento integrado de velocidad, comprensión y habilidad gramatical. *Revista de la Educación Superior*, 20 [consultado 7 Abr 2017]. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista20_S1A3ES.pdf.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 1, 35–45.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta*. México: FES Iztacala, UNAM.
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica. En C. Carpio y J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: FES Iztacala, UNAM.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio (Ed.), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp. 49–75). México: FES Iztacala, UNAM.
- Pacheco, V. y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201–1224.
- Parr, J. M. y Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.
- Robinson, L. B. y Bishop, M. (2017). Creating a writing course to improve the writing self-efficacy of graduate nursing students. *Clinical Nursing Studies*, 5(4), 88–95.
- Singleton-Jackson, J. A., Lumsden, D. B. y Newson, R. (2009). Johnny still can't write, even if he goes to college: A study of writing proficiency in higher education graduate students. *Current Issues in Education*, 12(1). Disponible en: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/45/9>
- Solé, I., Mateos, M., Martín, E., Miras, M., Castells, N. y Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329–348.

- UNESCO. (2016). *Reading the past, writing the future: Promoting literacy over five decades* [consultado 3 Abr 2017]. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-en.pdf>
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1). Disponible en: <http://www.cemniltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf>