



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Efectos de la variación de la modalidad de suplementación del
objeto referente sobre el desempeño escritor**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Rubén Jesús Jiménez Ríos

Director: Lic. **Edgar Rodrigo Chávez Hernández**

Dictaminadores: Lic. **Alfredo Hernández Corona**

Lic. **Luis Galindo Rodríguez**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Demasiadas personas a las que quisiera dedicarle una línea por este trabajo ya que fue gracias a las experiencias que vivimos juntos lo que me ha llevado a estar donde estoy. Soy producto de la suma de todos los esfuerzos de ustedes, y creo que este trabajo no refleja en la medida que lo merece, una disculpa por ello.

Agradezco a mis padres que me apoyaron para concluir esta etapa de mi vida. Sé que fue una carga tanto económica como anímica apoyar este proyecto que se culminó 3 años tarde. Por todo su esfuerzo, les estoy eternamente agradecidos.

A mi familia, sobre todo a mi abuelita y a mi tío. Por las veces que me han apoyado a no tener que preocuparme por otra cosa que no sea el estudio. Por las charlas que me gusta tener, y la constante preocupación de cómo me va en el día a día.

Al profesor Edgar Chávez, por mostrarme cómo es la vida académica. Expandir el gusto por la investigación y el involucrase en actividades académicas para el beneficio y crecimiento intelectual, siendo uno de mis mejores profesores de la licenciatura, y mi mentor más importante en la universidad.

A los profesores Alfredo y Luis por sus comentarios a este trabajo, con el afán de mejorarlo en la medida de lo posible. Su valioso tiempo vertido en un trabajo que es de experticia, sirvieron para remendar los errores que jamás hubiera pensado.

A Pancho y Estibally. Si bien tienen años que no cruzo una palabra con ellos, fueron las personas que me motivaron a dar un cambio de 180° a mi vida. A Estibally por motivarme a dejar la “mala vida”, y orientarme a querer estudiar psicología. A Pancho, mi jefe, que me enseñó disciplina, y que el trabajo duro da recompensa y apoyó mis decisiones para crecer laboralmente, y me apoyó para dedicarme de lleno a la universidad.

A mis amigos de la universidad con los cuales compartí no sólo buenos encuentros académicos, sino también buenos momentos extra-aula. Fue un placer pasar mi tiempo con los “seguidores de... (el evento de relevancia del momento)” Daniel, Karla, Ricardo Homs, Ricardo Bonito, JP, Karlita, Hannia, Abril, Alfonso, Sofía, Andrea, y los que fueron y serán parte de él. Así también, de los que se convirtieron en excelentes amigos casi al final del viaje Valeria, Yanni y María (y Daniel de nuevo). En especial también quiero agradecerle a Gustavo, porque sigue siendo mi mejor amigo a pesar del poco tiempo que hemos tenido para hablarnos debido a nuestras actividades.

A la gran comunidad internacional de Tertulia Conductual, por ser el espacio para poner en duda todo lo que creo saber. Para ayudarme a desarrollar un pensamiento escéptico, muy necesario en ciencia. Hoy creo saber dónde estoy parado, gracias a las muletas intelectuales que me han dado. En especial quiero agradecer a dos personas que conocí ahí: Oswaldo y David, que a pesar de los cientos o incluso miles de kilómetros que nos distancian, no ha sido excusa para aprender sobre psicología conductual. Seguro no lo saben, pero ellos (y Cristina, la nueva) me han hecho esforzarme cada día, para poder estar en un nivel en el cual les pueda ayudar a resolver sus dudas.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Capítulo 1. La escritura en la historia del hombre	3
1.1 Los orígenes de la escritura	3
1.2 Desarrollo individual y la escritura	9
Capítulo 2. La escritura y la educación	12
2.1 Educación y cultura	12
2.2 Escritura en Latinoamérica y en México	13
2.3 La escritura y la universidad	16
Capítulo 3. La psicología Interconductual	21
3.1 La taxonomía funcional de la conducta	25
3.2 La escritura como interacción psicológica	27
Capítulo 4. La escritura como interacción psicológica	29
4.1. Factores que participan en las interacciones escritoras	29
4.2. Los niveles funcionales de las interacciones escritoras	34
4.3. Consideraciones para el análisis de las interacciones escritoras.	36
Capítulo 5.- La suplementación del objeto referente en el comportamiento escritor	38
5.1. Objeto referente y suplementación	38
5.2. Evidencia en satisfacción de criterios intrasituacionales	40
5.3. Evidencia en satisfacción de criterios extrasituacionales	42
Capítulo 6.- Planteamiento del problema	46
Capítulo 7. Método	51
Capítulo 8. Propuesta de Análisis de resultados	58
Capítulo 9.- Resultados	62
Capítulo 10.- Discusión y Conclusiones	75
Referencias	82
Anexos	88

RESUMEN

El estudio de las interacciones escritoras, a través de modelos específicos, es un tema relevante tanto para una teoría general del comportamiento (v. g, Teoría de la Conducta), como para sus derivaciones tecnológicas. Uno de los modelos que permite captar la estructuración de interacciones escritoras es el modelo de comportamiento escritor. Dentro de él, uno de los elementos disposicionales que puede probabilitizar cierto tipo de interacciones, es la historia interconductual, que en el caso de las interacciones escritoras se puede conceptualizar en parte como la historia de contactos que desarrolla un escritor con el objeto del cual escribe. En ese contexto, las investigaciones sobre la modalidad de suplementación de los textos han arrojado datos que permiten suponer que el desligamiento funcional se ve favorecido por dicha suplementación dada la creación de historias de contactos escrito-referente diferenciales. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue evaluar los efectos de variar la modalidad de suplementación del objeto referente sobre el desempeño escritor en alumnos universitarios. Participaron 20 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, quienes fueron distribuidos en cuatro grupos (tres de intervención y uno control) diferenciándose por la modalidad de suplementación (imagen, vídeo, audio, y no suplementación). Todos los grupos participaron en todas las pruebas, las cuales se dividieron en 3 fases: 1) preprueba, 2) entrenamiento, 3) postprueba. Las prepruebas y postpruebas consistieron en tareas de ajuste lector y desempeño escritor. El entrenamiento consistió en 3 bloques de 10 sesiones cada uno donde se iba aumentando el criterio de ajuste impuesto a la situación de prueba de ajuste lector, los cuales fueron los de pertinencia, congruencia y coherencia. Los resultados más relevantes son en términos de aumentos cualitativos y cuantitativos en el desempeño escritor relacionado con la suplementación del objeto referente cuando el criterio de ajuste fue explicitado. Por otro lado, cuando no fue explícito, los resultados indican cambios cualitativos no concluyentes sobre la competencia escritora. Se discuten los mismos resultados a la luz de la interferencia y necesaria interrelación de la suplementación con otros factores presentes en el campo psicológico. Palabras clave: Interconductismo, Comportamiento escritor, Suplementación, criterio de ajuste, Objeto referente.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la investigación de la escritura ha sido de interés teórico tanto de psicólogos como de muchos otros científicos; y no es para menos. La escritura se considera el invento más importante que ha realizado la humanidad, ya que nos ha permitido no sólo comunicarnos en la cotidianidad, sino también ha servido como base para la construcción de nuevos lenguajes para muchas actividades humanas. Dado lo anterior, el poder escribir de cierta manera ajustándose a ciertos cánones sociales se vuelve indispensable para la vida, por lo que su estudio se torna inevitable. El presente trabajo está en la línea de abonar conocimiento sobre la escritura desde un punto de vista psicológico. Para alcanzar dicho fin, el trabajo está dividido en 3 apartados generales que se describen a continuación.

El primer apartado tiene como objetivo realizar una documentación histórica acerca de la escritura, mostrando su evolución histórica y su impacto en la formación cultural. Asimismo, se intenta rastrear una primera aproximación sobre la génesis de la misma en los seres humanos en edades tempranas.

El segundo apartado tiene el objetivo de mostrar de dónde surge la necesidad de realizar la investigación desde un punto de vista tanto social como teórico. En específico, por una parte se muestra una vinculación entre la educación y la cultura teniendo a la escritura como un importante eje articulador, con énfasis en los contextos universitarios. Por otro lado, se desarrolla el planteamiento teórico el cual se sustenta en la psicología Interconductual presentado la conceptualización de la escritura como interacción y núcleo de un modelo acerca del comportamiento escritor. De igual manera se expone el interés teórico particular del modelo y sus variables que serán manipuladas. Para justificar dicha manipulación, se presenta la evidencia empírica del área, terminando con algunas conclusiones generales para posteriormente agruparlas estableciendo el objetivo y los lineamientos por los cuales el trabajo tomara rumbo.

El tercer apartado tiene el objetivo de reportar la investigación llevada a cabo. Se presenta la metodología utilizada durante la investigación. De igual manera, se describen los resultados que se obtuvieron durante el trabajo, bajo rubros individuales y grupales. Finalizando con las conclusiones del trabajo que presentan los hallazgos más importantes, su interpretación teórica y posibles directrices para realizar futuras investigaciones.

1. LA ESCRITURA EN LA HISTORIA DEL HOMBRE

Un hecho innegable en el acervo de saberes de la humanidad es que el desarrollo del hombre ha estado drásticamente relacionado con la escritura, y que la cultura se ha preservado hasta nuestros días, en gran medida, debido a los aportes que se han plasmado por medio de la escritura. Wilcke (1991, en Tusón, 1997) señaló a la escritura como “un hallazgo espiritual gigantesco y una de las conquistas más grandes de la historia de la humanidad” (p.15). En efecto, el lenguaje escrito ha tenido una historia que casi acompaña a la humanidad misma desde que se originaron los sistemas de escritura aproximadamente hace cinco mil años (Ruíz, Baño y Secadas, 1985). El surgimiento del lenguaje tanto oral como escrito permitió trascender, a diferencia de otras especies, del orden estrictamente biológico a un orden psicológico y cultural. En palabras de Sebastià Serrano (1993, en Tusón, 1997): “Con esta memoria suplementaria, nuestra especie daría un salto excepcional, desconocido en el mundo biológico, y por primera vez una entidad no biológica intervendría decisivamente en el proceso evolutivo” (p.26). Como se hará notar, la escritura fue uno de esos puntos decisivos en el devenir de la humanidad.

1.1 Los orígenes de la escritura

El origen de la escritura se puede rastrear hasta hace más de 5000 años en Susa, con las *bulas* y los *calculis*. Las *bulas* eran pequeñas bolas de barro cocido cuya función era la de guardar las *calculis*, piedras de distintos tamaños que tenían la función de indicar la cantidad de algún producto. Los *calculis* se marcaban en las *bulas* para así no tener que abrirlas. Esto ha sido interpretado como un arcaico sistema contable de los bienes de un reino ya que, con las marcas, se podía identificar de manera rápida la cantidad de producto que representaba (Tusón, 1997; Hooker, Cook, Bonfate, Chaswick, Davies, Healey, y Walker, 2003).

Una versión más conocida de lo anterior se encuentra mil quinientos años después, en los primeros vestigios de las ciudades relativamente urbanizadas que se asentaron en Mesopotamia, y está vinculada directamente a las actividades laborales que llevaban a cabo los antiguos comerciantes (Tusón, 1997; Ribes, Pulido, Rangel, y Sánchez, 2016). La organización del trabajo requirió la creación de registros que pudiera ayudar a la actividad contable. En principio, eran

pictogramas de anotaciones contables de tipo administrativo y, posteriormente, se extendió al campo de la medicina, astronomía, textos jurídicos, y la literatura. De la misma manera, 2000 años después de los pueblos de Mesopotamia, se encuentra el caso de los egipcios, quienes desarrollaron su escritura inicialmente como parte de un sistema administrativo.

Este tipo de escritura que habían desarrollado los sumerios, inició siendo de carácter pictográfico, es decir, trataban de realizar una representación biunívoca entre un objeto de la realidad y una imagen. La realizaban en tablillas de barro con un punzón con el cual dibujaban la imagen del objeto a representar (maíz o cerveza), sin embargo, los problemas gráficos y de coste de energía para realizar las imágenes dieron paso a la forma más conocida de escritura de la antigua Sumeria la cual era la cuneiforme (Tusón, 1997). En esta nueva forma de escribir, se seguían representando caracteres de tipo biunívocos, pero con la diferencia que ya no eran dibujos sino marcas hechas con una cuña. Un caso semejante, pero en otro tiempo y en otro lugar, es de la cultura egipcia, quienes habían desarrollado su sistema de escritura tanto en una base pictórica pero, como se mostrará más adelante, también con base silábica.

El paso siguiente fue la representación de la lengua semítica de los acadios. En este tiempo, la escritura servía tanto para escribir en la lengua sumeria como su traducción al acadio lo que fue un paso muy importante dado que se empezó a formar cierta arbitrariedad del significado de los signos gráficos que podían ser leídos tanto por sumerios como por acadios, cada uno en su idioma. Se empezaba a borrar la estrecha relación signo-fonación-objeto, donde cierta fonación ya no era tan necesaria para leer el carácter ya que podía ser leído por otro tipo de fonación (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003). Posteriormente, los idiomas de los babilonios, los antiguos persas, elamitas, etc., también se llegaron a representar con la escritura cuneiforme.

Otro gran paso fue la adopción logográfica, es decir, hacer que los signos representaran ciertos sonidos. El uso de dichos signos ya no fue tanto como representación objeto-signo, sino como representación de signo-sonido; esto quiere decir que la representación fonética empezaba a introducirse al lenguaje escrito. Ejemplo de lo anterior se encuentra en logograma sumerio /ti/ que representaba “flecha” y “vida” (dado que era un logograma homófono), pero también sirvió para representar la sílaba /ti/ independientemente de donde se encontrase el logograma. Esta forma de escritura se extendió de tal modo que llegaron a existir más alrededor de 300 signos (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Otro de los eventos que permitió llegar a la arbitrariedad en los signos fue el cambio que

sufrió la escritura cuneiforme la cual giró 90° en su forma de escritura. Aunque no se sabe con completa certeza la razón de esto, los historiadores acuerdan que facilitó el proceso de arbitrarización de los signos escritos ya que no se buscaba un signo que, de alguna manera, se pareciera al objeto representado, sino que el signo utilizado se le asignaba un valor silábico (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Los cambios en los modos de escribir fueron fundamentales para el acercamiento a una escritura que no dependiera de la representación directa de los objetos representados. Esto permitió, incluso, el desarrollo de diferentes tipos de escritura para redactar diferentes acontecimientos en una misma cultura. Los escribas de Egipto, por ejemplo, aprendían 3 tipos de escritura (aunque no necesariamente de manera simultánea dado el periodo de surgimiento de dichos sistemas de escritura). El primero era el jeroglífico el cual estaba reservado para los textos religiosos, y para las obras monumentales. El segundo era la hierática, la cual estaba inspirada en los pictogramas de los jeroglíficos, y fue utilizada para las cuestiones administrativas y literarias. La razón para el cambio fue que era una versión más rápida para escribir que los jeroglíficos. Finalmente, la tercera forma de escritura en desarrollarse fue la demótica, ésta ya no tenía mucho parentesco a los signos pictóricos de los jeroglíficos, y su razón es que se utilizaba para las cosas cotidianas, negocios, etc., lo que requería una escritura más veloz (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Si bien es cierto que los escribas egipcios se destacaron en su oficio por hechos monumentales como el desarrollo (y memorización) de más de 6000 signos pictográficos y logográficos, en realidad su mayor aporte al desarrollo de la escritura tal como la conocemos se muestra en la invención del primer silabario de la historia. Los silabarios, de acuerdo con Tusón (1997) son “sistemas convencionales de escritura fonológica que representa, en bloques, las estructuras silábicas de una lengua sin llegar al análisis de sus constituyentes como hacen las escrituras que utilizan el alfabeto” (p. 50-51). El silabario de los egipcios estaba compuesto de 24 jeroglíficos que representaban consonantes más una vocal cualquiera. Esto permitía la traducción de los logogramas, como también el ser utilizados para traducir, de cualquier otra lengua, al lenguaje egipcio. Este mismo sistema se adoptó en pueblos cercanos a los egipcios como los de Siria y los de Palestina.

Este hecho enmarca dos pasos importantes. El primero enmarca uno de los alejamientos más significativos de la escritura pictográfica. Es decir, con la escritura silábica se pierde la dimensión Figurativa de los objetos representados, lo que empieza a obligar ciertas formas de

convencionalidad en los signos dado que ya no se puede deducir icónicamente los signos.

El siguiente paso se dio en la península del Sinaí, y en Palestina, Líbano y Siria. Este paso consistió en la creación de una escritura protoalfabética. Hace 3,700 años, los pueblos que habitaban las zonas mencionadas con anterioridad se encontraban en medio de los intercambios comerciales que se hacían los pueblos egipcios y mesopotámicos. Esto permitió que las escrituras jeroglíficas (y silábicas) y cuneiformes se socializaran y así se pudo dar el moldeamiento de una lengua que se distribuiría a lo largo de Asia occidental, la cual sería el protosinaítico. La particularidad de esta lengua es que adoptó la forma de escritura silábica de los egipcios, por la sencillez que representaba frente a los jeroglíficos (por su ligazón al arte y la pictografía) y a la escritura cuneiforme (por su uso casi exclusivo del barro como medio para plasmar lo escrito) (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

El protosinaítico consistió en la adopción de un sistema de escritura de representación fonológica segmental que se caracterizó por su economía y arbitrariedad. Consistía en una lengua escrita con 30 signos que representaban consonantes, aunque aún no había representación de vocales. Esto es debido a que las palabras semíticas son de raíz triconsonántica y sólo tenían tres vocales, lo que permitía deducir con facilidad la vocal en las palabras que se escribían, además las palabras eran muy contextualizadas, siendo el pueblo que uso este tipo de escritura fue el fenicio (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Como se puede notar, ya no se contaban con elementos pictográficos (dado el trabajo extra para su elaboración), sino que la escritura empezó a referir fonemas lo que facilitaba el trabajo de redacción y comunicación. Este tipo de escritura dio paso a la conformación del primer alfabeto, aunque sólo consonántico, de la historia. Tal hazaña fue conseguida por los fenicios (y demás lenguas semíticas) despojando el significado de los signos, y sólo dejando el sonido inicial a las palabras. Por ejemplo, el signo logográfico que representaba la idea “casa” en semítico ya no se leía como tal, sino ahora se relacionaba con la percepción de la oclusiva bilabial sonora (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

El éxito que tuvo la escritura semítica fue expandido por muchos pueblos a lo largo de los siglos, siendo adoptado por pueblos que, a la postre, generaron lenguas como la aramea, el hebreo, y el árabe, y que también llegó a influenciar de manera decisiva el griego, del cual derivó el etrusco, y de éste el latín. Una de los motivos por los cuales este sistema protoalfabético se adoptó en muchos pueblos de manera pacífica, sin ser impuesto por otros pueblos conquistadores se debió a

que tal adopción sirvió como un medio de la democratización de la escritura. Recordemos que en Mesopotamia o Egipto la escritura estaba reservada para la casta de los escribas, cosa que no pasó con la escritura protoalfabética, la cual se perfeccionó cuando sufrió la transformación que se realizó por parte del pueblo griego (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

En el antiguo pueblo griego se aprendió dos veces la escritura. En primera instancia estaba la escritura silábica 89 signos gráficos, de la cual se tienen registros de tablillas de barro encontradas en la isla de Creta; era una escritura muy arcaica. El verdadero peso en la historia de la escritura se le debe a la segunda forma que desarrollaron los griegos, muchos cientos de años después, la cual consistió en una de forma alfabética claramente influenciada por la escritura semítica, especialmente por los fenicios con los que mantuvieron intercambios comerciales, lo que explicaría la llegada de dicha forma de escribir a Grecia. Lo que la diferencia de la escritura protoalfabética y ésta es que los griegos fueron los primeros en introducir signos para representar las vocales, esto debido a que, en las formas de lenguaje hablado de los griegos, la falta de una representación fonética de las vocales volvía ininteligible la escritura; problema que no tenían los fenicios (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Pero no era sólo la creación de signos para las vocales, sino que el mismo nombramiento de las consonantes y vocales se diferenció con el semítico. Para los fenicios, las letras, en un principio, significaban una idea, y ellos sólo retomaron el sonido de la primera parte de la palabra. Los griegos, por otro lado, no atribuyeron ningún significado especial para el nombramiento de los signos (*alpha, beta, etc.*). Simplemente se les nombró así dado que ese era el nombre para las letras fenicias. Esto muestra un momento en el cual las palabras que se utilizaban perdieron casi todo contacto con algún elemento ostensible, y comenzaron a ser objetos puramente convencionales (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

La invención realizada por los griegos tuvo un impacto en un pueblo ubicado cerca del río Tiber, cerca del siglo VII ac. El pueblo etrusco, de la península Itálica, conocieron el alfabeto griego debido a los contactos comerciales con las colonias griegas ubicadas cerca de ahí. La innovación realizada por los etruscos reside en el renombramiento de las letras del alfabeto griego, las cuales ahora ya tenían un nombre relativamente parecido al que usamos actualmente. Sumado a lo anterior, los etruscos sirvieron como vía de transmisión de esta nueva forma de escribir a un pueblo el cual, a la postre, terminaría siendo el que impuso el orden primero de la escritura alfabética tal como hoy la conocemos en gran parte del mundo. Este pueblo es el latín (Tusón, 1997; Hooker et

al., 2003).

Las aportaciones que realizó el pueblo latino a la escritura fueron numerosas. Fijó la dirección de la escritura de izquierda a derecha (aunque no existe un cambio sustancial en hacerlo de derecha a izquierda, o de arriba a abajo). Asimismo, modificó signos del alfabeto griego para evitar confusiones visuales, y eliminaron signos que no eran innecesarios debido a que no representaban sonidos que fueran habituales en la lengua latina. El alfabeto latino, en sus primeras conformaciones, ya contaba con todas las letras que actualmente contamos en el nuestro. Su expansión a lo largo de Europa fue mediada, en este caso, por las campañas de colonización romanas. Esto permitió una distribución de la escritura (mas no del idioma latino) a lo largo del mundo con los idiomas de los pueblos que, originalmente, habían sido conquistados por los romanos (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Hasta este punto, las grandes invenciones que se habían realizado con respecto a la escritura habían culminado en un sólo tipo de alfabeto. El siguiente paso que sufrió fue la introducción tanto de estilos como de distinción entre cuestiones fonéticas y de facilidad. En el primer caso, el alfabeto latino tuvo tres diferentes estilos para representarlo, los cuales eran el lapidario, el uncial, y el semiuncial. El primero estaba ligado a la inscripción en piedra, mientras que el segundo estaba ligado a la escritura de códices. El tercer estilo mostraba un tipo de escritura cursiva debido a la ligadura de las letras (lo que hacía más rápido el escribir) (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

El punto revolucionario en la conformación de los diferentes estilos de escritura del alfabeto latino (no la lengua latina) tiene que ver con las llamadas “escrituras nacionales”. Este tipo de escrituras particularizaban las letras del latín, respetando las consonantes y vocales en él, aunque agregando signos si era necesario para representar sonidos que en el latín no se encontraban. Los casos de la longobarda, la irlandesa, la anglosajona, la merovingia, y la carolina son los más representativos. Ésta última tiene un toque particular a la conformación de la escritura actual. Fue un estilo inspirado por la cultura que impulsaba Carlomagno. Su principal característica es que introdujo lo que, a la postre, sería conocido como letra minúscula. El cambio se debió a que la escritura latina sólo tenía las letras en mayúscula (las que conocemos ahora), lo que hacía tardada la escritura (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Pero no sólo la facilidad de la escritura latina en su estilo carolina fue un determinante en su mantenimiento de uso, sino que además incorporó una claridad visual no antes vista, y una regularidad en las letras que no se manejaba en otro tipo de estilos. En tales condiciones, no es

extraño que los historiadores estén de acuerdo en que la preservación de las obras literarias clásicas se debió a dicho cambio de escritura ya que era más fácil de leer y reproducir. La escritura latina de estilo carolina fue extendida a Inglaterra, y en pocos siglos, se convirtió en la dominante para todas las lenguas descendientes tanto del latín, como de las germánicas (Tusón, 1997; Hooker et al., 2003).

Si bien es cierto que otros tipos de escrituras se mantuvieron vigentes a la par del latín, como es el caso de las derivaciones del griego como la copta, gótica, o la antigua eslava (madre de la escritura cirílica de donde deriva el alfabeto ruso, búlgaro o ucraniano), y el griego mismo. Algo que caracterizó a la escritura latina (y las derivaciones del alfabeto griego) es el completo desprendimiento de cualquier representación pictórica. La escritura fonética permitió una mayor posibilidad de extender el lenguaje con un uso menor de recursos, lo que permitió dar soporte a cambios culturales e intelectuales impresionantes. Cambios que tardaron, por ejemplo, en las culturas chinas y japonesas debido a que éstas conservaron (y conservan) la escritura silábica y pictórica como, por ejemplo, los kanjis que representan palabras completas. Este tipo de dificultades ha causado casos como que se requiera saber alrededor de 1000 símbolos (y sus combinaciones) para poder leer un periódico japonés. Caso contrario, en las escrituras derivadas del latín sólo se requiere aprender alrededor de 27 signos (y sus combinaciones), para empezar a leer.

Uno de los puntos cardinales dentro de los logros de la escritura es que nos han permitido contactar con los hechos pasados de nuestra historia como humanidad (Tusón, 1997). Al tener registro de las memorias de costumbres, historias, mitos, etc., entre los pueblos antiguos. Se permitió dejar de depender de la transmisión oral como fuente de conocimiento tanto práctico como histórico (y de otros tipos), lo que permitió evitar que cada nueva generación empezara desde cero. Un dato interesante lo presenta el pueblo egipcio quien, al perder el uso de la escritura por jeroglíficos, estuvo privado con gran parte de su pasado el cual se encontraba escrito, y con el cual sólo conectaba gracias a las obras arquitectónicas que tenían como registro. En contraposición, se encuentra el caso de la escritura grecolatina la cual no ha sufrido grandes cambios en su composición a lo largo de su creación hasta nuestros días. Esta condición ha permitido conocer lo que ha acontecido a lo largo de nuestra historia, como humanidad.

1.2 Desarrollo individual y la escritura

Como se ha mostrado, la escritura permitió, entre muchas cosas, potencializar el desarrollo de las culturas debido a que se les permitió el poder desprenderse del aquí y ahora, a través de los vestigios que representaban los signos, y así mismo, transformar la realidad del individuo que escribe y lee (Pacheco, 2011; Ruíz et al., 1985).

Primeramente, se retomara una de las primeras propuestas teóricas que trataron el tema de la escritura desde un marco conceptual naturalista y con apego a la indudable génesis social que ésta tiene. De acuerdo a Vigotsky (1988), la escritura tiene su origen en la práctica social, la cual no es lineal, sino que se transforma de manera radical a lo largo de la vida de los humanos. Su génesis necesariamente está ubicada en los primeros años de vida, ya que ésta es un proceso histórico, es decir, configurado en la ontogenia. A continuación se describe una primera aproximación sobre cómo se gesta el proceso ontogenético del desarrollo de la escritura.

Vigotsky señala que el lenguaje escrito inicia con los gestos dado que son los primeros signos visuales con los cuales contactan los infantes en un tipo de escritura en potencia. Señala que los gestos son parecidos a los signos escritos, y que los signos escritos no hacen más que fijar signos. Esto se asemeja al tipo de escritura pictográfica señalada en el inicio del capítulo. Se añaden tipos más de ligazones de los gestos a la escritura. El primero es en el campo de los garabatos, donde confiere que los primeros dibujos que realizan los infantes, no son dibujos propiamente dichos, sino más bien son gestos vertidos en el papel. La segunda ligazón está relacionada con que los dibujos de los infantes no están dirigidos a los objetos sino a sus cualidades, es decir, sus “dibujos” sobre algo son sólo los gestos que haría si se le preguntara por el objeto en cuestión, por ejemplo, el niño gesticula con sus manos un círculo cuando le preguntan por un jarrón, esto mismo lo hace sobre el papel, dibuja una forma redonda.

Vigotsky señala que en un segundo momento se encuentra el juego infantil. Acá los gestos que realizan los niños pueden *transformar* los objetos con los que juegan, en otras cosas. Esta transformación sólo tiene sentido referenciando el objeto ausente por medio del gesto (un palo no es un caballo a menos que el niño extienda sus manos para “montarlo”, le diga palabras relacionadas a la cabalgata, etc., es decir, actúe *como si* ese palo fuera un caballo). En este punto, los objetos pueden indicar las cosas que designan, así como sustituirlas. ¿Esto por qué es importante para la escritura? La respuesta se halla en lo que posibilita el juego. En palabras de Vigotsky, el juego permite desarrollar un simbolismo de 2° orden. Esto, para lo que nos compete, significa que

el niño, después de cierto tiempo siendo partícipe del juego, puede conseguir que el objeto adquiera función sin depender del gesto. Regresando al terreno de los grafos, la separación objeto-gesto posibilita al niño transferir dicho progreso al campo del grafo-objeto. Vigotsky señala que esto es posible debido a que el niño empieza a nombrar a los grafos.

El tercer momento está ubicado en el dibujo propiamente dicho. En este punto referido a la escritura se le empieza a enseñar al niño a dibujar grafos que tienen la función social de representar sonidos. Para que el niño dibuje (y no gesticule con un lápiz), éste debe estar ampliamente embestido por el lenguaje, ya que es él que media la relación del niño con lo dibujado. Los dibujos de los niños no suelen representar las cosas sino, más bien, referirlas (no se dibuja a la madre, sino los rasgos que se conocen de la madre). Vigotsky apunta que el lenguaje gráfico es un tipo de lenguaje que surge a partir del lenguaje verbal. En otras palabras, el argumento crítico es que, si el dibujo es usado para referir rasgos que están mediados por el lenguaje verbal, todo este episodio podría estar considerado como un intento rudimentario de designación de palabras con signos arbitrarios inventados por el niño que no representan al objeto hablado en un primer momento, pero paulatinamente, por medio del nombramiento, lo harán. Lo anterior está fuertemente emparentado en el paso que tuvieron las civilizaciones hacia la escritura ideográfica.

Un último paso señalado por Vigotsky es la escritura propiamente dicha. Acá los niños pasan de dibujar objetos a dibujar palabras. En un principio, las “palabras” dibujadas son muy rudimentarias. Las marcas “escritas” cumplen una función importante en su lenguaje escrito. Permiten dejar un vestigio de las frases (no objetos) al cual los niños pueden recurrir (leer) para referir lo escuchado. Estas marcas se van transformando en letras con el ejercicio y por la tutela de los otros. En este punto, los niños tanto pueden dibujar palabras para designar sonidos, también para designar objetos, acciones, estados, etc. Ya no hay un paralelismo objeto-signo de objeto, sino palabra-sonido/objeto/acción... etc. Parecido a la historia del surgimiento de la escritura silábica y alfabética.

Como se hace notar, la escritura tanto en su conformación histórica y ontogenética fue uno de los elementos críticos en la conformación de las sociedades. Dentro de las mismas, su diversificación en muchos campos la han vuelto un requisito para desarrollarse dentro de ellos, y para llevar al mismo campo en vías de crecimiento. Dada la amplitud de campos en los cuales la escritura se ha tornado importante, para el presente trabajo sólo se abordará uno en general, el cual es el de la educación universitaria.

2. LA ESCRITURA Y EDUCACIÓN

Dado que el vínculo que se desarrolla entre la escritura y cualquier campo de actividad humana es muy complejo, en este capítulo se pretende dar un esbozo general de cómo la escritura ha impactado en la educación. Se comenzará revisando el vínculo que existe entre la educación y la cultura. Posteriormente se destacará, de manera breve, la situación de la escritura en México. Finalmente se expondrán los argumentos que vincularán a la escritura con una institución específica dentro del campo de la educación.

2.1 Educación y cultura

Dentro del desarrollo de una cultura, se le ha reconocido un papel importante a la educación como eje articulador del progreso de la misma. De acuerdo con Díaz y Alemán (2008) la educación juega, al menos, 3 importantes papeles: a) preservar la cultura; b) desarrollar la cultura social, y c) promover la cultura social.

En el primer caso, se hace referencia a cuando la educación permite la continuidad de la sociedad en curso más allá de la vida de los miembros que la conforman en un momento dado de su historia social. La sociedad, tal cual se conoce, se preserva dado las prácticas educativas que lleve a cabo en y a través de la cultura en cuestión generación con generación.

En el segundo caso, la educación tiene como objetivo el formar actores críticos y creativos con el fin de generar nuevos conocimiento para dar respuesta a problemas presentes, pasados y prevenir futuros, con la finalidad de enriquecer a la sociedad. A diferencia del caso anterior, ya no es sólo preservar la cultura de la extinción, sino hacer que ésta, con base en sus condiciones actuales, tienda a mejorar.

El tercer caso, que complementa a los anteriores, se busca que los actores dentro del sistema de relaciones que es la cultura, adapten nuevas formas de normas sociales del y para el grupo de referencia. Esto con la finalidad de crear nuevas pautas culturales como valoraciones y patrones de conducta, que permitan ir desarrollando un proceso de evolución cultural. Esto para potenciar y no desestabilizar a la cultura.

El cambio que requiere una nación, si bien no puede ser exclusivo de la educación, si gesta una buena parte en ella dado que se convierte en motor que le dará energía para avanzar hacia la modernización y evitar, en la mayoría de los casos, volverse dependientes de los países que sí

aprovechan los frutos de la educación (Bunge, 1997). El progreso en este caso se debe entender como un alza en los niveles de bienestar social, y en el crecimiento económico. Es decir, las brechas sociales y económicas dentro de las naciones se deben ir acortando conforme la educación se vaya desarrollando. La movilidad social debe constituir una opción real para las personas (OCDE, 2009).

Si se pone de manifiesto el papel que conlleva las prácticas educativas, es menester pensar en cómo se gestiona las políticas educativas y qué resultados han tenido en las naciones que apuesten por seguir un estandarte en pro de la educación como vía del cambio. En el caso de México, la realidad que se pinta en los resultados no es la más alentadora. Datos del INEGI (2015) muestran que la alfabetización se ha conseguido el 93.6% de la población. Si bien el dato es alentador, su interpretación permite ver que no es suficiente para pensar en un cambio por medio de innovación educativa.

La INEGI (2016) señala que hay una tasa de conclusión del nivel medio superior de un 66.72%, lo que señala que no todos los estudiantes concluyen su paso académico. Asimismo, datos de 2015 señalan que del 100% de personas mayores de 15 años, sólo el 18.6% tiene un nivel educativo a nivel superior. Este porcentaje posiciona a México como el país con menos personas con título universitario dentro de los países pertenecientes a la OCDE (2018).

Dado el patrón de alfabetización, que contrasta con la tasa de cumplimiento de grados académicos, nos enfocaremos en uno de los elementos clave, el cual es la escritura. Esto debido a que forma parte esencial de las actividades articuladoras en los contextos educativos.

2.2 Escritura en Latinoamérica y México

Es difícil encontrar estudios de naturaleza cuantitativa en la escritura, a diferencia de la lectura, que muestran el estado de gestación de la escritura en Latinoamérica. Sin embargo, nos enfocaremos en un trabajo llevado a cabo por la UNESCO (2016) quien realizó una prueba de escritura en 14 países de Latinoamérica, evaluando a niños de tercer y sexto grado de primaria.

Su prueba consistió en tres pasos. 1) En que se realizara un listado sobre un tema (tareas escolares y de casa para los de 3º, y un tema específico como perros o pan para los de 6º); 2) una vez terminado, se les pedía que pensarán en cómo mejorar el texto, y se les daban algunos consejos que podrían tomar en cuenta; 3) se les pedía que escribieran un texto final donde redactaran sobre el tema que les tocó.

De los resultados básicos más interesantes se encuentran: menos del 2% por grado no

podieron realizar la prueba escrita, lo que resalta al menos un nivel prometedor sobre la capacidad de escribir por parte de los participantes; para México este valor osciló entre 0.72% y 0.12% respectivamente. Otro dato importante es que el 71.22% de los alumnos de tercero podían mantener el tema y la estructura de su escrito final con respecto a su borrador, mientras que sólo el 44.70% de los de sexto pudieron hacerlo; México obtuvo valores de 72.68% y 40.71% respectivamente.

También resulta interesante resaltar que del 100% de escritos para ambos grados, un 76.36% de los estudiantes de tercero escribió sobre el tema asignado, mientras que el 23.64% escribieron cosas que no estaban relacionados con el tema. En el caso de los alumnos de sexto, un 94.19% escribió sobre el tema asignado, mientras que el 5.81% escribieron cosas que no se relacionaban con el texto; este dato señala que hubo parte de la población que no fue capaz de comprender la instrucción más esencial de la prueba. Para el caso de México, 77.95% y 92.88% para tercero y sexto respectivamente escribieron respecto al tema asignado.

En tanto resultados más específicos del proceso de escritura, se resaltan tres. El primero tiene que ver con la adecuación de los estudiantes a la instrucción en el tema, el tipo de texto, y la situación comunicativa, tanto en el borrador y el texto final. En este caso, el porcentaje de alumnos de tercero que adecuaron su borrador a las instrucciones que les dieron fue de 54.85%, mientras que para los alumnos de sexto, el 87.72% fue capaz de adecuar su borrador con las instrucciones. En complemento a lo anterior, se incluyen los porcentajes de la adecuación tanto de borrador como de texto final a la instrucción, mostrando que solo el 36.57% de los alumnos de tercero pudo adecuarse, y para los alumnos de sexto, solamente el 36.60% pudo ajustarse a dicha instrucción; en el caso de México, se obtuvieron porcentajes del 50.52% y 27.29% para tercero y sexto respectivamente.

El segundo resultado importante tiene que ver con el porcentaje de textos que mantienen y aumentan ideas entre el plan inicial y la versión final. En esta parte, se medía la cantidad de ideas desarrolladas por los alumnos en los borradores, y cómo ésta aumentaba después del momento para repensar y escribir su texto final; los datos tienen que ver con el aumento o mantención de las ideas. Dado que se usaron dos cuadernillos diferentes para cada grado, se muestran porcentajes de cada cuadernillo. Se muestra que el 16.48% y 14.66% de los alumnos mantuvieron las ideas que desarrollaron en su borrador, mientras que el 2.83% y 1.91% de los estudiantes aumentaron sus ideas. Para los alumnos de sexto los números cambiaron dado que aquí el 21.14% y 23.17% de estudiantes mantuvieron sus ideas, y el 2.88% y 1.44% aumentaron las mismas. Para el caso de

México, con los alumnos de tercero, el 25.31% y 11.16% mantuvieron sus ideas, mientras que el 4.85% y 2.37% aumentaron sus ideas. Para los alumnos de sexto, el 23.44% y 12.95% mantuvieron sus ideas, y el 4.20% y 1.63% aumentaron las mismas.

El tercero abarca el porcentaje de borradores con función comunicativa para uno mismo y de textos finales con función comunicativa para otros. Lo que buscan con esto es identificar si los alumnos son capaces de reconocer que los escritos tienen un destinatario (ellos mismos y otros). En el caso de los estudiantes de tercero, este cálculo se hizo analizando los textos finales que debían mejorar en comparación de los borradores, ya que si se notaba que los borradores estaban “bien diseñados”, era porque los niños atendían a que los borradores eran para alguien más, y no para ayudarlos a ellos a escribir su texto final (su función original). Bajo esa premisa, se muestra que el 43.96% de los estudiantes sí distinguieron a la funciones comunicativas tanto del borrador como del texto final; en el caso de México, el 57.11% consiguieron realizar dicha distinción.

Para evaluar las funciones comunicativas en los estudiantes de sexto, se indagó en los borradores buscando marcas como tachaduras, palabras sueltas, agregados de ideas, asteriscos, etc., que demostraran que los textos no iban a ser usados más que por los mismos alumnos. El 55.94% de los borradores sí mostraron que la función comunicativa estaba dirigida para el propio alumno; en el caso de México, se mostró que el 37.96% de los alumnos distinguió dicha función.

Como un dato final rescatable, se muestra el número de palabras escritas. Para los estudiantes de tercero, se muestra que la mayor distribución de palabras oscila entre 11 a 30 palabras y 31 a 50 palabras con un 30.88% y 36.30% respectivamente; para el caso de México, de igual manera su mayor distribución de palabras escritas está en los mismos rangos mencionados con un 39.53% y 38.99%. Para los estudiantes de sexto, se encontró una distribución más homogénea ya que ésta oscilaba desde las 11 hasta más de 111. De hecho, el rango de 111 o más fue donde se concentró la mayor cantidad de escritos con un 22.87%; en el caso de México, la mayor distribución se encontró entre las 50 y 71 palabras.

Si bien la prueba de la UNESCO nos permite identificar una aproximación a la situación de la escritura a nivel Latinoamérica, no permite una visión general del panorama Mexicano dada la limitada muestra para dicho trabajo. Por lo tanto, se tienen que buscar datos más representativos en el contexto nacional. Uno de estos intentos más recientes de dicha aproximación se describe a continuación.

¿Cómo se encuentra posicionado México frente a la escritura? Según datos de la Encuesta

Nacional de Lectura y Escritura (CONACULTA, 2015), en México el 76% de la población escribe para comunicarse (asumiendo que se tratan mensajes de texto, recados, etc), el 31.1% para expresar emociones y pensamientos. Un 25% para la escuela, 23.7% para el trabajo, y sólo un 20.1% para sentirse mejor.

Haciendo un desglose más práctico, la encuesta menciona que del 100% de lo que escriben los mexicanos, el 46.3% se va en mensajes de texto, el 39% se va en recados, el 33.5% se va en trabajos escolares (apuntes o tareas), el 20.5% se van en cosas requeridas por sus trabajos. Las actividades recreativas que involucran a la escritura como lo son los poemas, canciones, cuentos, diarios, o reseñas en clubes de lectura, no rebasan el 10%. Dentro de lo anterior, la encuesta revela que, dentro de los estratos elegidos para representar los datos, a las mujeres, a los jóvenes, a los universitarios y a los grupos socioeconómicos altos son los que más suelen escribir. También destaca que es en la zona del norte del país donde se concentra la mayor cantidad de personas que les gusta la escritura.

Lo anterior muestra que las prácticas de escritura, si bien son frecuentes en el país, no están enfocadas a desarrollos más allá de la cotidianidad. Asimismo, los datos presentados en la encuesta no permiten identificar la cualidad de lo que escriben, ni la cantidad, ni el tiempo. Sin embargo, sí permiten una aproximación sobre las prácticas de la escritura en la población.

2.3 La escritura y la universidad

Uno de los tópicos más importantes dentro del contexto educativo tiene que ver con el papel que tiene la enseñanza de la escritura en contextos institucionalizados. Es cierto que a hablar se enseña en los contextos proximales del desarrollo de los humanos (v.g. la familia) sin embargo, la inmensa mayoría de las personas aprenden a escribir dentro de las instituciones formales.

Pero la enseñanza no es abrupta dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, las prácticas lingüísticas referentes a la escritura se empiezan a gestar con la práctica cotidiana de las personas en actividades que permiten ir desarrollando pautas prerrequeridas (v. g. dibujar) en los sistemas reactivos tanto motores como lingüístico (Vigotsky, 1988; Ribes y López, 1985). Además, como Vigotsky señala, la escritura suele ser la última de las 3 habilidades básicas (oralidad, lectura y escritura) a enseñar, y queda relegada como objeto de interés meramente académico, sin aparentes repercusiones directas en la vida cotidiana.

Desde el punto de vista adoptado en este trabajo, se plantea que la escritura es parte de una

práctica social compartida (Wittgenstein, 1957; Carlino, 2009; Ribes, 2018) en la cual tiene sentido, y no es un medio de expresión de algún supuesto proceso ocurrido en un plano mental. Lo anterior toma en cuenta, entonces, que la práctica de la escritura está situada en un contexto sociocultural determinado y que, por ende, se tiene que tener en cuenta. En ese sentido, la escuela sólo sería uno más de esos contextos lo que nos lleva a pensar sobre el para qué del escribir, entonces, ¿Hacia qué sentido se dirige la enseñanza de la escritura? De acuerdo con Carlino (2009), las formas en cómo se usará la escritura determinará sus formas de ser enseñada. En otras palabras, la forma en cómo se enseñará la escritura dependerá de la práctica en la cual las personas están involucradas.

En el contexto escolar existen notables diferencias entre los niveles escolares (medio o superior) y su enseñanza. Por ejemplo, Fernández y Carlino (2010) comentan que los estudiantes de nivel medio superior se les ponen a leer y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos, tendiendo a la transcripción directa de lo leído, y no proponiendo prácticas complejas de construcción de ideas que impliquen comprensión escritora. Por otro lado, a los estudiantes de nivel superior se les exige leer y escribir adecuando su trabajo a las prácticas disciplinares de su carrera, siendo el tipo de escritura más constructiva. También hace notar que la extensión de lo leído y lo escrito es inferior en nivel medio superior que en nivel superior. Esto toma en cuenta los cambios cualitativos de los textos leídos, y las demandas realizadas para los alumnos.

Tomando en cuenta que las exigencias cambian con respecto a lo esperado en las prácticas en los contextos educativos, la pregunta que surge es: ¿Qué tipo de demandas se tienen dentro de la universidad con respecto a la escritura? Siguiendo la línea de pensamiento de Morales et al, (2013) y León, Morales, Silva y Carpio (2016), se puede decir que las demandas sobre la escritura estarían en función de los criterios particulares de los dominios disciplinares vertidos en la universidad, así como los dominios culturales sobre el cómo debe escribir un profesional en particular. Cabe señalar que lo anterior son las categorías que contextualizan a la escritura, mas no muestra aún la naturaleza psicológica de la interacción. Antes de avanzar hacia ello, mostremos algunos contrastes que imperan en las universidades con respecto a la escritura, y como es a partir de dichos contrastes, que se torna importante la investigación sobre la escritura.

Un estudio dirigido por Carlino (2009) describió las concepciones de las prácticas escritoras a nivel universitario en países anglosajones y en Argentina. Cabe señalar que no sería desubicado

pensar que los resultados encontrados en Argentina se puedan replicar en México, y el resto de Latinoamérica, dado los parámetros sobre las prácticas de escritura de la población mexicana descritos más arriba.

Se comienza mencionando que en las universidades argentinas se considera que sólo existe una única manera de escribir bien, independientemente de la carrera y nivel. Por el contrario, en universidades anglosajonas se piensa que lo que se comparte por normatividad general son las cuestiones ortográficas y gramaticales, pero los géneros discursivos son múltiples, es decir, hay muchas formas de escribir bien. Complementario a lo anterior, también se concibe a la escritura en Argentina como una habilidad básica y general que se aprende en la educación básica, y que se transfiere entre contextos, cosa contraria al pensamiento de las universidades anglosajonas que se ve a la escritura como una práctica social, propia un dominio disciplinar y cultural particular.

Emparentado con lo anterior, en las universidades argentinas se muestra que la escritura es una actividad de un solo individuo. Por otro lado, en universidades anglosajonas se considera que la escritura es una actividad donde están involucrados, al menos dos participantes, a saber, el escritor y el potencial lector. Es por eso que la actividad de escribir, en universidades anglosajonas, se ve como un proceso recursivo donde el escritor vuelve sobre el texto escrito (ya que puede fungir el papel de lector también) las veces necesarias, siendo esto una actividad asimétrica y sin tiempo predefinido, caso contrario a los modelos argentinos que consideran a la escritura como una actividad puntual e instantánea. Incluso, desde la perspectiva anglosajona, la consideración que la escritura es producto del pensamiento, se cuestiona y se opta por tomar a la escritura como una forma de pensar.

En cuanto a la precepción del aprendizaje de la escritura los docentes de las universidades argentinas consideran que los estudiantes ya saben escribir y que no requieren aprender. Y lo que se aprende, es sólo como una actividad espontánea en su estancia universitaria. Por otro lado, las universidades anglosajonas consideran a la escritura como parte de la integración a una nueva cultura, que exige cambios y adecuaciones de las actividades de los escritores que se integran en un proceso continuo y no puntual. Asimismo, se considera que el aprendizaje de la escritura debe ser promovido por las acciones institucionales.

Por último, en la enseñanza como tal de la escritura los datos mostrados por el estudio permiten visualizar las dimensiones de la problemática. Para las universidades argentinas, la enseñanza de la escritura no es prioridad. A pesar que se exige que los alumnos escriban

adecuándose a los criterios disciplinarios, no se enseña a escribir debido a que ellos (los alumnos) ya deberían saber escribir, y en caso que no sepan, se les debe poner en programas compensatorios que solventen las deficiencias del estudiante, y que dichos programas los lleven a cabo especialistas aislados del ambiente universitario. Caso totalmente opuesto es el de las universidades anglosajonas quienes enseñan a escribir a sus alumnos dado que identifican que los modos esperados de escritura en la universidad difieren totalmente de aquellos anteriores que fueron requeridos en niveles inferiores de escolaridad, por lo que los programas de enseñanza no son remediales sino complementarios a las materias de clase, y es un compromiso activo y total de la universidad participar para que sus estudiantes se adapten de la mejor manera a esta nueva cultura.

Todo lo anterior cobra sentido cuando se compara la percepción que se tiene sobre el alumno universitario el cual, para las universidades argentinas, ya es un ser autónomo que no requiere de ayudas pedagógicas. A diferencia de las universidades anglosajonas las cuales entienden que los alumnos son corresponsables de su aprendizaje, pero requieren guías en su travesía universitaria.

Por lo anterior, se muestra el importante papel que juega la investigación sobre la escritura dado el peso fundamental que tiene en la formación universitaria. La investigación de los factores y adecuaciones psicológicas que participan en las interacciones escritoras se torna crítica para mejorar las prácticas psicopedagógicas, y así contribuir en que los alumnos tengan mejor “integración” a la cultura universitaria. Esto es indispensable para poder ir retirando la idea de la autonomía estudiantil en general, y la autonomía intelectual en lo particular. Como bien lo menciona Carlino (2009):

¿Cómo alguien va a saber qué hacer si desconoce las reglas de juego, cómo va a poder decidir si no conoce las opciones? La creencia de que los alumnos debieran ser autónomos no tiene en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la universidad son distintas de las que se les exigían en la escolaridad anterior. Por consiguiente, pretender que se desenvuelvan independientemente en ellas es confiar en la magia. Nadie puede ser autónomo en una práctica en la que no tiene experiencia. Ser autónomo implica poder autorregular las propias prácticas, lo cual requiere conocer sus normas de funcionamiento. (pp. 23-24).

Dado el contexto que se ha delimitado, toca retomar el marco teórico desde el cual será abordado el presente trabajo. Las investigaciones que se han realizado mayoritariamente en el

campo de la escritura han sido de orientación cognoscitiva tanto en su versión del procesamiento de la información, como en su versión sociocultural. Sin embargo, el presente trabajo no asumirá dichos puntos de vista dado que se identifican aspectos irreparables para conceptualizar a la escritura en su dimensión psicológica, por lo que se ha optado por un marco más comprehensivo, como es el que ofrece la psicología Interconductual.

3. LA PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

La psicología Interconductual, formulada y desarrollada en la obra de J. R. Kantor (2015) es una metateoría acerca de lo psicológico la cual establece que el objeto de estudio de la psicología es la interconducta, entendida como la interacción entre “los organismos con las cosas y los eventos” (Kantor y Smith, 2015). Con más precisión, tomando de base lo anterior, podemos decir que la psicología Interconductual estudia la interrelación del organismo total a una parte de su ambiente (cosas, eventos y otros organismos), interrelación que se desarrolla en la ontogenia del organismo.

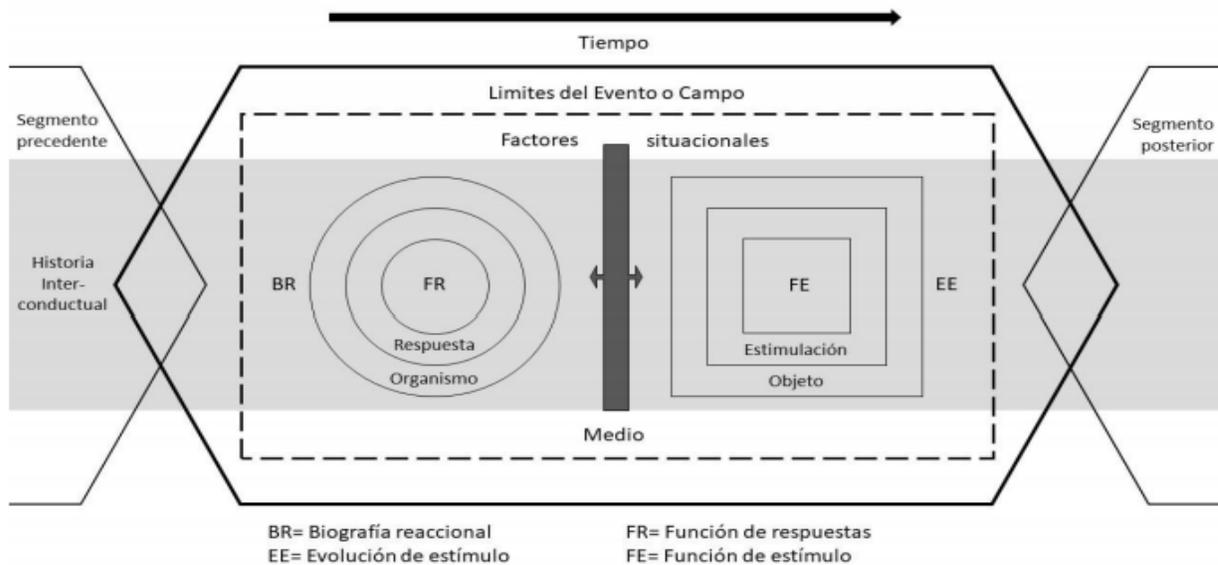
Asimismo, una de las aportaciones que resaltan de la propuesta kantoriana tiene que ver con el rompimiento causalista de los eventos psicológicos, proponiendo un continuo -un flujo- del comportamiento psicológico. Tradicionalmente en la psicología, particularmente en la conductual, se ha establecido que la conducta -entendida como actividad orgánica- es función de las variaciones medioambientales -eventos, organismos, objetos. Es decir, que el comportamiento es causado por lo que le antecede o por sus consecuentes, convirtiendo el análisis en uno de tipo organocéntrico, empatando con los objetos de estudio de otros dominios científicos, en especial, con el de la biología (Kantor y Smith, 2015; Ribes y López, 1985). La propuesta de Kantor asume que los eventos psicológicos son campos integrados en un flujo conductual donde sus elementos se interrelacionan de manera sincrónica evitando la explicación de los eventos de una manera causalista y lineal.

Kantor propone que la unidad básica de análisis para los eventos psicológicos es el campo interconductual, en el cual convergen interrelacionándose distintos elementos. Dichos elementos se presentan a continuación.

Los elementos que se presentan en la Figura 1 son: 1) Los límites del campo; 2) Los objetos (y eventos) de estímulo; 3) Los estímulos; 4) La función de estímulo; 5) El organismo; 6) La respuesta; 7) La función de respuesta; 8) Medio de contacto; 9) Los factores situacionales; 10) La historia Interconductual. Ribes y López (1985) los precisan de la siguiente manera:

Figura 1

El segmento Interconductual



Nota. El segmento Interconductual representa la unidad de análisis de la psicología Interconductual (tomado de Kantor y Smith, 2015).

Los límites del campo: “[D]elimitan los eventos y objetos funcionales con respecto al organismo individual cuya interacción se analiza. La funcionalidad de los eventos y objetos en cuestión no corresponde necesariamente a los que están presentes en el momento del análisis, pues puede suceder que eventos y objetos presentes no sean funcionales en un momento de interacción particular, o que, por el contrario, objetos y eventos no presentes en términos fisicoquímicos formen parte del campo de interdependencias. Obviamente, en este último sentido el límite del campo se ampliará en la medida en que el organismo sea funcionalmente capaz de responder en términos que trasciendan la situacionalidad de los eventos y objetos presentes” (p. 43).

Los objetos y eventos de estímulo: “[S]on los cuerpos y acontecimientos fisicoquímicos (a los cuales pueden reducirse, como estímulo, las dimensiones biológica y social, mas no como función) con los que el organismo tiene contacto directo o indirecto” (p. 43).

Los estímulos: “[S]e dan como eventos fraccionales de la acción de los objetos en sus diversas modalidades y dimensiones energéticas constitutivas. De este modo, un objeto de estímulo comprende múltiples estímulos como eventos particulares a lo largo de los valores que constituyen una dimensión o modalidad energética. Por otra parte, distintos objetos de estímulo pueden compartir un mismo estímulo como forma de energía” (p. 43).

El organismo: “[E]stá representado por la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular. Como organismo, está constituido por subsistemas biológicos que interactúan

con los cambios energéticos del entorno; dichos subsistemas se integran funcionalmente de modo tal que, de momento a momento y según las características determinantes en el ambiente, pueden variar su configuración reactiva. A esta forma particular de integración funcional de los subsistemas biológicos de respuesta la denominaremos sistemas reactivos y, aun cuando éstos están constituidos por niveles biológicos de reactividad, su organización funcional no está determinada directamente por su integración biológica. La configuración funcional de estos sistemas reactivos puede interdepender de las características fisicoquímicas y ecológicas del ambiente, así como de aspectos normativos establecidos por convención, caso exclusivo del ser humano. Por eso, tanto los sistemas sensoriales como el fonológico y el gestural se consideran sistemas reactivos” (p. 44).

Las respuestas: “Formas de actividad del organismo, fraccionadas con propósitos analíticos, específicas de la reactividad frente a objetos y eventos de estímulos particulares. [...] En este sentido, diversos sistemas reactivos pueden compartir la misma respuesta, y un mismo sistema reactivo puede estar constituido por diversidad de respuestas, morfológicamente hablando” (p. 44).

La función de estímulo y de respuesta se da como un todo inseparable en la forma de función estímulo-respuesta.

Función de estímulo-respuesta: “[Se denomina a] los estímulos y respuestas, de objetos de estímulo y de un organismo particular, que hacen contacto funcional —es decir, que interactúan— en un sistema determinado de relaciones. El contacto funcional al que nos referimos no significa, de modo alguno, contacto directo de naturaleza mecánica, sino que uno y otro se afectan recíprocamente. Por consiguiente, este contacto, como función, puede darse incluso en ausencia del objeto de estímulo particular, como suele ocurrir con los estímulos sustitutivos e implícitos. La función de estímulo-respuesta, como veremos más adelante, es el elemento crítico definitorio de la organización de un campo interconductual. Es importante señalar que, como en el caso de los elementos previos al campo de interacción, una función de estímulo-respuesta no tiene correspondencia biunívoca con organismos, objetos de estímulos, estímulos, sistemas reactivos o respuestas particulares. Así, el componente de respuesta de una función puede incluir a diversos organismos, diversos sistemas reactivos de un mismo organismo o respuestas de diversos sistemas reactivos. De la misma manera, el componente de estímulo de una función puede incluir a diversos objetos de estímulo, a estímulos diversos de un mismo objeto o a valores particulares de una misma dimensión de estímulo o de un estímulo específico” (p. 44).

El medio de contacto: es el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o

normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo-respuesta. En este sentido, el medio de contacto designa exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción, pero que no forman parte de la interacción” (pp. 44-45).

Los factores situacionales: “[S]on todos aquellos elementos del campo de interacción que no están directamente configurados en el contacto funcional, pero que lo afectan. Los factores situacionales, por consiguiente, son todos aquellos eventos, como colección de eventos en forma de una dimensión variable en lo continuo, u objetos o eventos singulares, que no entran directamente en la interacción organismo-objeto (s) de estímulo delimitante (s) de la función estímulo-respuesta particular. Estos eventos singulares, o colecciones de eventos, pueden ubicarse tanto en el interior como en el exterior del organismo” (p. 45).

La historia interconductual: “Incluye a todos los segmentos previos de interacción y, por ende, está compuesta de dos dimensiones principales; la evolución del estímulo y la biografía reactiva. La evolución del estímulo hace referencia a las variaciones que un estímulo particular ha tenido en el pasado como elemento de funciones estímulo-respuesta. La biografía reactiva, por su parte, designa las variaciones que una respuesta particular ha sufrido como componente de funciones de estímulo-respuesta” (p. 45).

Plantear de esta manera el comportamiento psicológico, permite evitar hablar no sólo de los problemas de la causación lineal de los eventos, sino también (y más importante aún), permite borrar las explicaciones de tipo internalistas tanto en materia (v.g. el cerebro) como fantasmales (v.g. el inconsciente) sobre la explicación de lo psicológico. Mantener estas explicaciones, a la manera de ver de Ribes (1982), y de Ribes y Pérez-Almonacid (2016), permite que se mantengan dicotomías tales como observable-inobservable, externo-interno, público-privado, objetivo-subjetivo, etc.

Ahora bien, Ribes (1994) menciona que el metasistema, tal como lo formuló Kantor, no puede ser aplicable a nivel observacional/experimental de los eventos psicológicos, debido a que el metasistema está formulado sobre cómo debería estudiarse lo psicológico. Por tanto, se debe construir un sistema teórico con base en los planteamientos interconductuales que permita analizar y describir el comportamiento psicológico. Una propuesta, en este sentido, es la obra de Ribes y López (1985) quienes, utilizando las categorías del modelo interconductual, desarrollaron una taxonomía que permitía organizar en 5 formas cualitativamente distintas, la estructuración de las funciones estímulo-respuesta.

3.1 Taxonomía funcional de la conducta

Ribes y López (1985) formularon la taxonomía funcional del comportamiento, tomando como elementos organizativos los conceptos de *mediación* y *desligamiento funcional* (Carpio y Pacheco, 2019). Según Ribes y López, la mediación se refiere al “[U]n proceso en el que un elemento, participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas, es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo” (p.52). El concepto de desligamiento funcional se refiere a “la posibilidad funcional que tiene el organismo de responder en forma ampliada y relativamente autónoma respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos, y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente” (p.58).

A partir de los conceptos descritos, se diferenciaron 5 formas de organización de las funciones estímulo-respuesta cualitativamente distintas; estas son: la función contextual, la función suplementaria, la función selectora, la función sustitutiva referencial, y la función sustitutiva no referencial.

La función contextual describe una forma de organización psicológica en la cual una forma particular de respuesta es condicional a dos estímulos, en forma directa a uno de ellos y de manera indirecta al otro. La mediación que se da en esta función es de un estímulo, contextualizador, que contextualiza a otro estímulo por su relación espacio-temporal, lo que permite que la respuesta del organismo se vuelva condicional al estímulo contextualizado. El desligamiento se da con respecto a la determinación biológica (en la filogenia de la especie) relativamente invariante que se tiene con las propiedades fisicoquímicas de los objetos participantes en la realización de contingencia.

La función suplementaria describe una función que transforma los límites del campo al afectar la funcionalidad de los eventos y objetos presentes o en potencia debido a la respuesta del organismo. Dicha respuesta suplementa (es decir, produce los eventos de estímulo) una relación entre estímulos, es decir, suplementa una relación contextual. La mediación que se da en esta función es de la respuesta del organismo en la estructuración de la contingencia dado que los eventos de estímulo dependen de ella, y ésta, a su vez, sólo ocurre como consecuencia de otra condición prescrita en la forma de un evento de estímulo. El desligamiento se da con relación a la modificación de las relaciones temporales y espaciales que guardan los eventos ambientales y ante los que se responde diferencialmente.

La función selectora describe relaciones de contingencia en las cuales la respuesta del organismo no está regulada por las propiedades fisicoquímicas de los estímulos, sino por las relaciones que entre ellos se establecen. La mediación se da en forma de un estímulo (el estímulo selector) que contextualiza una relación suplementaria, sin que tenga que ocurrir una respuesta para su mediación. El desligamiento se da en la reactividad del organismo a las propiedades particulares de los eventos, es decir, de sus propiedades fisicoquímicas, quedando regulado por las propiedades relacionales situacionales.

La función sustitutiva referencial se describe como un nivel de interacción exclusivamente humano en el cual la estructuración de las funciones estímulo-respuesta dependen de la respuesta convencional de un individuo posibilitada por el desarrollo de un sistema reactivo convencional, y porque ocurre en dos momentos de respuesta diferentes. La mediación se da en forma de una respuesta convencional (referidor) que media los eventos de la situación (el referente) y la respuesta de otro individuo/o el mismo en un segundo momento (el referido). En esta mediación, la respuesta del referidor media una relación selectora modificando sus propiedades funcionales que previamente operaban. El desligamiento se da las propiedades fisicoquímicas y temporo espaciales como situacionales de los eventos dado que la reactividad convencional que posibilita la interacción no tiene correspondencia con la reactividad biológica dado que la primera fue desarrollada debido a la participación en un grupo social determinado. En este nivel de desligamiento, aún se sigue regulado por los eventos a los que se responde en diferente tiempo y espacio.

La función sustitutiva no referencial describe un tipo de interacción que ocurre en el terreno de lo puramente convencional y lingüístico, donde las funciones estímulo-respuesta dependen de los productos convencional tanto en forma de estímulo, como de respuesta. La mediación en esta función, se da con relación a un segmento reactivo convencional que establece relaciones entre productos convencionales, y éstos son las que median las relaciones reactivas convencionales. Es decir, que la función sustitutiva no referencial, describe la mediación de una relación sustitutiva referencial. El desligamiento en esta función se da de todo aspecto fisicoquímico y biológico, es decir, que ya no hay se da reactividad ante los eventos específicos, siendo la respuesta convencional, en sí misma, quien establece la situación en la cual los individuos responden.

Como se puede apreciar, las funciones representan formas de organización del

comportamiento inclusivas y jerarquizadas dependiendo de los elementos de la mediación y del nivel de desligamiento funcional. A estos conceptos, se le debe sumar el concepto de *criterio de ajuste*, que será descrito en un capítulo posterior. Teniendo en cuenta la taxonomía funcional del comportamiento, nos concentraremos en uno que será el tópico central del presente trabajo.

3.2 La escritura como interacción psicológica

Pacheco (2011) señala que no se ha establecido un consenso sobre cómo y quién deba estudiar la escritura, y que ésta se ha estudiado de manera diversa, siendo estudiado como producto o como sistema, o como conducta. Por tanto, retomando las nociones wittgenstainianas y ribesianas, propone estudiar la escritura, al menos desde la psicología, como interacción.

Retomando a Wittgenstein, las nociones de juego lenguaje y forma de vida nos permiten pensar al lenguaje como toda una red de relaciones de prácticas convencionales, evitándonos, como señala, Ribes, Cortés, y Romero (1992) intentar identificar al lenguaje con una morfología específica (gestual, vocal, etc.) aunque dichas morfologías son lenguaje, el lenguaje no se reduce a ellas. Desde esta perspectiva, se considera que el lenguaje enmarca toda la conducta humana y que es imposible pensar en una actividad humana que se realice al margen de él. Asimismo, se afirma que los objetos y acontecimientos en el ambiente son lingüísticos independientemente que sean o no verbalizaciones, grafías, textos, etc. Sobre esta base, los autores proponen que la evolución del comportamiento humano se da en la medida en que el individuo participa del lenguaje como sistema reactivo convencional.

Dado lo anterior, Pacheco (2011) menciona que es importante indagar en el cómo se aprenden nuevas morfologías fonéticas y gráficas que se ajustan a un ambiente particular, es decir, cómo el individuo hace y dice cosas pertinentes a la demanda de una situación particular. Por ejemplo, se puede investigar bajo qué circunstancias un niño empieza a articular palabras como “comida” o “agua” en los episodios de alimentación. También, se requiere indagar en el cómo los individuos aprenden a derivar los criterios del sistema convencional (i. e. el juego del lenguaje) que ejercitan.

Antes de seguir indagando sobre la escritura, es pertinente hacer algunas aclaraciones con respecto a qué es lo que la diferencia de la oralidad. Pacheco (2011) apunta a 4 diferencias importantes. La primera tiene que ver con que, en la escritura, a diferencia del habla oral, se requiere desde su inicio altos niveles de abstracción. La segunda característica es que en el habla

no se requiere de percatarse de lo que se habla, a diferencia de la escritura donde sí debe haber una buena organización del contenido a expresar. Una tercera estriba en que el escribir implica hacer comunicable lo que uno, en primera instancia, se ha dicho así mismo, como es el caso de los niños cuando aprenden a hablarse a sí mismos. Una última característica señala que la escritura no se usa tanto como el habla oral y, por tanto, no suele haber retroalimentación instantánea (Vigotsky, 1988).

Con todo lo anterior, en este trabajo se entenderá a la escritura, desde la perspectiva interconductual, como un campo de relaciones de interdependencia entre el individuo que escribe y los otros elementos participantes en el episodio interactivo, y que puede estructurarse en diferentes niveles de complejidad funcional, a saber, intrasituacional, extrasituacional, y transituacional (Pacheco, 2011), empatando con la propuesta taxonómica de Ribes y López (1985).

Esta forma de concepción rompe con la consideración de la escritura como una forma particular de respuesta o morfología, y centra el análisis en la interacción y los factores disposicionales que circunscriben al todo el episodio interactivo. Asimismo, asumiendo una posición naturalista, se evita buscar fuentes internas que “produzcan” la escritura como expresión de alguna instancia mental.

Cabe señalar que desde la psicología Interconductual, se han desarrollado algunos modelos para abordar a la escritura en la modalidad sintética del conocimiento, como es el de interacciones didácticas (Hernández, Peña y Morales, 2019) y desde una modalidad analítica, como lo son los modos lingüísticos (Quiroga y Padilla, 2014). Este trabajo, por otro lado, busca dar cabida a un tercer modelo que pretende representar los elementos que participan en las interacciones escritoras, y sus diferentes niveles de complejidad funcional; dicho modelo se presenta a continuación.

4. MODELO DE COMPORTAMIENTO ESCRITOR

Como se mencionó, la interacción escritora se puede entender como un campo de relaciones de interdependencia entre el individuo que escribe y los otros elementos participantes en el episodio interactivo. Ahora, un segundo paso para su análisis descansa en la formulación de un modelo de corte analítico que permita explicitar los factores que participan en dichas relaciones con base en categorías conceptuales pensadas desde el modelo de campo Interconductual y en la taxonomía funcional de la conducta (Ribes y López, 1985). Dicho modelo se puede encontrar el trabajo germinal de Pacheco (2011) y se describirá a continuación.

4.1 Factores que participan en las interacciones escritoras

Si entendemos a las interacciones escritoras como eventos interrelacionados que se desarrollan en la ontogenia del individuo, es plausible pensar en cómo dichas interacciones evolucionan, por ejemplo, desde el plano más rudimentario el cual sería la producción no sistemática, aleatoria, de grafos que, con la práctica cotidiana, se transforman en textos sencillo que ya participan en las prácticas del grupo social de referencia, es decir, ya tienen función desarrollada por convención. De la misma manera, el ejercicio de la escritura puede transitar desde escribir sobre cosas concretas que están al servicio de los sentidos, hasta cosas que sólo existen como producto de la práctica lingüística. Incluso, el ejercicio de la escritura que, en un primer momento es mediado por los lectores potenciales, puede dirigirse a una fase en la que el escritor sea quien medie, como lector, su escritura (Ortega, Pacheco, y Carpio, 2014).

Con base en lo anterior, Pacheco (2011) presentó un modelo con el cual se puede conceptualizar todos esos elementos que se configuran en una interacción escritora. El modelo de comportamiento escritor integra 5 clases generales que describen los factores relativos a: 1) el escritor; 2) las características de lo que se escribe; 3) el lector potencial; 4) los criterios que se deben cumplir al escribir, tanto de ajuste como de dominio; y 5) las características disposicionales de la situación. Cada clase engloba elementos más puntuales.

Los factores relativos al escritor y al lector son paralelos y funcionalmente simétricos, por lo que la descripción que se da a continuación, es aplicable para ambos. Dichos factores son:

1) **La historia de contactos escritor-referente:** Colección de contactos previos entre el individuo

y su medio ambiente, a lo largo de la cual evolucionan las propiedades funcionales tanto de los elementos del medio como de las respuestas del individuo. Esta historia interactiva entre el escritor y el referente se puede dividir en dos. A) La historia de referencialidad que se refiere a la colección de contactos indirectos constituidos por episodios en los que se ha hablado, escuchado, leído o escrito acerca de los referentes. B) La historia situacional que se refiere a la colección de contactos directos constituida por los episodios en los que se ha interactuado sensorial y manipulativamente con los referentes. Ambos tipos de historias generan disposiciones que se actualizan regulando las características de las interacciones escritoras presentes.

Un ejemplo de lo anterior se observa cuando alguien escribe sobre “los aviones”. Su escrito estará condicionado, como disposición, por los contactos que haya tenido de manera referencial con los aviones (leyó sobre ellos, un capitán le contó sobre ellos, e incluso ha participado en discusiones sobre ellos), y por los contactos situacionales (ha tenido la oportunidad de subir a un avión, y de verlos despegar en el aeropuerto).

2) **Las competencias y habilidades lingüísticas disponibles:** a) La habilidad lingüística se entiende como la correspondencia funcional entre sistemas convencionales de respuesta y las propiedades físicas y convencionales de los eventos, correspondencia definida por el cumplimiento de demandas o criterios de ajuste en una situación determinada. Mientras que b) Competencia lingüística se refiere a la disposición o capacidad que desarrollan los individuos para participar de manera efectiva y variada en interacciones lingüísticas, ejercitando sistemas reactivos convencionales en diferentes modos y en distintos niveles de complejidad funcional.

3) **Auspiciadores:** Condiciones orgásmicas y conductuales que facilitan o interfieren con las interacciones escritoras.

Ejemplo de lo anterior tiene que ver cuando un escritor se encuentra en un estado de “tristeza” o con una enfermedad, o con una historia interconductual en la cual ha desarrollado aversión a estar sentado más de una hora. Dichas condiciones, actúan como factores disposicionales que pueden probabilizar o interferir en la interacción.

Los factores relativos a las características del referente representan aquello de los que se escribe, y dichas características son:

1) **Textuales:** Son las características lingüísticas de adecuación, coherencia y cohesión del texto oral o escrito que elabora un individuo. La adecuación se refiere al uso apropiado de recursos lingüísticos en función de una situación determinada. La coherencia consiste en

seleccionar los datos relevantes y eliminar los irrelevantes, así como la correcta organización de los mismos en un texto. Finalmente, la cohesión es la conexión de frases entre sí mediante mecanismos tales como repeticiones, anáforas, sinonimia, conectores, etc.

2) **Funcionales:** Propiedades de los objetos y eventos de los que habla un individuo en el texto que elabora, las cuales pueden ser propiedades aparentes o no aparentes de eventos concretos.

Otro grupo de factores es de los criterios de dominio y los criterios de ajuste. Estos representan los criterios que el escritor debe satisfacer al escribir, tanto en términos conductuales como en términos del dominio al que corresponden aquello de lo que escribe. La descripción es la siguiente:

1) **De dominio:** Operan a la manera de reglas para el uso adecuado de las palabras, los gestos y las actividades propias de un sistema convencional específico.

2) **De ajuste:** Requerimientos conductuales impuestos en la situación en la que ocurre la conducta de escritor y a la cual su conducta termina ajustándose. Éstos se pueden clasificar en términos de su complejidad funcional dado como resultado 5 criterios de ajuste, a saber: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia, y Coherencia. Carpio (1994) menciona que los criterios de ajustividad “describen la plasticidad reactiva que se da como ajuste temporo-espacial de la respuesta en términos de los parámetros temporo-espaciales de los eventos de estímulo” (p. 64). Los criterios de efectividad refieren “a la adecuación temporal, espacial, topográfica, duracional e intensiva de la respuesta para regular la ocurrencia y los parámetros temporo-espaciales e intensivos de los eventos de estímulo” (p.65). Los criterios de efectividad describen la “variabilidad efectiva de la respuesta y sus propiedades de acuerdo con la variabilidad del ambiente y sus condiciones” (p. 65). Los criterios de congruencia refieren “a la correspondencia de las contingencias sustituidas lingüísticamente y las contingencias situacionales efectivas” (p. 65). Finalmente, los criterios de coherencia describen situaciones en las que, por medio de los productos lingüísticos, “el individuo con su conducta establece nuevas relaciones entre productos lingüísticos abstraídos de las situaciones concretas en que son elaborados” (p. 66).

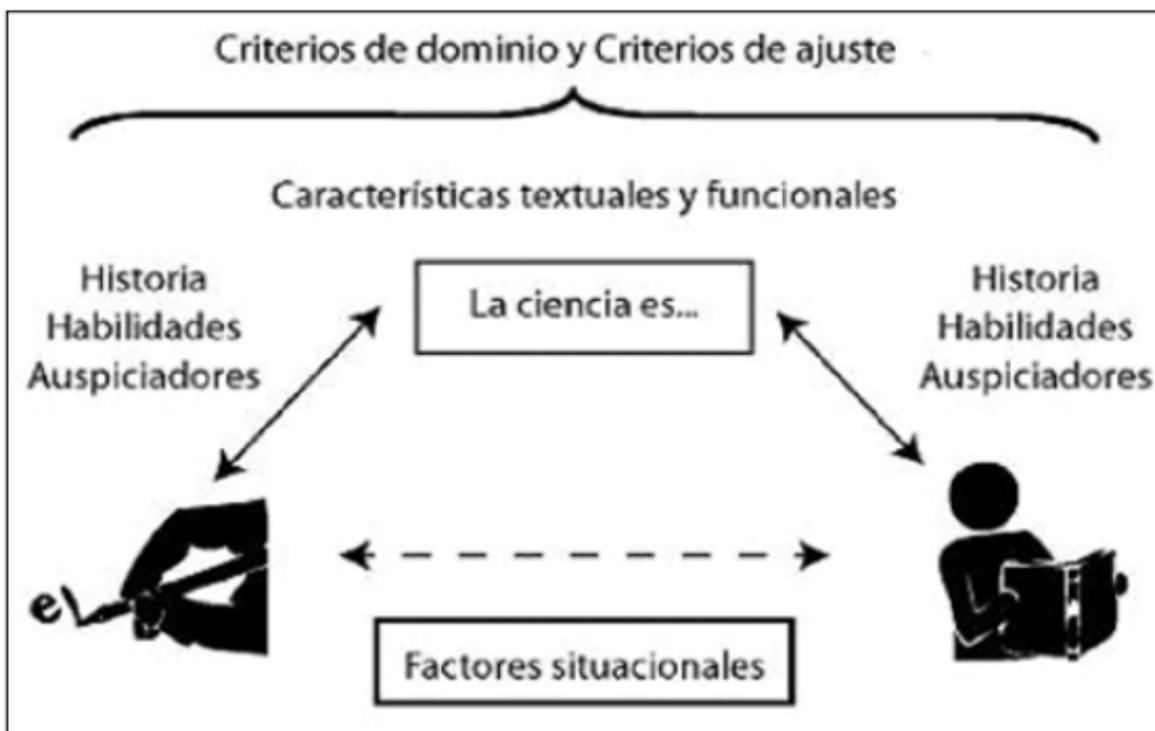
Un último grupo de factores son las características disposicionales de la situación donde se desarrollan las interacciones escritoras, como lo pueden ser las condiciones del lugar donde se escribe. Éstos modulan y participan en éstas sin ser determinantes en la estructuración de las

relaciones funcionales.

Podemos pensar una situación en la cual un escritor esté realizando su labor, pero que la misma esté siendo afectada por un escándalo circundante a su lugar de trabajo. Dicho ruido podría interferir en su práctica autoreferida (un soliloquio), perturbando o incluso volviendo muy difícil la “concentración” del escritor lo que llevaría a que no realizara su escrito de la manera más óptima posible. Si bien el ruido no es un elemento que participe en la estructuración de la interacción escritora, sí la afecta en tanto factor disposicional (Ribes y López, 1985).

Figura 2

Modelo de comportamiento escritor



Nota. Representación del modelo de comportamiento escritor. Se observa que los factores relacionados con el escritor y el lector potencial se encuentran en interacción directa con las características del referente, y de manera indirecta con los factores disposicionales. Asimismo, dichas interacciones están subsumidas por los criterios de dominio y de función (Tomado de Pacheco, Ortega, y Carpio, 2011).

El modelo descrito permite la integración de la concepción de campo al análisis de la escritura y, de igual manera, se coloca en condiciones de establecer un vínculo con los diferentes

niveles de complejidad funcional que se asumen en la teoría de la conducta, y que serán descritos más adelante, pero antes se mostrará un ejemplo que permita encuadrar lo anteriormente descrito.

Un ejemplo que permite ilustrar el modelo de manera integrada se observa a continuación: Una persona escribe un ensayo donde explique las prácticas rituales de la cultura Purépecha desde el enfoque de Marvin Harris para una clase de Antropología. Primeramente se debe notar que se ha delimitado el criterio de dominio particular (Antropología-Enfoque Materialista cultural) en el cual estará regido el texto a escribir, y un criterio de ajuste particular (de coherencia) que se ha señalado como elemento que mediará la complejidad funcional en la que el texto será escrito. Estos dos elementos están estructurando la interacción escritora.

Posteriormente, podemos revisar los factores relativos al escritor. Lo que pueda escribir en su ensayo está determinado primeramente por la historia de contactos que ha tenido referencialmente tanto con el enfoque de Harris como con la cultura Purépecha y, de igual manera, podría verse afectado si es que el escritor ha estado en contacto con dicha cultura o si ha participado en foros de discusión sobre el materialismo cultural. Eso sin obviar todo el cumulo de contacto con eventos de estímulo tanto físico y lingüísticos que pudieran relacionarse con el tema del ensayo. Una vez detectado eso, se puede identificar las competencias lingüísticas que ha desarrollado el escritor debido a la realización de ensayos en el pasado, y trabajos similares en los que haya ejercitado sus habilidades de responder convencional a los eventos convencionales mediados por los criterios de dominio y ajuste. Dicho ejercicio, se actualizará en forma de competencia al momento de escribir el ensayo. Por último, los auspiciadores se pueden ver reflejados en este caso dado que la persona puede “estar motivada” para escribir el ensayo dado que podría optar para una beca y evitaría reprobar el curso.

Como caso especial, los factores relativos al lector también podría ser atribuido al caso del escritor que practique un “proceso de auto-revisión” del texto hasta que él mismo considere que cumple con los criterios que se impusieron a la situación de escritura. La lectura que pueda realizar dependerá tanto de si ha participado en situaciones de revisión de textos de tipo ensayo al nivel de complejidad presente en la situación, como de otros contactos históricos de situaciones similares (v.g. Revisiones entre pares o ejercicios de autocrítica).

Con respecto a los casos de las características del referente basta decir que las reglas de adecuación y coherencia del ensayo se observan en la manera en que se escribe el texto en un formato académico en tanto adecuación utilizando conectores para darle continuidad a las ideas o

sin el uso de palabras coloquiales sin una justificación y respetando las reglas de colocación de éstas, como en coherencia en lo referente al uso de la información precisa sin reiteraciones innecesarias así como la organización de las ideas en término, por ejemplo, de un planteamiento de una tesis inicial, su desarrollo, y una conclusión. Sobre las características funcionales, el escritor estaría tentado a escribir tanto propiedades aparentes (como las prácticas de la cultura Purépecha), como no aparentes/convencionales (la vinculación con el materialismo cultural).

Los factores disposicionales que podrían facilitar la interacción serían que estuviera en un lugar cómodo sentado y con buena iluminación para poder realizar el escrito, asimismo estando en un lugar con baja probabilidad de presentar distracciones tales como el celular u otras personas.

4.2 Los niveles funcionales de las interacciones escritoras

De acuerdo con Pacheco (2011), las interacciones escritoras pueden adoptar diferentes niveles de complejidad funcionalidad que van desde las formas más simples (intrasituacionales) hasta las más complejas (extra y transituacionales), y que dicha adopción se expresa como habilidades y competencias lingüísticas. El ejercicio constante de las morfologías gráficas, en conjugación con la participación del individuo en situaciones de habla y escucha, permiten que los vestigios que dejan las morfologías gráficas habiliten formas de desligamiento cada vez más complejas.

La primer clase de estructuración del comportamiento escritor se da a niveles intrasituacionales, es decir, las variaciones del comportamiento escritor dependerán de las condiciones fisicoquímicas presentes en la situación. Dentro de esta categoría el comportamiento del escritor y del lector potencial se ajustan a criterios de ajustividad, efectividad y pertinencia.

En el primer caso, la participación en la interrelación se da cuando el escritor reproduce un texto/fonema sin alterarlo, es decir, manteniendo constante sus propiedades fisicoquímicas. El ejemplo típico de este nivel es la transcripción de grafemas de un texto previamente leído o la escritura fidedigna de algo que se esté escuchando; como se nota, el ajuste de la actividad no cambia las relaciones de interdependencia a las que se está respondiendo.

El segundo caso, el escritor, por medio de su actividad, puede cambiar las relaciones de interdependencia entre los elementos de la interacción, ya sea introduciendo o eliminando objetos y eventos en la situación. Un ejemplo se da cuando se termina un examen que consistía en completar frases. Se observa que la respuesta del escritor, es decir, la introducción de elementos a la situación, cambió las relaciones de interdependencia que existían en examen dado que la frase

incompleta, ahora que está rellena, completa la información que originalmente se pretendía mostrar en el texto, y que dicha complementación no podía ser posible sin la respuesta del escritor.

Un tercer caso, se da cuando las relaciones funcionales implican que el escritor responda diferencialmente, adecuando el responder en función de las condiciones cambiantes del entorno, y con base en las condicionalidad relacional impuesta. Un ejemplo se da cuando se escriben citas de autores dependiendo de la temática impuesta. La misma cita se puede volver pertinente para la situación “A”, pero no para la situación “B”, y regresar a serlo para la situación “C” sólo si la cita se acompaña de otra cita de temática opuesta; esto pasa debido al criterio de relación que se encuentre operativo en la situación interactiva.

Siguiendo la línea trazada, en un segundo nivel de estructuración del comportamiento escritor se encuentran las interacciones extrasituacionales. Éstas son en las que el escritor altera las relaciones entre objetos e individuos de una situación concreta presente con base en las relaciones y características propias de otra situación concreta (pasada, futura o distante). En este sentido, recuperando la nomenclatura de la función sustitutiva referencial, un escritor (referidor) media relaciones (referente) a otro individuo (referido) transformando las relaciones de condicionalidad a las cuales ya se respondía de manera intrasituacional. En este nivel, el comportamiento se ajusta a un criterio de congruencia.

En las interacciones extrasituacionales, tanto el escritor puede fungir como referidor, como puede fungir también de referido. En un ejemplo del primer caso, alguien puede escribir en una red social sobre cómo la contaminación ambiental está destruyendo al planeta. Dicho texto puede ser leído por alguien más, y con base en dicha lectura, cambiar sus prácticas con respecto al manejo de residuos. En este ejemplo, el texto (el referente) redactado por el escritor (el referidor), media el comportamiento al lector, haciendo que éste cambie su actuar ajustándose congruentemente a las relaciones dadas en el referente. En un ejemplo del segundo caso, un escritor puede, en un primer momento, redactar un texto sobre un evento social, describiendo todos los elementos que se necesitan para que dicho evento sea un éxito. Posteriormente, el escritor leerá dicho texto, y se encaminará a obtener todos los materiales que se necesitan así como para invitar a las personas que se anotaron en dicho texto. En este ejemplo, la actividad del escritor (referidor) media un conjunto de relaciones a las cuales, el comportamiento del mismo escritor (referido) se ajustará congruentemente (es decir, habrá una adecuación entre lo que se dice y lo que se hace) a dicho

escrito (referente).

Por último, en las interacciones transituacionales, el individuo interactúa lingüísticamente con y en términos de los productos del comportamiento lingüístico de otros individuos. Estas interacciones se definen porque involucran contactos con y mediante sistemas y productos convencionales genéricos y abstractos aplicables a una amplia variedad de situaciones y no a una en particular. En este nivel de interacción, el comportamiento del escritor se ajusta a criterios de coherencia.

En la interacción transituacional, se puede decir que se “trasciende el aquí y el ahora”, es decir, puede ser atemporales en el sentido del tiempo físico (Ribes, 2010), y su ubicación espacial no es posible de señalar (el referente concreto, no el grafema utilizado). Esto las vuelve diferente de las extrasituacionales, las cuales siguen ancladas a una situación (presente, pasada o futura) particular. Un ejemplo se ilustra cuando un escritor redacta un ensayo sobre lógica formal y su relación con la ciencia del comportamiento. Lo que escribe no tiene un referente situacional ubicable en espacio o en tiempo (no se puede señalar los conceptos, en sentido ostensible), pero dicha actividad del escritor permite transformar y/o reorganizar las relaciones de contingencia que existen dentro del texto entre los productos convencionales (los símbolos lógicos) y los referentes funcionales de la situaciones lingüísticas interactivas (el lenguaje técnico de la ciencia del comportamiento).

4.3 Consideraciones para el análisis de las interacciones escritoras

A consideración de Ortega (2015), se deben precisar algunos puntos que permiten terminar de complementar la delimitación y facilitar el análisis de las interacciones escritoras.

La primera cuestión versa sobre que las interacciones escritoras se caracterizan por tener una morfología de respuesta específica (las grafías) que se da con distintos aparatos y en distintos tipos de superficies. Lo que las vuelve común a todas éstas, es que dejan vestigios con los cuales interactuar en un segundo momento y generalmente más de una vez y por distintos individuos. De igual forma, dichos vestigios son arbitrarios y convencionales.

Una segunda cuestión es que, dado que el comportamiento del escritor se ajusta a criterios de dominio y de ajuste, se pueden establecer parámetros con los cuales analizar el comienzo y finalización de la interacción escritora. En un caso particular, se puede establecer que la interacción comienza o bien cuando se establece un criterio a satisfacer, o bien cuando se coloca la primera

marca en un texto, y la interacción termina una vez que se satisfaga dicha demanda ya sea, siendo el escritor el lector potencial, o bien siendo los otros, que impusieron la demanda a satisfacer, los lectores del texto.

Una tercera cuestión radica en que aquello de lo que se escribe forma parte de un sistema convencional establecido por un grupo social de referencia, quien es el que le da significancia funcional (es decir, responden a los productos lingüísticos en diferentes grados de desligamiento funcional) a eso que se escribe, por lo que la coherencia de lo escrito será dependiente del grupo en donde se encuentre tanto el escritor como el lector.

Una última cuestión dice que no es necesario que haya un individuo “a distancia en tiempo y espacio” cuando se escribe, ya que el mismo que escribe puede tener las dos funciones de escritor y de lector.

Con todo lo anterior presente, en el siguiente capítulo se señala la parte del modelo que será retomada para la presente investigación, explicando su importancia y tratando de justificar la dirección de la investigación. Así mismo se presentan investigaciones que permiten abonar evidencia sobre su relevancia en la estructuración de las interacciones escritoras.

5. LA SUPLEMENTACIÓN DEL OBJETO REFERENTE EN LAS INTERACCIONES ESCRITORAS

Los estudios que se han realizado para abonar evidencia experimental al modelo de comportamiento escritor se han evocado en evaluar el papel que juega la retroalimentación en la configuración de la interacción (Pacheco, Ortega, Carpio, 2013; Ortega, Pacheco y Carpio, 2014), y el papel del lector, en tanto individuo que escribe y revisa (Pacheco, Ortega, Carpio, 2011; Pacheco y Ortega; 2011), pero ha existido una ausencia de investigación sobre el rol que desempeña la historia de contactos escritor-referente. Los contactos escritor-referente que se han utilizado en los experimentos de comportamiento escritor se caracterizan porque los referentes suelen ser de carácter indirecto textuales (textos sobre un tema), y sólo en uno se varió la modalidad del referente cambiándolo por imágenes (Pacheco et al., 2013) aunque su objetivo no fue evaluar los efectos de tal modalidad. Esto es un problema debido a que diversos estudios que se mostrarán más adelante han puesto en manifiesto la importancia que tiene el tipo de historia que desarrolla el sujeto con respecto al objeto referente, como disposición, en la interacción escritora.

5.1 Objeto referente y suplementación

Antes de avanzar hacia la exposición de la evidencia, es importante explicar a qué hacemos referencia cuando hablamos de “objeto referente”. Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013) mencionan que el objeto referente constituye “el referente empírico concreto del discurso didáctico, es decir, cosas, eventos o situaciones ante los cuales se tiene que desempeñar el alumno en correspondencia con los criterios de la disciplina” (p. 77). Siguiendo a los autores, y a Ibáñez y Ribes (2001), el objeto referente puede estar 1) físicamente; 2) Sustituido en forma de vídeo, imagen, etc; 3) De manera abstracta/ausente.

Es relevante señalar que la categoría de “objeto referente” es un componente del modelo de interacciones didácticas propuesto por Ibáñez y Ribes (2001). Desde el punto de vista de este trabajo, dicha categoría se puede retomar sin asumir un compromiso con el modelo de Ibáñez y Ribes. La razón estriba en que permite conceptualizar los eventos, cosas y situaciones que participan en los contactos escritor-referente, y que son los que desarrollan tanto una historia situacional,

como una referencial. Dicha incorporación no viola los supuestos del modelo de comportamiento escritor de Pacheco dado que empata con los factores relativos al referente, como también permite empatar con la terminología usual del área.

Asumiendo lo anterior, el siguiente paso es esclarecer a qué se hace referencia cuando se habla de “suplementación”. Irigoyen, Acuña y Jiménez (2015) mencionan que la suplementación hace referencia a la presentación de dos modalidades del objeto referente de manera simultánea. Es decir, cuando se presenta objeto referente A (una manzana), acompañado de objeto referente B (una imagen de manzana), se dice que la imagen suplementa al objeto. La designación de qué suplementa a qué es una imposición procedimental, ya que la suplementación en sentido teórico es interdependiente. La suplementación, desde un punto de vista teórico, permite la desligabilidad de las propiedades situacionales de los eventos, esto en conjugación del criterio de ajuste impuesto en la situación. Dentro del modelo de comportamiento escritor, se estaría hablando de los factores disposicionales con respecto al referente.

Ahora bien, dado que la conjugación del objeto referente, y la suplementación del mismo, se vuelve relevante ya que diversos experimentos han dado cuenta de la importancia para la satisfacción de criterios funcionales de carácter intra y extrasituacional, se procederá a mostrar la evidencia empírica. Sin embargo, antes de avanzar se aclararán algunos puntos respecto a la conjugación de distintos modelos teóricos.

Se decidió utilizar las categorías de objeto referente y suplementación en lugar de las propuestas por el modelo dada una razón pragmática y una razón epistemológica: 1) La razón pragmática estriba en que son categorías más usadas dentro de la literatura Interconductual con respecto al tema que es presentado aquí, lo que posibilita mayor difusión de las ideas planteadas en este trabajo; 2) La razón epistemológica es que existe una equivalencia procedimental entre los conceptos utilizados en lo modelo de comportamiento escritor y los conceptos tomados de otros modelos, por lo que es factible su intercambiabilidad. Lo anterior no entra en conflicto con la idea de “inconmensurabilidad teórica” planteada por Kuhn (1971) dado que si bien los modelos de los que parten los hallazgos empíricos pueden ser inconmensurables con el que aquí se defiende, dicha inconmensurabilidad no es global sino local, lo que permite el contraste, evaluación y uso de los conceptos entre teorías y modelos (Primeró y Barrera, 2020). Asimismo, con respecto a la evidencia empírica de distintos paradigmas de investigación, que aunque puedan tener diferencias inconmensurables a niveles ontológicos o semánticos, sus hallazgos empíricos son perfectamente

compatibles a luz de la comparabilidad empírica o base semántica común en términos de Kuhn (Kuhn 1982; Lorenzano, 2008; Caamaño, 2011)

Sobre la satisfacción de criterios intrasituacionales.

Se presentan primero los experimentos que han evaluado la satisfacción de criterios de ajuste de carácter intrasituacional tanto desde la perspectiva Interconductual como de otras perspectivas psicológicas.

En esta línea, destacan los trabajos de Ibáñez y colaboradores, con respecto al desarrollo de competencias contextuales en universitarios. En un primer estudio, Ibáñez y Reyes (2002) evaluaron el efecto de la presencia/ausencia y cualidad del objeto referentes sobre el desempeño de competencias contextuales en alumnos universitarios. Tuvieron cuatro grupos donde variaban la modalidad del objeto referente [imagen del objeto real (OR), esquema del objeto real (OS)] y su presentación (OR + OS, el OR y OS por separado, y sólo texto) suplementando un texto. Los resultados indicaron que los sujetos que leían el texto suplementado con imágenes (OR) y esquemas (OS) tuvieron los mejores desempeños en las pruebas de preguntas textuales (contextuales), seguidos por los que leyeron el texto suplementado con esquemas. Los autores mencionan que el tipo de prueba favoreció la pertinencia del uso de esquema más que el de la imagen debido a que el esquema estaba más relacionado a la tarea que las imágenes.

Reyes, Mendoza e Ibáñez (2007) evaluaron los efectos de la presencia/ausencia del objeto instruccional y del objeto referente sobre el aprendizaje de competencias contextuales en alumnos universitarios. Los autores mencionan que el objeto instruccional (OI) es la instrucción textual que se les da a los participantes sobre el desempeño que tendrán que realizar. Se variaron los grupos en función de la presentación del OI y el OR (imagen) juntos, cada uno por separado, y que no se presentara mientras se revisaba un texto. La evaluación consistió en tareas de identificación y de preguntas textuales, donde los resultados indicaron que los grupos que tuvieron contacto con el texto y OR tuvieron mejores desempeños que los grupos que no tuvieron contacto con el OR, y también se mostró que la presencia/ausencia del OI no presentó diferencias significativas entre los grupos. Cabe señalar que el OR mostraba una imagen *más* una leyenda sobre lo que venía en la imagen, lo que pudo favorecer el desempeño de los participantes en las pruebas de identificación.

Reyes, Ibáñez, Mendoza y Flores (2011) realizaron dos experimentos para evaluar si la distribución secuencial entre segmentos de estímulo (texto e imagen) podría afectar diferencialmente el aprendizaje de competencias contextuales en estudiantes universitarios. En el

primer experimento se formaron dos grupos, a uno se le presentaba primero el texto, se le dejaba 15 minutos, se le retiraba y se le entregaba una imagen sobre el texto que había leído. Al otro grupo se le entregó primero la imagen por 5 minutos, posteriormente se le retiró y se entregó el texto por 15 minutos. Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas si se presentaba primero el texto y después la imagen o a la inversa. Dados los resultados, realizaron otro experimento bajo las mismas condiciones que el experimento anterior y con los mismos participantes, pero la diferencia fue que ahora todos entraron en contacto con el texto suplementado con la imagen (sin leyendas). En las pruebas de evaluación de identificación y preguntas textuales, los resultados indicaron que todos los participantes tuvieron mejores desempeños comparados con sus desempeños del primer experimento. Estos resultados se atribuyen tanto al tipo de modalidad en la que fue presentado el objeto referente, como por la historia de referencialidad que pudieron desarrollar los participantes.

Desde una línea teórica cognitiva, Boerma, Mol, y Jolles (2016) identificaron el papel que juegan las habilidades de imágenes mentales (la capacidad de actuar, ver y sentir *como si* estuviera viviendo lo leído) al leer un texto narrativo con imágenes sobre la comprensión lectora en niño de primaria. Su procedimiento consistió en un diseño de grupos paralelos, es decir, dos grupos de niños (niños con habilidades en imágenes mentales altas vs niños con habilidades en imágenes mentales) y un grupo para cada condición experimental. Hubo tres condiciones: Texto suplementado con imágenes en alta proporción (1,800 palabras y 2 cuartillas de imágenes), Texto suplementado con imágenes en baja proporción (2,500 palabras y 2 cuartillas de imágenes), y Texto solo. Los participantes tenían que leer el texto adecuado a su grupo, y posteriormente tenían que resolver preguntas textuales e inferenciales de opción múltiple sobre el texto. Los resultados indican que los grupos que enfrentaron las condiciones de Texto suplementado con imágenes en baja proporción y Texto solo fueron quienes tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas tanto para los grupos con altas habilidades en imágenes mentales, como para los grupos con bajas habilidades en imágenes mentales, no habiendo diferencias significativas. Donde sí hubo diferencias fue en la condición texto suplementado con imágenes en altas proporciones ya que el grupo con habilidades altas en imágenes mentales estuvo a la par que las demás condiciones, pero el grupo bajo en habilidades en imágenes mentales tuvo un desempeño bajo.

En otro trabajo, Altun (2018) evaluó la influencia de dos tipos de libros (uno electrónico y uno impreso) sobre la comprensión de historias en niños de preescolar. Se realizó una preprueba

donde todos los participantes leyeron una historia, y de acuerdo a sus resultados en comprensión lectora, fueron agrupados en 1 de 4 grupos: El grupo experimental con la subdivisión de grupo con comprensión alta, y grupo con comprensión baja, y en el grupo control con la subdivisión de grupo con comprensión alta y grupo con comprensión baja. Ambos grupos leyeron un texto suplementado con imágenes, pero en el caso del libro electrónico tenía imágenes en movimiento, a diferencia de inmovilidad propia de las imágenes impresas. Los resultados muestran que los grupos de libros electrónicos tienen mejores desempeños en pruebas intrasituacionales inferenciales (propias del criterio de ajuste de pertinencia) que los grupos con textos impresos, sin embargo, para ambos grupos las imágenes mejoraron la retención de los elementos de las historias y de sus secuencias (propias del criterio de ajuste de ajustividad).

Mohammadian, Saed y Shahi (2018) evaluaron si el uso de vídeos podría mejorar la comprensión lectora en alumnos de un centro de idiomas. En su investigación, la cual duró 45 sesiones, se formaron dos grupos: el grupo suplementado con vídeo y el grupo sólo texto. Cada grupo leía textos adecuados a las características manipuladas (suplementado o no-suplementado) 3 veces a la semana por 15 semanas. Posteriormente se les aplicó una prueba de comprensión lectora de carácter textual e inferitivo, donde los resultados indicaron que el grupo texto suplementado con vídeo tuvo un desempeño ampliamente más significativo que el grupo sin suplementación.

5.2 Sobre la satisfacción de criterios extrasituacionales.

Retomando algunos estudios germinales en el área desde el punto de vista interconductual, Mares y colaboradores han mostrado el papel que tiene el contacto de los individuos con los objetos referentes de manera indirecta y directa, y de manera simultánea (Bazán y Mares, 2002; Mares et al., 2009). Por ejemplo, en el caso de tareas de escritura, Mares, Rivas y Bazán (2002) evaluaron si ejercicio de la escritura, en los 4 primeros niveles de complejidad funcional alteraba la tendencia de niños de primaria, en relaciones de condicionalidad, causalidad y funcionalidad (RCFC) en el modo escrito. Los resultados mostraron que el grupo sustitutivo referencial (SR) tuvo el mejor desempeño que los grupos intrasituacionales. Lo interesante del estudio fue el tipo de entrenamiento que recibió el grupo SR ya que ellos tuvieron contacto tanto con un texto suplementado con imágenes que representaban ese texto, y ejercicios que involucraba relacionar texto-imagen, a diferencia de los otros grupos que sólo tuvieron contacto con el texto. El estudio

anterior da indicios de que la suplementación del objeto referente permite mejores desempeños en tareas que involucren ajustarse a criterios de naturaleza extrasituacional.

En otra línea de trabajo, Irigoyen, Acuña y Jiménez (2015) evaluaron el efecto de las variaciones en la modalidad del objeto referente, el modo lingüístico involucrado y el tipo de tarea sobre la elaboración de anteproyectos de investigación en alumnos universitarios. Fueron 6 grupos separados con base en el tipo de contacto que iban a tener con el referente (texto sin suplementación, texto suplementado con imágenes, y texto suplementado con video) y el semestre que estaban cursando en la carrera (2° y 4°). Los resultados mostraron que en las tareas intrasituacionales no hubo diferencias significativas entre los grupos ni entre los grados, pero en las tareas extrasituacionales los grupos de texto suplementado con vídeo fueron los de mejores desempeños seguidos por los grupos de texto suplementado con imágenes. En las pruebas de evaluación, donde se involucraba una prueba extrasituacional, los resultados indicaron que sí hubo diferencias entre los grupos por grado escolar siendo los de 4° semestre los de los mejores desempeños en todas las condiciones y, a su vez, los grupos de texto suplementado con vídeo quien mostró los mejores desempeños, aunque no superando un 68% de respuestas correctas. Los autores señalan que, en general, no hubo diferencias significativas entre el modo lingüístico involucrado, pero sí en el tipo de modalidad del objeto referente.

En el mismo continuo, Acuña, Irigoyen y Jiménez (2016) evaluaron el efecto que tiene la modalidad del material de estudio en el desempeño y en su posterior corrección sobre la redacción de un anteproyecto de investigación en estudiantes universitarios. Los grupos del estudio se conformaron con respecto al tipo de suplementación que iba a tener el texto (con imágenes, con videos, o sin suplementación), y con base al semestre que cursaban los alumnos (1° y 3°). Los resultados del entrenamiento indicaron que los grupos que fueron expuestos al texto suplementado con imágenes o con vídeos obtuvieron mejores desempeños en las preguntas extrasituacionales que los grupos que sólo entraron en contacto con el texto, y que no hubo diferencias entre los grupos en las preguntas intrasituacionales. En el caso de la prueba de evaluación que involucró tareas de identificación de variables, elaboración de un objetivo y una pregunta de investigación, así como la formulación de una tarea experimental, los resultados mostraron que el grupo de textos sin suplementación de alumnos de 3° semestre fueron quienes mostraron mejores desempeños, sin embargo, el grupo de texto suplementado con video fue quien tuvo los desempeños más uniformes para ambos los alumnos de 1° y 3° semestre.

Dos estudios de Acuña, Irigoyen y Jiménez (2017) se evaluó el efecto de las variaciones en la modalidad del objeto referente y la modalidad lingüística implicada sobre la elaboración de textos en estudiantes universitarios. Los estudios difirieron únicamente en que en uno hubo retroalimentación y en otro no. En ambos estudios hubo 3 grupos, a los cuales los exponían a diferentes modalidades del objeto referente. Para el grupo 1 se exponían a un texto sin suplementación, en el grupo 2 se exponían al texto suplementado con imágenes, y en el grupo 3 se exponían al texto suplementado con vídeo; en el otro experimento se agregaba el componente de la retroalimentación para todos los grupos, ésta era igual para todos los grupos. Los resultados en la prueba de elaboración de textos, se encontró que, en el primer experimento, el grupo que estuvo bajo la condición de texto sin suplementación tuvo los mejores desempeños morfológicos y funcionales, seguidos de la condición de texto suplementado con video y de texto suplementado con imágenes en ese respectivo orden. Caso contrario en el experimento 2 donde los participantes que estuvieron bajo la condición de texto suplementado con imágenes fue quien tuvo los mejores desempeños morfológicos y funcionales seguidos por la condición de texto sin suplementación y la condición de texto suplementado con vídeo en ese orden. Se puede identificar que la modalidad del referente pudo facilitar o entorpecer el desempeño en la evaluación debido a la naturaleza de la prueba, así mismo los autores señalan que el modo lingüístico en que se presentó la retroalimentación pudo disminuir la efectiva para la condición texto suplementado con vídeo.

Desde la psicología cognitiva, McCrudden, Schraw y Lehman (2009) realizaron dos investigaciones en la cual evaluaron los efectos de colocar pantallas adjuntas a un texto sobre la comprensión de textos, en tanto relaciones causales, en alumnos universitarios. Tuvieron tres grupos experimentales: Grupo texto-suplementado con imagen de diagramas causales, Grupo texto-suplementado con imágenes de lista de pasos, y Grupo texto. La prueba constó de la lectura de un texto y preguntas sobre él. Las preguntas se pueden agrupar en tres tópicos principales, a saber, preguntas intrasituacionales (memorísticas y de inferencia), y preguntas extrasituacionales (utilización de las relaciones descritas en un texto en ejemplos fuera del texto). La segunda investigación consistió en lo mismo que la primera (a modo de réplica), sólo cambiando los textos. Los resultados generales indicaron que los grupos suplementados con imágenes mostraron diferencias significativas con el grupo texto en la prueba de memorización, mientras que en la prueba de inferencia los grupos suplementados con imágenes y el grupo texto no hubo diferencias significativas en el primer experimento, pero sí en el segundo. En la prueba extrasituacional, el

grupo texto suplementado con imágenes causales tuvo mejor desempeño que los grupos texto suplementado con imágenes de listas y grupo texto en el experimento 1, mientras que en el experimento 2 de igual manera el grupo suplementado con imágenes de diagrama mostró mejor desempeño que el grupo texto; el grupo texto suplementado con imágenes de lista tuvo un desempeño casi a la par del grupo suplementado con imágenes de diagrama.

Como se puede notar, existe evidencia que indica que la suplementación del objeto referente juega un papel importante en la interacción escritoras, por tanto permiten plantear un punto de partida para su abordaje. En el siguiente apartado se muestran algunas particularidades de las investigaciones y una propuesta de trabajo.

6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diversas investigaciones han dado cuenta de la importancia de la suplementación del objeto referente en las pruebas de desempeño escritor (acotadas a tal, o no). Varios apuntes sobresalen en la evidencia empírica presentada.

Se observa que la separación temporal (y posiblemente espacial) en la que se presentan el objeto referente y su elemento suplementario sí afecta que se dé dicha suplementación, ya que puede entorpecer la integración funcional de los segmentos de texto y la modalidad en que se suplementado (v. g. Reyes et al., 2011). Asimismo, se debe tomar en cuenta que la integración funcional (al menos, desde el punto de vista de la programación) del segmento de texto y la modalidad de suplementación tiene que tener una *razón de ser*, esto es, que el contenido de la modalidad de suplementación "complemente o extienda" la función del texto, ya que esto afecta la interacción (McCrudden et al., 2009). No basta con presentar de manera conjunta en tiempo y espacio el texto y su suplementación, sino que ésta debe conseguir extender el segmento interactivo de manera que se integren funcionalmente.

Otro elemento interesante es sobre el nivel de aptitud funcional de los individuos. Como los resultados de Boerma et al., (2016) han mostrado, los individuos que pueden interactuar en niveles extrasituacionales desde el comienzo de los entrenamientos pueden mostrar altos desempeños intrasituacionales, incluso si se les presentan textos poco descriptivos, siempre que éstos se presenten suplementados. Esto podría explicar los casos en que los individuos que sólo se les presentan textos, pueden desempeñarse con efectividad similar o incluso mayor que los individuos que se les presentan textos suplementados, en pruebas extrasituacionales (Acuña et al., 2016).

Varios autores (Irigoyen et al., 2015; Acuña et al., 2016; Acuña et al., 2017) han señalado que la naturaleza de la tarea con la cual se evalúa la efectividad de la suplementación, puede favorecer o entorpecer el uso de ésta. Esto se puede interpretar de dos maneras: 1) cómo el criterio de ajuste impuesto en la prueba para evaluar el efecto de suplementar textos tiene un papel importante; y 2) la relación que guarda la prueba de evaluación con lo leído. En el primer caso, si se requiere satisfacer un criterio de ajustividad (v.g. identificar en el texto el objetivo de una intervención) puede que se torne irrelevante la suplementación dado que la identificación de dicho objetivo puede realizarse sólo con el texto, e incluso el elemento que suplementa el texto podría

entorpecer el ajuste. Por otro lado, en la relación de la tarea se podría pedir que coloquen un ejemplo de una preparación experimental, siendo el caso que en el texto no se haya señalado alguna, pero sí en la suplementación del texto; es claro que la probabilidad de que la persona la coloque será demasiado alta a comparación a quien sólo leyó el texto.

Sobre las instancias de estímulo a las cuales son expuestos participantes en las pruebas, cabe señalar un punto importante. Primero, una de las condiciones que permiten promover el desarrollo de competencias, en este caso escritoras, es la exposición a múltiples y variadas instancias de estímulo y su equivalente en la manera de responder ante ellas, ya que eso facilita la disposición a satisfacer criterios establecidos en situaciones diversas y/o en distintos niveles de aptitud funcional (Carpio, Canales, Morales, y Arroyo, 2007; Palmer, 2012). Las instancias de estímulo en este contexto, se entienden a los textos y sus modalidades de suplementación a las que son expuestos los sujetos, así como a las distintas fases de entrenamiento que enfrentan. En este sentido, la evidencia tiene algunos puntos interesantes: O bien se manejan con relativamente pocas instancias de estímulo (v. g. Ibáñez y Reyes, 2002; Irigoyen et al., 2015) o las fases de entrenamiento no demandan variabilidad de las respuestas en las habilidades a entrenar (v. g. Reyes et al., 2007; Altun, 2016). Dadas dichas condiciones, se torna difícil el desarrollo de competencias escritoras tanto en su desempeño morfológico, como en los cambios en los niveles de aptitud funcional. Sumado a lo anterior, una última consideración se hace presente en las investigaciones, y es el número de ensayos/sesiones que se trabajan en ellos. Las investigaciones suelen ser de corte transversal concentrados en sesiones no mayores a una hora, y no sobrepasando la semana de exposición. Se sobreentiende que dichas características metodológicas están pensadas para poder aislar y capturar de la manera más precisa posible, aquellos factores que están involucrados en las interacciones escritoras. Dichas estrategias han dado relativo éxito identificando dichos factores, pues ha permitido abonar la evidencia relativamente suficiente para construir modelos como el que se sostienen en este trabajo. Sin embargo, las conclusiones que se suelen extrapolar de los estudios que abonan evidencia empírica de corte experimental o cuasiexperimental suelen sobrepasar los alcances de las mismas investigaciones (Castro, 1982).

Otra cosa que se suele soslayar es el hecho irremediable que escribir se aprende *escribiendo* (Moreno y Piedad, 2009) por lo que los efectos que puede que se encuentren en los experimentos serían borrados, ampliados o mantenidos si el número sesiones de los experimentos se extendiera. Por ejemplo, los estudios desarrollados bajo la línea de competencias contextuales señalan que

suplementar los textos con imágenes favorece el desempeño, sin embargo, cuando el tiempo de entrenamiento se extiende, dichas diferencias se van borrando hasta que los desempeños de los grupos suplementados y no suplementados se igualan en pruebas de carácter intrasituacional (Boerman et al., 2016). En los casos de evaluaciones extrasituacionales, la evidencia muestra que la suplementación sí puede ser un factor relevante, pero no está claro sobre qué pasaría si se extendiera un entrenamiento extrasituacional, ya que, bajo la lógica del ejemplo anterior, podría suponer que los grupos de sujetos a los cuales no se les suplementan los textos, podrían igualar a los que sí siempre y cuando se extendiera el entrenamiento. Debe quedar claro que “extender” más que hablar de sesiones, está directamente vinculado con el número de ensayos en los cuales los sujetos están expuestos.

Todo lo anterior señalado indica algunas directrices que el siguiente trabajo tendrá que seguir para dar solución, o un acercamiento a ella, sobre las interrogantes en el área. Dichas directrices son las siguientes:

- 1) Se señala que el diseño de material para los entrenamientos tiene que asegurar que la presentación de los segmentos de texto y su suplementación sean en las mismas coordenadas temporales (v. g. en el mismo texto), y espaciales (v. g. en la misma página), sumado que el objeto que suplementará al texto debe, al menos procedimentalmente, extender e integrar la función del texto (v. g. poner la definición de reforzamiento, y colocar un vídeo donde se ejemplifique).
- 2) El diseño de pruebas que puedan identificar el nivel de aptitud funcional en el cual tienden a comportarse los participantes al momento de iniciar la investigación. Dichas pruebas pueden encontrarse en los estudios de ajuste lector (ver para una explicación más detallada de las pruebas en Arroyo, Canales, Morales, Silva, y Carpio, 2007). La razón de esto es que las pruebas de ajuste lector involucran potencialmente la interacción escritora. Por tanto, se debe asegurar que la respuesta en esta prueba sea escrita y no preestablecida. Independientemente de lo anterior, la prueba de ajuste lector presenta la “limitante” de preestablecer criterios de ajuste a los cuales los escritores tendrán que ajustar su actividad, por lo que se tiene que diseñar una prueba en la cual ese elemento se elimine. Esto se consigue, al menos parcialmente, en una prueba escrita donde se le pida al participante escribir sobre algún texto leído, sin especificar qué se deba escribir, dando instrucciones inespecíficas/ambiguas. Ambas pruebas son necesarias en tanto permiten identificar el

ajuste de los participantes a situaciones en las cuales se explicita un criterio de ajuste, y en las cuales no.

- 3) Dado que se identifica el papel estructurador del criterio de ajuste que se impone a la situación, los entrenamientos a los cuales se vean sometidos los participantes deben ser homogéneos en ese sentido. La razón estriba en que es factible suponer que el entrenamiento diferencial en la satisfacción de criterios podría ensombrecer el papel de la suplementación. En ese sentido, mantener a todas las formas de suplementación bajo los mismos entrenamientos consigue descartar combinaciones no contempladas entre criterio de ajuste y suplementación. Asimismo, es requerido que el diseño de pruebas pueda, al menos en la programación, se resuelva con cualquiera que sea la suplementación (o no) que se presente a los sujetos. Por ejemplo, si la prueba será sobre el desarrollo de un experimento, tanto los textos suplementado como no suplementados tendrán que abordar los elementos necesarios para cumplir potencialmente dicha tarea.
- 4) La multiplicidad de instancias de estímulo y formas de responder a las cuales los participantes deben ser sometidos se debe considerar. En este caso, los entrenamientos no pueden agotarse en pocas presentaciones, que se traducen a tener sólo un texto, o dos o tres. Se debe tener una gran variedad (en tanto cantidad como en contenido de un mismo dominio) de instancias de estímulo, para así promover las competencias escritoras. De igual manera las actividades de entrenamiento, si bien funcionalmente deben ser equiparables, formalmente deben variar, para que la variabilidad de la respuesta morfológica en situaciones de interacción escritora varíe.
- 5) La última consideración está conectada con la anterior, y refiere al número de sesiones al que los participantes deben ser sometidos. Como se mencionó antes, escribir en tanto su componente morfológico, requiere de la ejercitación constante, ya que la tendencia de satisfacer criterios tanto de ajuste como de dominio se perfecciona con el múltiple encuentro en interacciones escritoras. Los trabajos empíricos han mostrado la tendencia de la investigación transversal en pocas sesiones, con resultados que se cuestionan cuando las sesiones se extienden (v.g. Mohammadian et al., 2018). Por lo tanto, la extensión de sesiones es un elemento que se debe añadir para poder validar o refutar la evidencia de otros trabajos, y poder encontrar nueva evidencia que ayude a guiar nuevas investigaciones. Si

esto se hace así, y dado que el trabajo que se realiza es evidentemente con humanos, con sus consecuencias metodológicas inseparables, la investigación tienen que tener una orientación cuasiexperimental por el nulo control que se tienen sobre variables extrañas. Es un riesgo que se debe asumir.

En suma de todo lo anterior, y dándole un sentido propositivo, en este trabajo se defiende la idea que la suplementación del objeto referente, dependiendo de su modalidad de ocurrencia (audio, vídeo o imagen), afecta de manera cualitativa y cuantitativa la estructura de interacciones escritoras. De tal modo que para propósito de esta investigación, el objetivo fue evaluar los efectos de variar la modalidad de suplementación del objeto referente (auditiva, imagen y vídeo) sobre el desempeño escritor en alumnos universitarios.

7. MÉTODO

Participantes

20 estudiantes de la carrera de psicología de 3° semestre de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) que cursaron la materia de “Tradiciones y Aplicaciones en Psicología 1”. La selección de la muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia.

Instrumentos

Se usaron 33 textos de carácter teórico y práctico correspondientes al programa de Tradiciones y Aplicaciones en psicología. Se usaron imágenes en formato JPG, vídeos en formato mp4, y audios en formato mp3 para la suplementación de los materiales. La descripción de los materiales se muestra en la Tabla 1. Asimismo, se utilizaron las plataformas digitales *Zoho* y *Google Drive* para la colocación de los textos, y las pruebas responder en el entrenamiento. Las pruebas de evaluación se realizaron en lápiz y papel en los horarios de clase. Se utilizó la plataforma *Gmail* para la coordinación de las actividades.

Tabla 1

Características generales de los materiales utilizados.

Material	Características
Imagen	Tamaño en pantalla: 6.11cm X 11.9 cm Tipo de imagen: Fotografía, dibujo, mapas conceptuales.
Vídeo	Tamaño en pantalla: 6.11 cm x 11.9 c, Duración: De 1:40m a 3:00m. Tipo de vídeo: Animación, cortos de programas, entrevista.
Audio	Tamaño en pantalla: 3.78 cm x 4.4 cm Duración: 40s a 1:40s. Tipo de audio: Narración sin sonido de fondo

Escenario y Situación experimental

Las evaluaciones se llevaron a cabo en un salón de clases de la FESI en el horario de clase de los

participantes. A su vez, el entrenamiento se llevó a cabo a través de la plataforma *Google drive* y *Zoho*. En la plataforma *Zoho* se adaptaron los materiales para su lectura, mientras que en la plataforma *Google Drive* se colocaron las actividades a realizar durante los entrenamientos. Cada participante tenía su propio documento para editar.

Se llevó a cabo durante todo el semestre 2020-1 dentro de la asignatura de “Tradiciones y Aplicaciones en Psicología I”, siendo un total de 33 sesiones activas, sin contar los días inhábiles marcados en el calendario escolar. Se realizó de modo integrado a las clases, por tanto contó como requerimiento a cumplir para evaluación del curso.

Diseño experimental

La investigación siguió un diseño de medidas repetidas intra y entre sujetos (Castro, 1982) el cual consistió en 3 fases: preprueba, entrenamiento, y postprueba. Todos los grupos fueron expuestos a todas las fases. La diferencia estribó en la modalidad de suplementación del objeto referente (texto, vídeo, imagen, audio) con la que entraron en contacto durante los entrenamientos.

Tabla 2

Diseño de la investigación

Grupo	Fases						
	Condición		Condición			Condición	
	Preprueba	Preprueba	Entrenamiento	Entrenamiento	Entrenamiento	Postprueba	Postprueba
			Pertinencia	Congruencia	Coherencia		
TNS N=5							
TSI N=5	Preprueba Ajuste Lector	Preprueba Escrita	Entrenamiento pertinencia	Entrenamiento Congruencia	Entrenamiento Coherencia	Postprueba Ajuste Lector	Postprueba Escrita
TSV N=5							
TSA N=5							
# ensayos	25	1	50	50	50	25	1
# sesiones	1	1	10	10	10	1	1

TNS= Texto sin suplementación
 TSI= Texto suplementado con imágenes
 TSV= Texto suplementado con vídeos
 TSA= Texto suplementado con Audios

En la Tabla 2 se muestra el diseño general de este estudio. A continuación, se describe de manera más detallada en qué consistió cada una de las fases del trabajo y las condiciones particulares de las tareas para cada grupo.

Procedimiento

Condiciones pre-operatorias

Se proporcionó una introducción al curso 2020-1 de la materia de “Tradiciones y Aplicaciones en Psicología 1”. Se presentó el proyecto como parte del curso de la estructura del curso. Se explicó que parte del trabajo se llevaría a cabo vía online a través de la plataforma *google drive* y *zoho* por medio de ejercicios para poder ir reforzando el aprendizaje de las lecturas que revisarían en el curso. De igual manera, se explicó que se realizaría una evaluación para identificar “cómo llegan” al curso, en tanto a lectura y escritura se refiere.

Preprueba y Postprueba

Dado que las condiciones de aplicaciones fueron las mismas, sólo cambiando las instrucciones antes de las pruebas, se describirán en conjunto la fase de pre y post prueba.

La preprueba consistió en dos fases que se realizaron al comienzo del semestre. Se les citó a los alumnos a su primera clase para realizar la primera evaluación. Se les dio la evaluación en lápiz y papel. No se les dio retroalimentación. Se les dio la misma instrucción a todos:

“Buenos días a todos. El motivo de la siguiente evaluación es para conocer cómo llegan al semestre en cuanto a comprensión lectora. Esto es importante para poder identificar la forma en cómo vamos realizar las lecturas y cómo haremos los trabajos respecto a ellas. Las hojas que se les entregaron tienen una pequeña lectura sobre un tema en psicología y 25 preguntas. Tendrán una hora para poder leer dichas hojas y responder las preguntas. Si tienen dudas, por favor, háganosla saber ya que cuando empiece el tiempo, ya no podrán preguntar. Si están listos, pueden comenzar”

La condición 2 de la preprueba se realizó al día siguiente, en el mismo salón, y en el mismo horario. Esta condición consistió en leer un texto sobre un tópico en psicología, y redactar un escrito de una cuartilla o cuartilla y media. No se dio retroalimentación. La segunda parte de la evaluación fue a lápiz y papel, y se les dio la misma instrucción a todos:

“Buenos días a todos. El motivo de la siguiente evaluación es para conocer cómo llegan al semestre en cuanto a producción escrita. Esto es importante para poder identificar la forma en cómo han asimilados los conocimientos de los semestres anteriores y así adecuar las explicaciones de la clase. Las hojas que se les entregaron tienen una pequeña lectura sobre un tema en psicología. Tendrán una hora para poder leer dichas hojas y redactar un escrito

no menor a una cuartilla y no mayor a cuartilla y media. Si tienen dudas, por favor, háganosla saber ya que cuando empiece el tiempo, ya no podrán preguntar. Si están listos, pueden comenzar”.

Una vez que concluyeron ambas pruebas, los practicantes fueron asignados de forma aleatoria a 4 grupos. Los grupos estuvieron conformados por 5 participantes cada uno (ver Tabla 2).

La postprueba consistió en dos fases que se realizaron al final del semestre. En la clase de los participantes, se realizó la última evaluación. Se les dio la evaluación en lápiz y papel. No se les dio retroalimentación. Se les dio la misma instrucción a todos:

“Buenos días a todos. El motivo de la siguiente evaluación es para conocer cómo se van del curso en su comprensión lectora. Esto es importante para poder identificar si la forma de trabajar les fue beneficiosa y ver en qué cosas debemos mejorarlas. Las hojas que se les entregaron tienen una pequeña lectura sobre un tema en psicología y 25 preguntas. Tendrán una hora para poder leer dichas hojas y responder las preguntas. Si tienen dudas, por favor, háganosla saber ya que cuando empiece el tiempo, ya no podrán preguntar. Si están listos, pueden comenzar”

La condición 2 de la postprueba se realizó al día siguiente, en el mismo salón, y en el mismo horario. Esta condición consistió en leer un texto sobre un tópico en psicología correspondiente al eje de la materia -la psicología como profesión-, y redactar un escrito de una cuartilla o cuartilla y media. No se dio retroalimentación. Se les dio la evaluación en lápiz y papel, y se les dio la misma instrucción a todos:

“Buenos días a todos. El motivo de la siguiente evaluación es para conocer cómo se van en tanto producción escrita. Esto es importante para poder identificar las formas en cómo vamos a trabajar el próximo semestre. Las hojas que se les entregaron tienen una pequeña lectura sobre un tema en psicología. Tendrán una hora para poder leer dichas hojas y redactar un escrito no menor a una cuartilla y no mayor a cuartilla y media. Si tienen dudas, por favor, háganosla saber ya que cuando empiece el tiempo, ya no podrán preguntar. Si están listos, pueden comenzar”.

Entrenamiento

En esta fase se expuso a todos los participantes a todos los entrenamientos. Se llevó a cabo durante

todo el semestre. La estructura de los entrenamientos consistió en entregar una lectura en la plataforma *Zoho* la cual fue compartida por un enlace a los participantes (el cual dependía del grupo al que estaban asignados). Posteriormente se les vinculaba a una actividad en *google drive*, ahí se les entregaban las actividades a realizar, y se les daba un horario límite para entregar las actividades. Una vez resueltas, se les anotaban como tarea entregada. Para evitar que los participantes se rezagaran con la entrega de trabajos, se impuso la condición de no asignar la siguiente tarea si es que adeudaban la anterior.

Los entrenamientos estuvieron en función de las pruebas de ajuste lector. El ajuste lector se entiende como la correspondencia funcional entre la actividad del lector y las características de la situación de lectura, y que está modulada por los criterios que a situación lectora impone (Arroyo et al., 2007). En las pruebas de ajuste lector se especifica un criterio conductual en una situación lectora a la cual el comportamiento del lector tiene que ajustarse para satisfacerla, existiendo la posibilidad de hacerlo de manera escrita. La complejidad funcional que puede presentarse en la situación varía en cinco niveles acorde a la taxonomía funcional de Ribes y López (1985), y el comportamiento puede ajustarse a cinco criterios descritos en capítulos pasados, a saber, ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia (Capiro, 1994). Dado que las investigaciones presentadas en capítulos anteriores mostraban la rápida adquisición de comportamientos intrasituacionales (ajustividad, efectividad, y en menor medida en pertinencia), se tomó la decisión de omitir entrenamiento en niveles de ajustividad y efectividad.

La fase de entrenamiento constó de tres condiciones: El entrenamiento Pertinencia, el entrenamiento Congruencia, y el entrenamiento Coherencia. Cada entrenamiento estuvo en función de los entrenamientos de las pruebas de ajuste lector. Todos los entrenamientos mantuvieron la misma estructura, la cual consistía en leer un texto y responder 5 preguntas. Los entrenamientos se diferenciaron por el criterio de ajuste impuesto para las pruebas (indicado en el nombre del entrenamiento). Cada entrenamiento estuvo conformado por 10 sesiones de 5 ensayos por cada uno. Los entrenamientos fueron secuenciados con un criterio de exposición para pasar de entrenamiento a entrenamiento. Ninguna de los ensayos tuvo retroalimentación.

Tabla 3

Ejemplos de las preguntas usadas en los entrenamientos de acuerdo al criterio de ajuste

Entrenamiento	Ejemplo de pregunta de acuerdo al criterio de ajuste impuesto
---------------	---

Pertinencia	La conformación de especialidades en medicina se dio en términos de la especificidad de distintos órganos y sistemas biológicos, ¿qué requiere la psicología para formar especialidades en su campo profesional?
Congruencia	¿Cómo ejemplificarías una situación en la cual se torne pertinente la psicología de la salud? Recuerda el ejemplo del caso del comportamiento tipo A y el infarto del miocardio.
Coherencia	Describe una diferencia y una semejanza entre el objetivo de estudio propuesto por Mercado, y el propuesto por Meza para la psicología cognitiva.

Las características de los textos que los participantes leían estaban en función del grupo al cual pertenecían (Ver Anexo 1):

- a) Los participantes del grupo texto sin suplementación (TNS) leían un texto plano.
- b) Los participantes del grupo texto suplementado con imágenes (TSI) leían un texto el cual era suplementado con imágenes
- c) Los participantes del grupo texto suplementado con vídeo (TSV) leían un texto el cual era suplementado con vídeos
- d) Los participantes del grupo texto suplementado con audio (TSA) leían un texto el cual era suplementado con audios.

Los textos tenían una extensión entre de diez a doce páginas. Fuente de letra *Verdana* a un tamaño de 12, interlineado de 1,15. Cabe mencionar que la extensión de los textos, en tanto páginas podía variar dependiendo del grupo por el espacio que ocupaban las imágenes, videos o audios. En el caso de los materiales suplementados, todos contaron con la misma cantidad por texto, aunque variaron entre textos. A lo largo del entrenamiento los recursos de suplementación variaron de cinco a ocho.

En el siguiente apartado se explicará cómo se evaluaron los resultados para las pruebas escritas, mientras que las pruebas de ajuste lector serán retomadas más abajo.

8. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis del desempeño en las pruebas de escritura se asume que en un mismo escrito se pueden identificar diferentes tipos de ajuste conductual. Se presenta una primera clasificación para medir dichos ajustes en las interacciones escritoras. Cabe señalar que un criterio metodológico para poder realizar dicho análisis es disponer de un texto con el cual contrastar lo escrito. Las razones se dan a continuación:

- a) Para identificar si la interacción escritora se ajustó a criterios de ajustividad, se tiene que identificar una igualdad morfológica de los grafos del texto original que se dio a leer y los realizados por el escritor, y éstos no deben participar como elementos de un criterio de ajuste relacional. El ejemplo típico se observa cuando el escritor copia de manera fidedigna lo leído en el texto.

Tabla 4

Ejemplo para identificar ajustes en criterios de ajustividad

Ejemplo de lo escrito en Texto	Ejemplo de lo esperado en el escrito
El análisis conductual aplicado es <i>objetivo</i> y <i>funcional</i> . Siempre hace referencia, en primer lugar, a descripciones de acontecimientos mensurables y cuantificables. Evita mencionar procesos inferidos, que poco agregan a lo observado en el fenómeno y, por lo contrario, desvían el análisis del punto central de interés...	Partiendo entonces que el análisis conductual aplicado es <i>objetivo</i> y <i>funcional</i> . Siempre hace referencia, en primer lugar, a descripciones de acontecimientos mensurables y cuantificables. Evita mencionar procesos inferidos, que poco agregan a lo observado en el fenómeno y, por lo contrario, desvían el análisis del punto central de interés...

- b) Para identificar si la interacción escritora se ajustó a criterios de Efectividad, se tiene que identificar una modificación del texto (sustracción o adición de palabras) que mantenga una relación equivalente con lo que está escrito en la lectura. En este sentido, el caso de la paráfrasis, o escribir lo mismo con las propias palabras, es lo que se buscaría para poder predicar un ajuste efectivo.

Tabla 5

Ejemplo para identificar ajustes en criterios de efectividad

Ejemplo de lo escrito en Texto	Ejemplo de lo esperado en el escrito
La segunda característica es que el <i>análisis es funcional</i> ; es decir, que procura relacionar una conducta con varios estímulos o viceversa, y formula la relación en forma de una función. La conducta resulta ser una función de los estímulos previos y de las consecuencias ambientales...	Una segunda característica consiste en procurar relacionar cualquiera que sea una conducta con una multitud de estímulos para poder identificar su función. A esto se le denomina análisis funcional.

- c) Para identificar si la interacción escritora se ajustó a criterios de Pertinencia, se tiene que identificar la operatividad de un criterio de relación dentro del texto, ya que esto permite predicar la comparación entre textos. En ese sentido, un primer acercamiento se puede observar cuando se relaciona una definición de un concepto con la evidencia propuesta en un texto, o cuando se contrasta un argumento de algo escrito en el texto de referencia. Cabe señalar que el criterio de relación no debe ser mostrado textualmente en el texto leído dado que, en dicho caso, se estaría observando un ajuste de carácter ajustivo o efectivo.

Tabla 6

Ejemplo para identificar ajustes en criterios de pertinencia

Ejemplo de lo escrito en Texto	Ejemplo de lo esperado en el escrito
1.- El método de costo de respuesta o castigo negativo se emplea cuando el sujeto tiene a mano algún reforzador que es susceptible de ser retirado, es decir, cuando podemos quitarle al sujeto un reforzador que obra en su poder. La naturaleza de este reforzador puede ser muy variada; el consabido "domingo", un dulce, algún juguete, la posibilidad de utilizar su bicicleta, una sesión de cine o de televisión, etc. El retiro del reforzamiento es	Dado lo anterior el método de costo de respuesta puede ser bien utilizado para tratar diversos problemas conductuales tales como la conducta disruptiva ya que, como han mostrado autores como Seftin (1987) el método tiene eficacia para reducir dichas conductas.

inmediato

2.- Autores como Seftin (1987) trabajaron en un hospital psiquiátrico donde aplicaron técnicas de saciedad como de costo de respuesta para controlar la conducta disruptiva de...

- d) Para identificar si la interacción escritora se ajustó a criterios de congruencia, se tiene que identificar un criterio de relación que se encuentre operativo en la situación escritora, y las grafías que redacte el escritor tienen que concordar con dicho criterio, pero sin que la respuesta introducida se encuentre presente en el texto leído, ya que ésta debe ser de una situación diferente (pasada o futura) que se ajuste al criterio de relación. Puede ser el mismo criterio que se introdujo en los ajustes de pertinencia, pero con una respuesta de ajuste que sea “extra-texto”. El caso que ejemplifica lo anterior es cuando se escribe un ejemplo concreto sobre una situación leída en un texto, sin que este ejemplo haya estado presente dentro del texto leído.

Tabla 7

Ejemplo para identificar ajustes en criterios de congruencia

Ejemplo de lo escrito en Texto	Ejemplo de lo esperado en el escrito
Se entiende por reforzamiento positivo el efecto conseguido, con un procedimiento particular, que consiste en administrar una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada.	Por ejemplo, cuando estamos entrenando un perro. Nosotros estiramos la mano y esperamos a que el perro se acerca, nos huelva, pero cuando él coloque su pata sobre nuestra mano le entregamos el pedazo de comida, lo que probabilizará a que vuelva a emitir dicha conducta.

Se debe tener en cuenta que el simple hecho de escribir un ejemplo que no se encuentre en

el texto leído no representa un caso de ajuste congruente, ya que no se está adecuando el responder convencional al criterio de relación. Asimismo, la respuesta debe estar situada a la referencia de un evento, situación u objeto.

- e) Para identificar si la interacción escritora se ajustó a criterios de coherencia, se tiene que identificar que lo escrito contraste con productos lingüísticos y no con las referencias de los mismos. En este caso, se tiene que identificar que lo escrito compare, iguale, contraste, etc., dos segmentos lingüísticos que no tengan referencia concreta en espacio/tiempo. Esto se ejemplifica cuando se contrasta un concepto con otro concepto, dando argumentos sobre su pertinencia o mal uso dentro de un sistema conceptual. Para este caso, es necesario que el escritor lea dos textos diferentes.

Tabla 8

Ejemplo para identificar ajustes en criterios de coherencia

Ejemplo de lo escrito en Texto	Ejemplo de lo esperado en el escrito
1.- La conducta se refiere a la actividad que realizan los organismos, y que es afectada por variables ambientales...	Cuando comparamos el concepto de “conducta” de algunos autores se pueden encontrar algunas similitudes como que en ambos casos se tiene como referente a la actividad del organismo, pero mientras que para un autor la conducta es
2.- La conducta es entendida como el ajuste que tiene los organismos a su ambiente, y el cual se desarrolla en su historia individual.	eso, para el otro sólo es una parte del concepto donde otros elementos participan. Así pues, se tiene claro que cuando en sus trabajos se habla de modificación conductual, no se está hablando de lo mismo.

Es claro que las derivaciones y comparaciones no deben estar explicitadas dentro de los textos leídos. Uno de los problemas para medir este tipo de ajuste es el requerimiento metodológico de usar dos textos para poder tener pruebas de comparación. Aunque es verdad que el escritor puede introducir segmentos lingüísticos correspondientes a otros textos que él ha leído, se torna difícil esperar ese tipo introducción.

9. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados de los participantes en términos de su desempeño lector y comportamiento escritor desplegado durante las condiciones de evaluación tipo pre y posprueba y el entrenamiento por tipo de modalidad del objeto referente. Con propósitos de análisis se ofrece un reconocimiento grupal e individual de los datos encontrados.

9.1 Prueba de desempeño escritor

Primero se presentan los porcentajes globales del desempeño escritor obtenidos en la preprueba y postprueba. En las gráficas se representa de manera individual y grupal el nivel funcional a los cuales el desempeño escritor se ajustó. En las Figuras 3, 4, 5 y 6 se muestra del lado izquierdo el desempeño durante la preprueba y en el lado derecho el de la postprueba. En la descripción de los resultados se ofrece un panorama general de los datos de todos los grupos, y posteriormente una descripción por grupo en ambas condiciones.

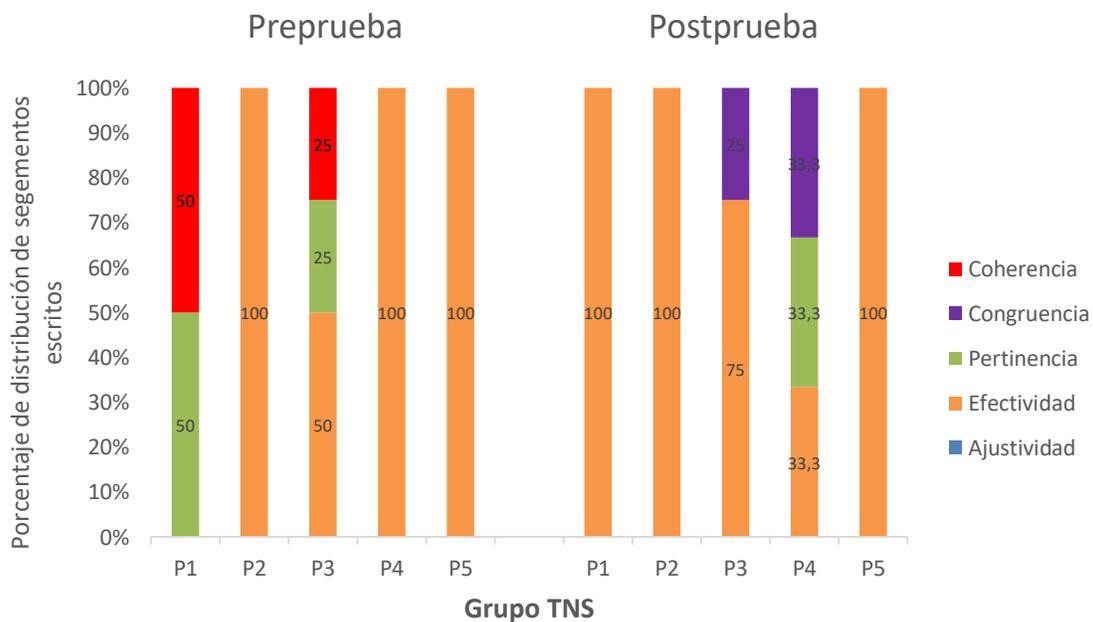
En términos generales, se observa que en la preprueba la mayoría de los participantes se desempeñaron en un nivel intrasituacional. En específico, sólo dos participantes se desempeñaron en criterios de ajustividad, siendo el criterio de efectividad el más repetido. Por el contrario, sólo se presentaron 3 casos de participantes ajustando su escritura a criterios de coherencia. Para la postprueba, se dan algunos cambios con respecto a la preprueba en cuanto a niveles de complejidad en las interacciones escritoras. Si bien se observa una prevalencia en niveles intrasituacionales, existe un aumento en los niveles extra y transituacionales. El grupo TSA es quien presenta mayor homogeneidad en sus resultados, mientras que el grupo TSI es quien muestra mayor variabilidad entre participantes.

En la preprueba, el grupo TNS (ver Figura 3), los participantes 2, 4 y 5 escribieron ajustados en un nivel de efectividad. En el caso del participante 1, su desempeño se ubicó en criterios de pertinencia y coherencia ocupando el 50% de segmentos escritos para cada criterio. En el caso del participante 3, el 50% de segmentos escritos se ajustaron a criterios de efectividad, mientras que el 50% de segmentos escritos restantes se distribuyeron equitativamente tanto para los criterios de pertinencia y coherencia en un 25% para cada criterio.

Por otra parte, en la postprueba el participante 1, a diferencia de su desempeño en la preprueba, ahora su comportamiento se ajustó sólo a criterios de efectividad mientras que en la preprueba lo había hecho en criterios de pertinencia y coherencia, marcando un descenso en la complejidad de su interacción escritora. El participante 2 se mantuvo cumpliendo criterios de efectividad. El participante 3 decrementó la complejidad de sus interacciones, dado que ahora el 75% de sus segmentos escritos se ajustaron a criterios de efectividad, mientras que para los segmentos restantes se ajustaron a criterios de congruencia, a diferencia de la preprueba donde se había ajustado a criterios de coherencia en la misma proporción de 25%. El participante 4 aumentó la complejidad de sus interacciones escritoras ya que ahora ajustó su comportamiento a criterios de pertinencia y congruencia en un 33,3% de sus segmentos escritos para cada criterio, a diferencia de su preprueba donde sólo se había ajustado a criterios de efectividad. Por último, el participante 5 se volvió a sólo ajustar a criterios de efectividad.

Figura 3

Resultados del grupo TNS en la prueba escritora



Nota. Porcentaje de distribución de segmentos escritos según el criterio de ajuste satisfecho en la preprueba y postprueba para el grupo TNS.

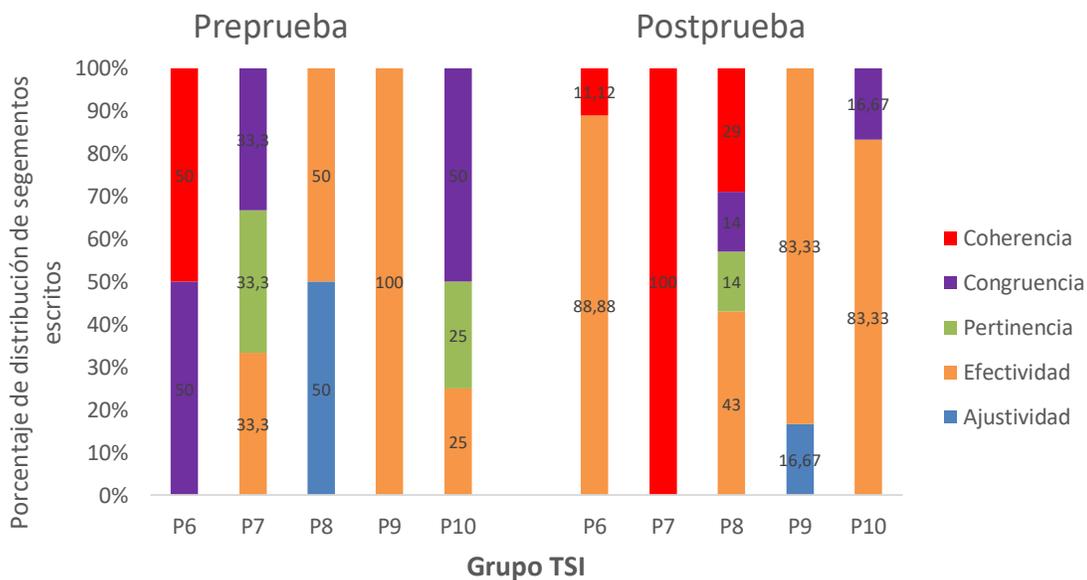
El grupo TSI (ver Figura 4) fue el grupo más heterogéneo en su desempeño en la preprueba.

Sólo el participante 9 se ajustó únicamente a criterios de efectividad, mientras que el participante 8 mantuvo su desempeño al 50% tanto para los criterios de ajustividad, como para los de efectividad. El participante 7 y 10 se ajustaron a criterios de efectividad, pertinencia y congruencia sin embargo lo hicieron a distintas proporciones ya que, para el participante 8, sus segmentos escritos representaron partes iguales (33.33%) mientras que para el participante 10, su desempeño estuvo cargado a criterios de congruencia (50%), y para los dos criterios restantes se distribuyó un 25% para cada uno. Para el participante 6, fue el único participante que se comportó sólo en niveles extra y transituacionales, siendo un 50% para cada nivel.

En la postprueba, el grupo TSI fue el más heterogéneo de todos. El participante 6, a diferencia de su ejecución en la preprueba, ahora decrementó en la complejidad de sus segmentos escritos, ajustándose primordialmente a criterios de efectividad en un 88.88% de ellos, mientras que el 11.12% se ajustó a criterios de coherencia; en su preprueba fue quien se comportó únicamente a niveles extra y transituacionales. En el caso del participante 7, sus segmentos escritos fueron totales a criterios de coherencia a diferencia de su preprueba donde se había comportado en su mayoría en niveles intrasituacionales. En participante 8 tuvo diferentes segmentos en donde se ajustó a diferentes criterios, tales como al de efectividad (43%), pertinencia (14%), congruencia (29%), y coherencia (14%) siendo un cambio drástico dado que en la preprueba sólo se comportó a niveles intrasituacionales, ahora lo hizo también a niveles extra y transituacionales. El participante 9 siguió comportándose en niveles intrasituacionales, aunque ahora tuvo un descenso en la forma de complejidad en la que se desempeñó ya que ahora el 16.67% de sus segmentos escritos se ajustaron a criterios de ajustividad, mientras que el resto se ajustaron a criterios de efectividad. Para el último participante, éste se ajustó en un 16.67% a criterios de congruencia, lo que marcó un decremento con respecto a su preprueba la cual fue del 50%; el resto de sus segmentos fueron a criterios de efectividad.

Figura 4

Resultados del grupo TSI en la prueba escritora



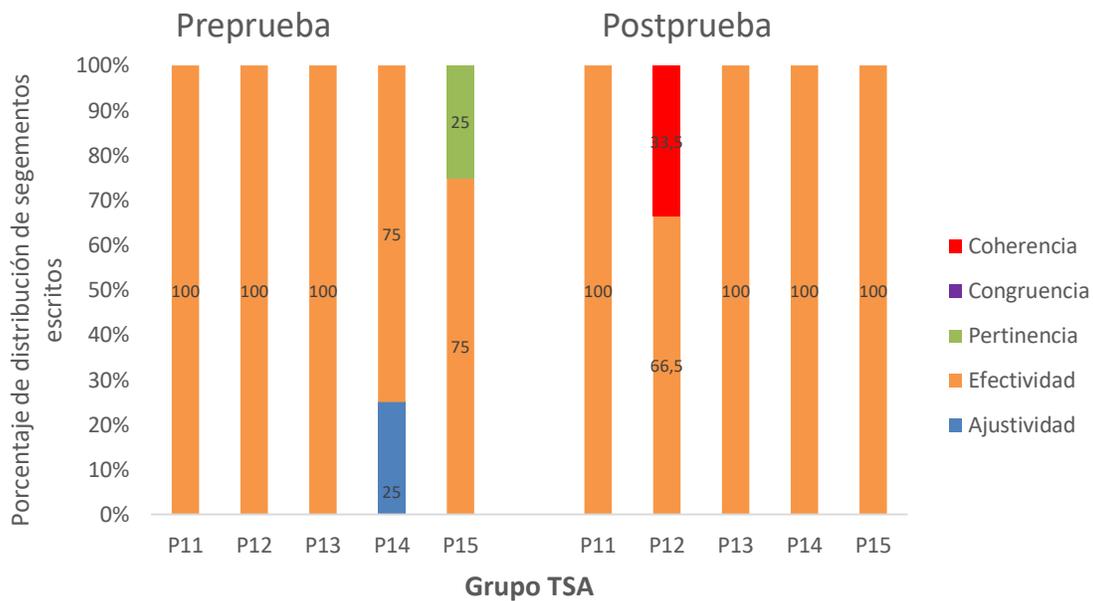
Nota. Porcentaje de distribución de segmentos escritos según el criterio de ajuste satisfecho en la preprueba y postprueba para el grupo TSI

Para el grupo TSA (ver Figura 5) muestra la mayor homogeneidad de los resultados de la preprueba. Asimismo, este grupo sólo se desempeñó en niveles intrasituacionales. Los participantes 11, 12 y 13 se ajustaron sólo a criterios de efectividad. El participante 14 se ajustó a criterios de efectividad en un 75% de sus segmentos escritos, y a un 25% de criterios de ajustividad. En el caso del participante 15, de igual manera distribuyó sus segmentos escritos ajustados a criterios de efectividad como el participante 14, pero cambió en el 25% restante ya que se ajustó a criterios de pertinencia.

En la postprueba, grupo TSA se mantuvo en niveles intrasituacionales a excepción de un participante. Se observa que los participantes 11, 12, 14 y 15 ajustaron sus segmentos a criterios de efectividad. Esto representó un aumento de complejidad para el participante 14, y una disminución para el participante 5 con respecto a su preprueba. Por otro lado, el participante 12 tuvo un aumento en la complejidad funcional de sus escritorios dado que ahora parte de sus segmentos escritos se ajustaron a criterios de coherencia (33.3%), mientras que el resto (66.66%) se ubicaron en criterios de efectividad. Esto representa un aumento con respecto a su desempeño anterior ya que sólo se había ajustado a criterios de efectividad.

Figura 5

Resultados del grupo TSA en la prueba escritora



Nota. Porcentaje de distribución de segmentos escritos según el criterio de ajuste satisfecho en la preprueba y postprueba para el grupo TSA

Finalmente, para el grupo TSV (ver Figura 6), de la misma manera que el grupo anterior, la totalidad del grupo se comportó en niveles intrasituacionales en la preprueba. Los participantes 16, 17 y 20 se ajustaron a criterios de efectividad, mientras que los participantes 18 y 19 también se ajustaron a criterios de pertinencia. La diferencia radica en sus segmentos escritos que se distribuyeron de manera diferente. Para el participante 18, el 75% de sus segmentos se ajustaron a criterios de pertinencia, a diferencia del participante 19 que sólo lo hizo con un 25% de sus segmentos escritos.

En la postprueba, los participantes 16, 19 y 20 ajustaron sus segmentos escritos a criterios de efectividad; esto representó un decremento en complejidad para el participante 19. El participante 17, en contraposición de su preprueba, aumentó la complejidad funcional de sus segmentos escritos ya que ahora se ajustó en criterios de pertinencia (16.66%) y congruencia (16.66%), a diferencia de la preprueba que sólo se había desempeñado en criterios de efectividad. El participante 18 también aumentó la complejidad de sus escritos, ya que ahora pudo ajustarse a

criterios de coherencia (20%), y continuó con criterios de pertinencia (40%) y efectividad (40%).

Figura 6

Resultados del grupo TSV en la prueba escritora

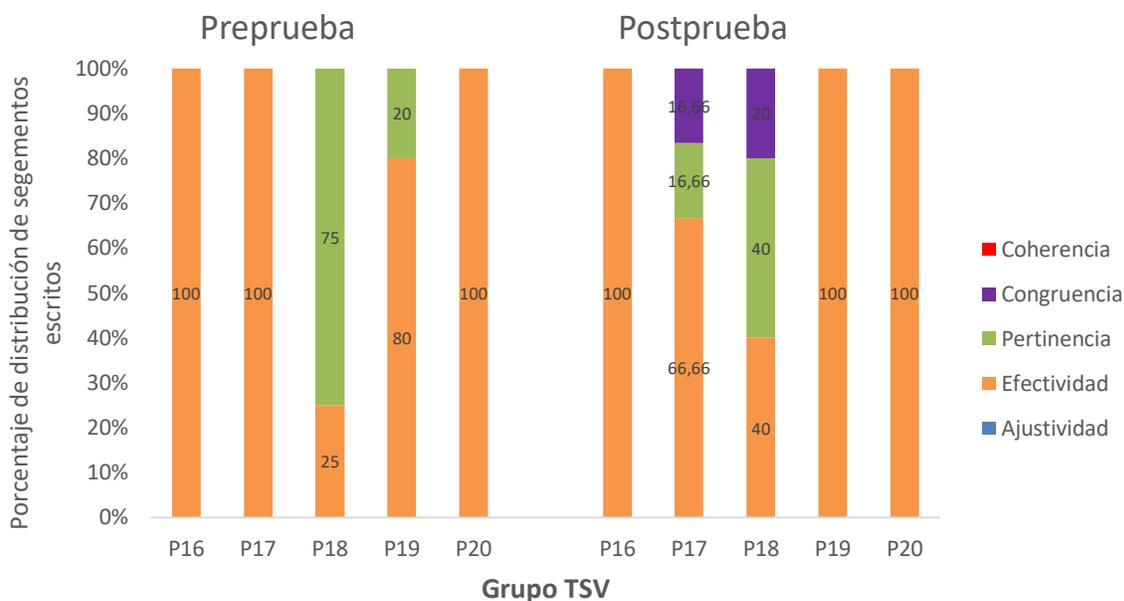


Figura 6. Porcentaje de distribución de segmentos escritos según el criterio de ajuste satisfecho en la preprueba y postprueba para el grupo TSV.

En las Tablas 9 y 10 se muestra una comparativa con los resultados morfológicos de los segmentos escritos realizados por los participantes de todos los grupos en la preprueba y la postprueba. Se observa que existe un cambio significativo entre la preprueba y postprueba en cuanto al aumento de segmentos escritos en los tres grupos experimentales.

Tabla 9

Número de segmentos escritos en la preprueba de acuerdo a su nivel de complejidad funcional.
Número de segmentos escritos-Preprueba

Grupo TNS	Ajustividad	Efectividad	Pertinencia	Congruencia	Coherencia	Total
P1	0	0	1	0	1	2
P2	0	3	0	0	0	3
P3	0	2	1	0	1	4
P4	0	4	0	0	0	4

P5	0	4	0	0	0	4
Grupo TSI						
P6	0	0	0	2	2	4
P7	0	1	1	1	0	3
P8	2	2	0	0	0	4
P9	0	2	0	0	0	2
P10	0	1	1	2	0	4
Grupo TSA						
P11	0	2	0	0	0	2
P12	0	4	0	0	0	4
P13	0	3	0	0	0	3
P14	1	3	0	0	0	4
P15	0	3	1	0	0	4
Grupo TSV						
P16	0	2	0	0	0	2
P17	0	4	0	0	0	4
P18	0	1	2	0	0	3
P19	0	4	1	0	0	5
P20	0	4	0	0	0	4

Tabla 10

Número de segmentos escritos en la postprueba de acuerdo a su nivel de complejidad funcional
Número de segmentos escritos-Postprueba

Grupo TNS	Ajustividad	Efectividad	Pertinencia	Congruencia	Coherencia	Total
P1	0	2	0	0	0	2
P2	0	7	0	0	0	7
P3	0	3	0	1	0	4
P4	0	1	1	1	0	3
P5	0	5	0	0	0	5
Grupo TSI						
P6	0	8	0	0	1	9
P7	0	0	0	0	2	2
P8	0	3	1	2	1	7
P9	1	5	0	0	0	6
P10	0	5	0	1	0	6
Grupo TSA						
P11	0	6	0	0	0	6

P12	0	2	0	0	1	3
P13	0	6	0	2	0	6
P14	0	10	0	0	0	10
P15	0	7	0	1	0	7
<hr/>						
Grupo TSV						
P16	0	2	0	0	0	2
P17	0	7	0	0	0	7
P18	0	3	0	1	0	4
P19	0	1	1	1	0	3
P20	0	5	0	0	0	5

En la prueba de desempeño escritor se dio un aumento cuantitativo relativo en los segmentos escritos por parte de todos los grupos. De manera general, los grupos TSI y TSA tuvieron el aumento más alto con casi un 75% más de segmentos escritos comparados con su preprueba. El grupo TNS tuvo un aumento del 25% y el grupo TSV tuvo un aumento del 15%,

En el grupo TNS, muestra un total de 17 segmentos escritos en la fase de preprueba, mientras que en la postprueba aumentó a 21. El participante 1 se mantuvo con el mismo número de segmentos escritos. El participante 2 escribió 3 segmentos a comparación de su postprueba que aumentó a 7. El participante 3 se mantuvo con el mismo número de segmentos escritos. El participante 4 decrementó un segmento (3) en comparación de su preprueba donde había escrito 4. El participante 5, por otro lado, aumentó en 1, sus segmentos escritos, pasando de 4 a 5.

En el grupo TSI, muestra un total de 17 segmentos escritos en la fase de preprueba, mientras que en la postprueba muestra un total de 29 segmentos. El participante 1 aumentó el doble de sus segmentos escritos pasando de 4 a 9. El participante 2 decrementó el número de segmentos escritos pasando de 3 a 2. El participante 3 escribió 4 segmentos en la preprueba, pasando a 7 en la postprueba. El participante 4, al igual que el participante 1, dobló el número de segmentos escritos hechos en su preprueba pasando de 2 a 6. El participante 5, aumentó el número de segmentos escritos pasando de 4 a 6.

El grupo TSA, muestra un total de 17 segmentos escritos en la fase de preprueba, mientras que en la postprueba muestra un total de 32 segmentos, casi llegando al doble de sus escritos. En el caso del participante 1, aumentó sus segmentos escritos de 2 a 6 en su postprueba. El participante 2 decrementó sus segmentos escritos en 1, pasando de 4 a 3. El participante 3 aumentó al doble sus segmentos pasando de 3 a 6. El participante 4 tuvo el mismo aumento proporcional que el

participante 1, pasando de 4 segmentos escritos, a 10. Por último, el participante 5 tuvo un aumento de 4 a 7 segmentos escritos.

El grupo TSV, muestra un total de 18 segmentos escritos en la fase de preprueba, mientras que en la postprueba muestra un total de 21 siendo el grupo con el menor aumento en segmentos escritos de todos. El participante 1 se mantuvo en el mismo número de segmentos que en su preprueba (2). El participante 2 aumentó sus segmentos de 4 a 7. El participante 3 aumentó en 1 sus segmentos pasando de 3 a 4. El participante 4 decrementó sus segmentos escritos, al bajar de 5 a 3. Para finalizar, el participante 5 consiguió un aumento de 1 en sus segmentos pasando de 4 a 5.

9.2 Pruebas de ajuste lector

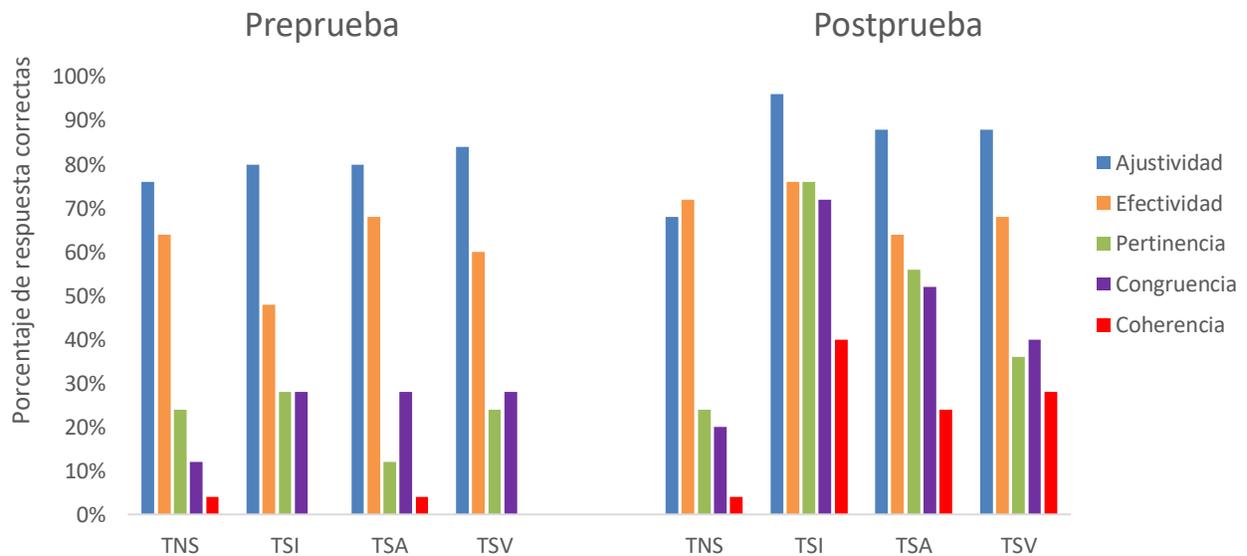
En tanto a los resultados de la prueba de ajuste lector, se muestra en la Figura 7 los resultados de la preprueba y postprueba, observando un aumento tanto cuantitativo intra-ajuste como su cambio y aumento cualitativo inter-función.

En la preprueba, el grupo TNS obtuvo un porcentaje de respuestas correctas del 76% en las preguntas de ajustividad, 64% en las de efectividad, 24% en las de pertinencia, 12% en las de congruencia, y 4% en las de coherencia. El grupo TSI tuvo un 80% en las preguntas de ajustividad, 48% en las de efectividad, 28% en las de pertinencia, 12% en las de congruencia, y 0% en las de coherencia. El grupo TSA obtuvo un 80% en las preguntas de ajustividad, 68% en las de efectividad, 12% en las de pertinencia, 28% en las de congruencia, y 4% en las de coherencia. Por último, el caso del grupo TSV obtuvo 84% en las preguntas de ajustividad, 60% en las de efectividad, 24% en las de pertinencia, 28% en las de congruencia, y 0% en las de coherencia.

Por otro lado, en la postprueba se puede notar un aumento en todos los grupos. El grupo TNS obtuvo un porcentaje de respuestas correctas del 68% en las preguntas de ajustividad, 72% en las de efectividad, 24% en las de pertinencia, 20% en las de congruencia, y 4% en las de coherencia. El grupo TSI tuvo un 96% en las preguntas de ajustividad, 76% en las de efectividad, 76% en las de pertinencia, 72% en las de congruencia, y 40% en las de coherencia. El grupo TSI obtuvo un 88% en las preguntas de ajustividad, 64% en las de efectividad, 56% en las de pertinencia, 52% en las de congruencia, y 24% en las de coherencia. Por último, el caso del grupo TSV obtuvo 88% en las preguntas de ajustividad, 68% en las de efectividad, 36% en las de pertinencia, 40% en las de congruencia, y 28% en las de coherencia.

Figura 7

Resultados en la pre y postprueba en a prueba escritora por parte de todos los grupo



Nota. Porcentaje de respuestas correctas de los grupos en la preprueba y postprueba de ajuste lector. Los grupos están ordenados como grupo texto sin suplementación (TNS), grupo textos suplementado con imágenes (TSI), grupo texto suplementado con vídeo (TSV), y texto suplementado con audio (TSA).

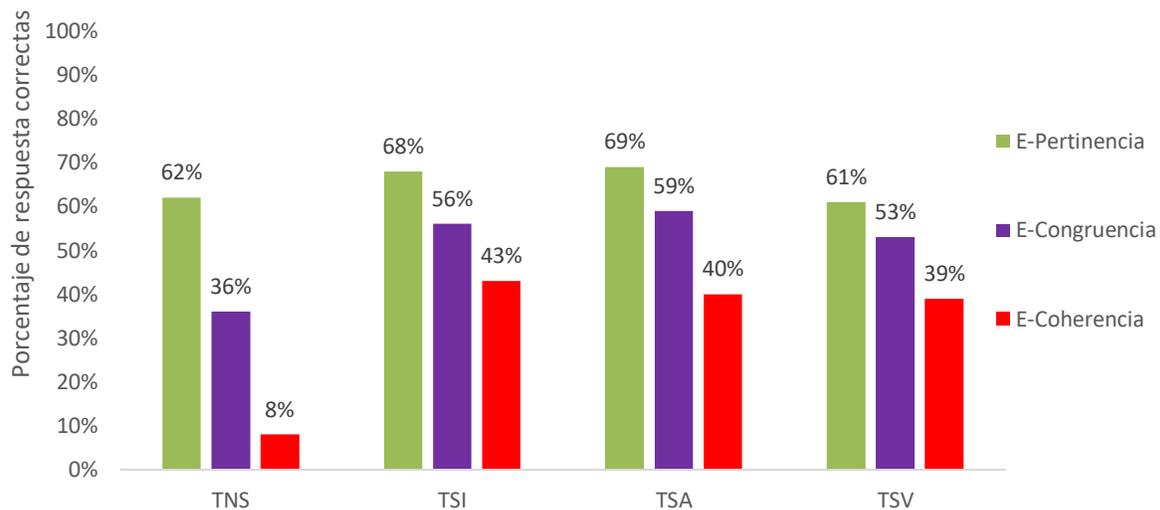
En la Figura 8 se muestra el porcentaje de respuestas correctas de los grupos durante la fase de entrenamiento. El grupo TNS tuvo un desempeño efectivo del 62% en el E-Pertinencia, mientras que el TSI fue del 68%, el caso del grupo TSA del 69% y en el caso del grupo TSV fue de 61%, y el del .En este punto, no se notan diferencias relevantes en los entrenamientos entre los grupos.

Para el E-Congruencia, el grupo TSN tuvo una efectividad del 36%, mientras que el grupo TSI fue del 56%, en el caso del grupo TSA fue de 59%, y el del grupo TSV fue del 53%. En este caso, el grupo TNS decrementó en su efectividad a comparación de su desempeño anterior, y en comparación del desempeño de los demás grupos, los cuales entre ellos se mantuvieron constantes.

En el E-Coherencia, la separación del grupo TNS es ampliamente notoria con respecto a la de los demás grupos. El grupo TNS tuvo una efectividad de apenas el 8%, mientras que el grupo TSI tuvo una del 42%, el grupo TSA del 40%, y del grupo TSV fue del 39%.

Figura 8

Resultados del entrenamiento por parte de todos los grupos

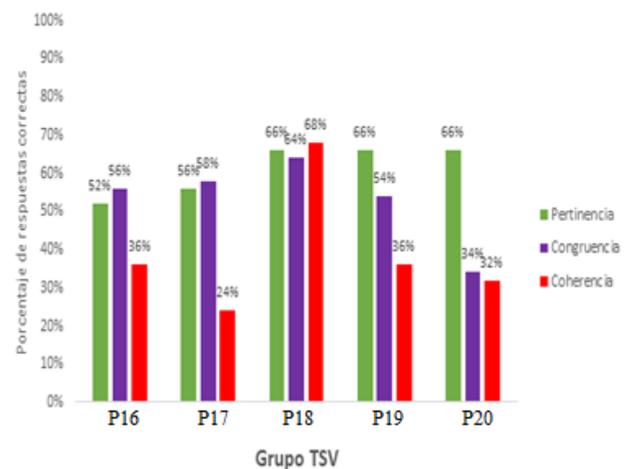
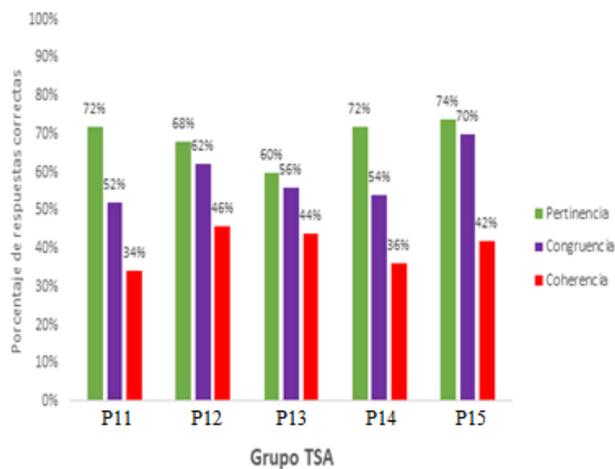
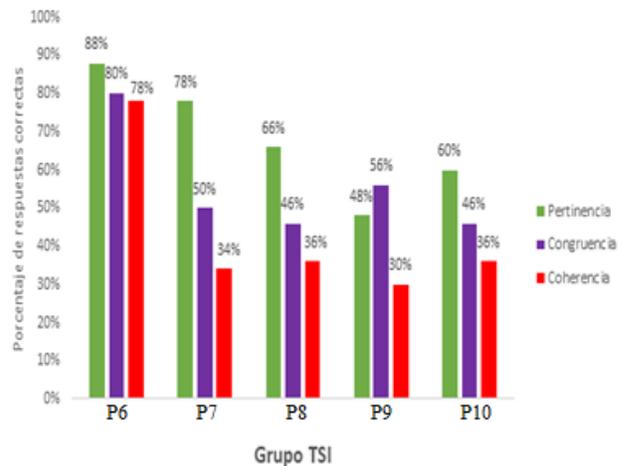
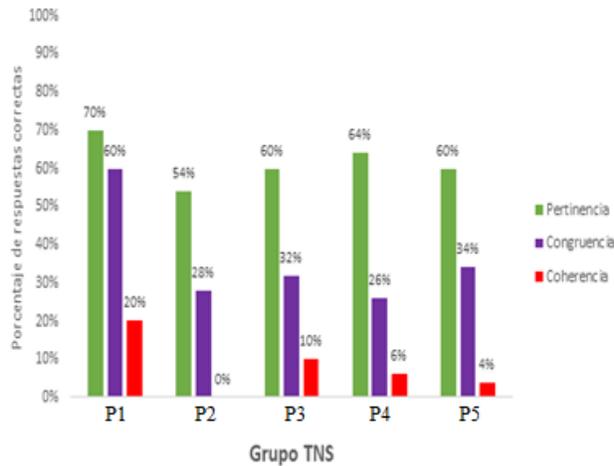


Nota. Porcentaje de respuestas correctas de los grupos en las fases de entrenamiento. Los grupos están ordenados como grupo texto sin suplementación (TNS), grupo textos suplementado con imágenes (TSI), grupo texto suplementado con vídeo (TSV), y texto suplementado con audio (TSA). Así mismo, los entrenamientos se muestran en el orden en que se efectuaron, iniciando con el entrenamiento en criterios de pertinencia (E-P), siguiendo con el entrenamiento en criterios de congruencia (E-CR), y finalizando con el entrenamiento en criterios de coherencia (E-CO).

En la Figura 9 se desglosa los resultados de todos los participantes de todos los grupos durante las fases del entrenamiento. Para el grupo del grupo TNS, se observa cierta homogeneidad entre los participantes en el E-P, sólo habiendo un distanciamiento considerable entre el desempeño del participante 1, y los demás, sobre todo con el desempeño del participante 2. En el caso del E-CR, el desempeño del sujeto decremanta 10% con respecto al entrenamiento anterior, sin embargo, el desempeño de los demás participantes decremto de manera drástica tendiendo a oscilar entre 26% a 34%. En el E-CO, el participante 1 mostró un desempeño efectivo del 20%, mientras que los demás participantes apenas alcanzaron un 10% (participante 3), 6% (participante 4), 4% (participante 5). En el caso del participante 2, su desempeño en esta fase fue nulo, no alcanzando a satisfacer los criterios de coherencia de las pruebas.

Figura 9

Resultados en las pruebas del entrenamiento por parte de todos los grupos



Nota. Porcentaje de respuestas correctas para los grupos TNS, TSI, TSA, TSV en las fases de E-P, E-CR, y E-CO.

Para el grupo TSI en el E-P, se muestra una asimetría entre el desempeño de los participantes, siendo el participante 6 quien tuvo el mejor desempeño teniendo un 88% de respuestas correctas, mientras que el participante 9 fue quien tuvo el menor desempeño con un 48% de respuestas correctas. En el caso del E-CR, el participante 6 tuvo un pequeño decremento en su efectividad, bajando al 80%, mientras que los participantes 7, 8 y 10 incrementaron su porcentaje de respuestas correctas casi un 20%. Por el contrario, el participante 9 mejoró su desempeño con respecto al entrenamiento anterior. En el E-CO, el participante 6 tuvo un mínimo decremento en su efectividad, finalizando el entrenamiento con un 78% de efectividad. El resto de participantes decrementaron su efectividad hasta alrededor de un 30% de efectividad. Cabe notar que el participante 9 tuvo un decremento considerable del E-CR al E-CO, de casi un 20%.

En el desempeño del grupo TSV se aprecia que en el E-P el desempeño de efectividad de

los participantes osciló entre el 66% y 52% de respuestas correctas, mostrando un desempeño relativamente homogéneo. Misma situación se traslada al E-CR donde se sigue manteniendo una relativa homogeneidad entre el desempeño de los participantes, y el desempeño se mantuvo casi a la par del entrenamiento anterior. En el E-CO, se observa que un decremento abrupto de alrededor del 20 a 30% en todos los participantes, excepto en el participante 13 quien aumentó un 4% su efectividad en su desempeño con respecto a la fase de entrenamiento anterior. Este caso es el único aumento de todos los grupos.

Finalmente, se muestra el desempeño de los participantes del grupo TSA. En el E-P, los participantes 16, 17, 19 y 20 tuvieron un desempeño relativamente parecido, mientras que el participante 18 tuvo un desempeño menor con respecto al grupo. En el E-CR, los participantes 17, 18 y 19 tuvieron un decremento menor al 10% con respecto al entrenamiento anterior, mientras que los participantes 16 y 19, su decremento alcanzó hasta un 20%. En el E-CO, todos los participantes mostraron decrementos con respecto al entrenamiento anterior, aunque manteniendo porcentajes de efectividad relativamente igual como es el caso de los participantes 17, 18, y 20, y, por otro lado, el de los participantes 16 y 19.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de variar la modalidad de suplementación del objeto referente sobre el desempeño escritor en alumnos universitarios. De manera general, los resultados sugieren que hubo un aumento cualitativo y, en menor medida, cuantitativo en el desempeño escritor relacionado con la suplementación del objeto referente cuando el criterio de ajuste es explicitado. Por otro lado, cuando no se explicita, los resultados no indican cambios cualitativos significativos en la competencia escritora de los participantes.

Con respecto a la explicitación del criterio, los resultados indicaron un aumento en la satisfacción de criterios de pertinencia, congruencia y coherencia en los grupos con suplementación, y un cambio casi nulo con el grupo sin suplementación. En especial, la suplementación con imágenes permitió un mayor cambio cualitativo en la interacción escritora, seguidos por la suplementación por audio y la suplementación con vídeo. Ésta última teniendo los resultados más homogéneos de todos los grupos, emparejando con los resultados de Acuña et al., (2015).

En relación a la situación en la cual el criterio de ajuste no es explicitado, se encontraron resultados poco concluyentes con respecto a los aumentos, decrecimientos, y mantenimientos de las tendencias a escribir en cierto nivel de complejidad funcional. Se sugiere que la suplementación con audio y con vídeo favorece el mantenimiento y aumento funcional en mayor proporción de participantes (2 y 2 respectivamente) con respecto a la suplementación con imágenes que entorpeció el mantenimiento en 3 participantes, pero paradójicamente favoreció a otros dos; esto será explicado en los factores disposicionales y auspiciadores. En el caso de la no-suplementación, se sugiere que ésta puede favorecer el mantenimiento, pero también lo puede llegar a entorpecer. Es importante señalar que los aumentos reportados en los grupos suplementados con audio y vídeo fueron de niveles intrasituacionales a niveles extrasituacionales y transituacionales, mientras que en los registrados por la suplementación con imágenes fue tanto de niveles intra a extra y transituacionales, como de extrasituacionales a transituacionales.

Como se mencionó en otro capítulo, el criterio de ajuste tiene un papel central en la estructuración de la interacción escritora. Sin embargo, la consideración teórica de su explicitación o no, se suele omitir en los trabajos empíricos. Todos los trabajos reportados hacían explícito un criterio al cual ajustarse, tanto en los entrenamientos como en las pruebas de evaluación. Para tener

resultados que puedan ser contrastables con el área, esta investigación mantuvo constantes los criterios de ajuste en los entrenamientos, para evitar en la medida de lo posible historias competenciales diferentes con respecto a la satisfacción de un criterio de ajuste en particular (Arroyo y Mares, 2009). Asumiendo eso, los datos de la postprueba señalan que cuando hay un criterio de ajuste explicitado la suplementación se torna efectiva para la satisfacción de criterios de pertinencia, congruencia y coherencia, corroborando los hallazgos encontrados en el área de investigación. Por otro lado, la suplementación se torna irrelevante para el cumplimiento de criterios de ajustividad y efectividad, siendo contradictorio con lo reportado por Ibáñez y Reyes (2002), Reyes et al., (2007), y Reyes et al., (2011).

La contraparte que confirma la importancia del criterio de ajuste fue la prueba de desempeño escritor con criterio de ajuste no explicitado. Los resultados indicaron que no hubo cambios en las competencias de los participantes a escribir en diferentes niveles de complejidad, ya que o bien el cambio se vio acompañado por un aumento cuantitativo en la tendencia a escribir que se dio en la preprueba, o bien, el cambio fue mínimo. Esto sugiere que el nivel de aptitud funcional no se ve afectado críticamente por la condición de suplementación mientras no esté mediado por un criterio de ajuste explícito.

Los dos apuntes concuerdan con Arroyo et al. (2007), quienes señalan que el estudio de las características de los textos *por sí mismas* no son pertinentes, sino que es la conjugación del criterio de ajuste con esas características del texto lo que puede promover interacciones en cierto nivel de complejidad funcional. Las características de los textos en sí mismas son factores disposicionales que probabilizan cierto tipo de interacción (Pacheco, 2011), pero en asilado no tienen mucho sentido su investigación. En ese sentido, las investigaciones que se enfoquen únicamente en las características de los textos podrían encontrar resultados dispares y contradictorios entre sí ya que se obviarían otros elementos participes del campo de interacción.

Aún con lo anterior, queda la interrogante acerca de por qué la suplementación permite cambios cualitativos extra y transituacionales. Se presupone que la presentación conjunta de un texto y una modalidad de suplementación permite un mayor desligamiento de las condiciones situacionales concretas que tienen los individuos con respecto al texto y el criterio de ajuste impuesto. En otras palabras, la integración funcional entre los segmentos de estímulo lingüísticos con otros segmentos lingüísticos y segmentos situacionales permite extender sus propiedades funcionales en las situaciones en las que se demanda mayor grado de desligamiento, como son el

cumplimiento de criterios de pertinencia, congruencia y coherencia (Ribes, 2004).

Las diferencias entre las modalidades de suplementación pueden deberse a la forma en cómo se relacionaron la historia de contactos y las pruebas de la evaluación. Posiblemente las tareas de la postprueba no favorecieron a que la historia de contactos escritor-referente creada en los entrenamientos con respecto a la suplementación con audio y vídeo fuera adecuada para resolver dichas tareas. Esto puede deberse a que los modos de suplementación por imágenes generan más control por similitud con el texto, que en los audios y los videos. Es decir, en una situación donde sólo se presenta el texto, la historia creada con respecto a las imágenes, dada la posible similitud morfológica (como el caso de un cuadro conceptual), puede ayudar a cambiar la forma en cómo se interactúa con los textos. Esto puede explicar por qué cuando había lecturas suplementadas con criterio de ajuste impuesto (las condiciones de entrenamiento), el desempeño era relativamente uniforme entre los grupos experimentales. Cuando la condición de texto suplementación se eliminó, los participantes que habían sido entrenados en la suplementación con imágenes estaban en mejores condiciones para la prueba que las demás formas de suplementación. Tal vez para una situación que se pudiera denominar “actuativa” en la cual el sujeto tenga que realizar alguna actividad más allá de escribir, una modalidad de suplementación con vídeo sería más efectiva que una de imágenes.

Esto podría también ser explicado por la historia interactiva que han desarrollado los individuos a lo largo de su vida, y que no necesariamente ha estado vinculada explícitamente a situaciones de enseñanza-aprendizaje formalizadas. Situaciones como leer textos de revistas, cuentos, o libros, normalmente presentan suplementaciones con imágenes, y casi no ocurre con los audios y vídeos.

Otro punto a destacar tiene que ver con el número de instancias de estímulo y formas de respuesta a las cuales con los participantes estuvieron expuestos. De acuerdo con diversos autores (Carpio et al., 2007; Palmer, 2012), exponer a los individuos a diferentes instancias de estímulo y establecer diferentes formas de responder ante ellas se promueve el desarrollo de competencias. En el presente trabajo se expuso a los participantes alrededor de 33 textos, y se varió la forma de responder en los entrenamientos, lo que pudo facilitar el cambio en el desempeño en las pruebas con criterio de ajuste explícito. Esto es, que posibilitó una mayor integración entre los segmentos de estímulo en la suplementación, y una variabilidad más amplia de la respuesta. Como se señaló en otro capítulo, la evidencia empírica o bien se manejan con relativamente pocas instancias de

estímulo (v. g. Ibáñez y Reyes, 2002; Irigoyen et al., 2015) o las fases de entrenamiento no demandan variabilidad de las respuestas en las habilidades a entrenar (v. g. Reyes et al., 2007; Altun, 2016). Dadas dichas condiciones, se torna difícil el desarrollo de competencias escritoras tanto en su desempeño morfológico, como en los cambios en los niveles de aptitud funcional.

Asumir el punto de la multiplicidad de situaciones de estímulo y respuestas variadas, también obliga a pensar en el número de sesiones que se tiene que llevar a cabo en un trabajo de investigación u intervención. Las investigaciones transversales de pocas sesiones, no pueden aspirar a alterar las relaciones psicológicas que se han formado en la historia del individuo, si sólo se manipulan un parámetro a la vez, o si no se permite la multiplicidad estimulativa; dado que, como se ha visto en las investigaciones ABA del siglo pasado, los cambios no son duraderos en el tiempo, y eso si se consigue alterar el comportamiento de los individuos en los entrenamientos con las condiciones relativamente artificiosas de los mismos.

Como se señaló hace unos párrafos, los resultados cuestionan los trabajos de la línea de las competencias contextuales ya que ellos señalan que la suplementación juega un papel importante. Es importante señalar que no se refutan los datos, sino más bien el planteamiento trazado permite reexaminarlo y agruparlo en categorías más generales donde se toman en cuenta la configuración con otros elementos y parámetros de la situación. Es decir, bajo ciertos parámetros de exposición a los textos con suplementación como lo puede ser una sola presentación de la suplementación por unos 15 minutos se puede favorecer el ajuste en ajustividad en las pruebas de evaluación versus textos no suplementados. Pero entre más ensayos tanto con la misma instancia de estímulo (Acuña et al., 2017) o variándolas como en este trabajo se hizo, dicha suplementación se vuelve irrelevante.

También es importante señalar la plausible interferencia de los factores disposicionales situacionales al momento de aplicar las pruebas de evaluación y los mismos auspiciadores. No se puede descartar que el hecho de estar terminando un semestre pudo probabilizar que no interactuaran de la manera más óptima con la prueba dada la sobrecarga de trabajo que puede presentar estar en esas circunstancias. O también el hecho de presentar un trabajo para una materia que les exigió trabajo regular durante todo el semestre haya auspiciado de manera “negativa” que se diera cierto tipo de interacción en la prueba final.

Por otro lado, la forma de trabajar que se siguió permite vislumbrar la vinculación que existe entre la lectura y la escritura. Si bien se acepta que se puede escribir sin necesidad de haber leído algo, y que se puede leer sin necesidad de escribir sobre lo que se lee, en los episodios de

entrenamiento la dupla lecto-escritora fue requerida, y su interdependencia posiblemente posibilitó interacciones escritoras mucho más complejas. De acuerdo al modelo de comportamiento escritor (Pacheco, 2011), esto no es de extrañar dado que los resultados confirman dos supuestos del mismo, siendo el criterio de ajuste uno de ellos, y la historia de contactos escritor-referente, el otro. Se analizará brevemente esto último.

Se puede concluir que el tipo de historia que desarrollaron los participantes de los grupos de suplementación, la cual se caracterizó por ser de tipo de referencial, con el referente de cada texto permitió un mayor desligamiento funcional que el grupo no suplementado. Sin embargo, la suplementación por sí misma no tiene un peso explicativo fuerte si no es que se acompaña con la conjugación de otros elementos. La psicología interconductual (Kantor y Smith, 2015) sostiene que toda interacción psicológica es de carácter sincrónico, misma suposición que adopta el modelo de comportamiento escritor (Pacheco, 2011). En otras palabras, la historia de contactos creada en este estudio, en conjunción con el criterio de ajuste, y las características del objeto referente, son la base explicativa del por qué se escribió en tal nivel de complejidad funcional.

Los resultados obtenidos sugieren que la historia desarrollada con base en los contactos escritor-referente en tanto éstos sean múltiplemente suplementados permitiría ir desarrollando las competencias requeridas para que se den ese tipo de contactos. Un entrenamiento de esta naturaleza en los niveles de educación básica podría no sólo permitir los objetivos institucionales que se pretenden alcanzar en los sistemas educativos, sino formar a los alumnos con las precurrentes necesarias para poder abordar el material universitario de manera más exitosa.

Los beneficios que podría aportar la suplementación en contextos universitarios son varios. Se pueden tomar 2 ejemplos para demostrar bien su utilidad. El primero con respecto a la suplementación con imágenes, se puede tomar como ejemplo el libro *Learning and Behavior* (Chance, 2013) que muestra imágenes que permiten visualizar los procedimientos que son descritos facilitando la tarea de identificar las preparaciones experimentales usadas, y la forma en cómo se registra y gráfica. El segundo ejemplo, ahora con la suplementación con vídeo se muestra en *Python for Experimental Psychologist* (Dalmaijer, 2017) donde los procedimientos de escritura de código no sólo son acompañados por imágenes, sino que además contiene enlaces para vídeos en los cuales se muestra la ejemplificación de los procedimientos, facilitando la redacción del código y solucionando posibles errores que pudieran presentarse en la práctica. En ambos casos, la suplementación de los textos permite lograr un mayor desligamiento (siempre en conjunto con

otros parámetros) para los estudiantes que, debido a su historia interactiva, no han desarrollado las competencias que se requerirían para leer textos planos.

De seguir como ruta de cambio, esta forma de trabajar con la suplementación de textos podría funcionar como un apartado tanto “remedial” para aquellos que no han desarrollado las competencias necesarias y que son demandadas para una clase en particular, como también para acelerar el desarrollo de las mismas en situaciones que se requiera avanzar en los contenidos temáticos de maneras más apresuradas debido, por ejemplo, a limitaciones de tiempo por el calendario escolar.

Algunas limitaciones que se presentaron en el siguiente trabajo estribaron en que no hubo entrenamiento en situaciones en las cuales el criterio de ajuste no era explicitado. Es decir, no se presentaron situaciones que se pudieran asemejar a las pruebas de evaluación, por lo que un paso necesario sería el diseño de situaciones que no presenten criterio de ajuste explícito, e intercalarlas con otras situaciones en las cuales se explicita algún criterio al cual el sujeto deba ajustarse. Queda pendiente un entrenamiento con esas características.

En línea con lo anterior, es necesario ahondar sobre una comparación entre las pruebas de evaluación del desempeño escritor, en la cual se explicita el criterio de ajuste. Esto a que puede ser que la prueba de ajuste lector no haya sido la más idónea para evaluar lo que coloquialmente se conoce como episodios de escritura, siendo estos pensados como situaciones donde se demanda una cierta extensión sobre algún tópico particular. Si bien las pruebas de ajuste lector sí permiten eso, son más contraídas en cuanto a la extensión del segmento escrito, lo que coloca al escritor en una situación tal vez no natural de escritura.

Es importante señalar que futuras investigaciones deberían enfocarse en realizar investigaciones con más de un elemento involucrado y con variaciones paramétricas sistemáticas, ya que sólo así se podrían identificar la emergencia de la interacción escritora de manera más integral. En ese tenor, hay varios elementos que las investigaciones han denotado importantes y que provienen tanto de la investigación en el campo aplicado como de la ciencia básica. Algunos de estos elementos y sus parámetros, son la retroalimentación (Guerrero y Ortiz, 2017; Pacheco et al., 2013; Ortega et al., 2014), la precisión instruccional (Martínez y Tamayo, 2005), criterio de ajuste (Mateos y Flores, 2008; Arroyo et al., 2007); estructura de textos (Padilla y Fernandez, 2014), y la historia competencial (Arroyo y Mares, 2009). Dichas manipulaciones sistemáticas apoyadas con la suplementación podrían arrojar resultados más alentadores sobre las interacciones

escritoras.

Dicha conclusión se deriva de las anomalías que abundan en el área investigativa, que son producto de una forma de pensar los trabajos de manera univariable, lo que a lo sumo proporcionan una visión exploratoria de los elementos y sus parámetros participes del campo psicológicos, pero que a la postre limita la investigación. Dicha forma de pensar, si bien es entendible a nivel a nivel práctico por las limitaciones de recursos económicos o tecnológicos (incluso teóricos y metodológicos), no puede ser excusa para no avanzar a modelos más sofisticados sobre las interacciones escritoras, que son de los eventos psicológicos más complejos a analizar. Dicho avance es exigido por una teoría de campo, que está formulada para superar las formas lineales y reduccionistas de concebir lo psicológico.

Referencias

- Acuña, K., Irigoyen, J., y Jiménez, M. (2016). La modalidad del material de estudio y su efecto en el desempeño lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 213-225.
- Acuña, K., Irigoyen, J., y Jiménez, M. (2017). Efectos de las variaciones en los materiales de estudio y la retroalimentación sobre el modo lingüístico escribir. En J. Irigoyen, K. Acuña, y M. Jiménez. (Coord). *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación*, (pp. 181-204).
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., y Capio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39.
- Arroyo, R., y Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 19-35.
- Bazán, A., y Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(1), 19-40.
- Boernma, I., Mol, S., y Jolles, J. (2016). Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. *Frontiers in Psychology*, 7:1630.
- Caamaño, M. (2011). Conmensurabilidad empírica entre teorías inconmensurables: el caso del flogisto. *Revista de Filosofía e Histórica de la Ciencia*, 1(2), 131-166.
- Castro, L. (1982). *Diseño Experimental sin Estadística: Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta*. D.F. México: Editorial Trillas.
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13-52.

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E. Ribes y F. López (Eds.): *Psicología interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad, y Desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Carpio, C., y Pacheco, V. (2019). Observaciones conceptuales sobre la sustitución extrasituacional en teoría de la conducta. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42-56.
- Chance, P. (2014). *Learning and Behavior* (7th Ed.). Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- CONACULTA. (2015). Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Dalmaijer, E. (2017). *Python for experimental psychologists*. London: Routledge.
- Díaz, T., y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1-15.
- 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.
- Guerrero, A., y Ortiz, G. (2007). El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración de descripciones en tareas de discriminación condicional. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 5-13.
- Hernández, A., Peña, B., y Morales, G. (2019). Las habilidades escritoras como circunstancia didáctica para el aprendizaje de la psicología. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 41-50.
- Ibáñez, C., y Reyes, A. (2002). El papel del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias conductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28, 145-156.
- INEG (9 de enero de 2020). Características educativas de la población. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Irigoyen, J., Acuña, K., y Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, Ó Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Eds.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones. Volumen IV* (pp. 195-223). México: Universidad de Guadalajara-Universidad Nacional Autónoma de México-

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

- Kantor, J., y Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. (Obra original publicada en 1975).
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Kuhn, T. (1982). Commensurability, Comparability, Communicability. *Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 2, 669-688.
- Lorenzano, P. (2008). Incommensurabilidad teórica y comparabilidad empírica: El caso de la genética clásica. *Análisis filosóficos XXVIII*, 2, 239-279.
- Mares, G., Rivas, O., y Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2), 173-201
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., Flores, E., Dávila, P., y Peñalosa, I. (2009). Textos y su manera de trabajarlos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 93-119.
- Martinez, H., y Tamayo, R. (2005). Interactions of contingencies, instructional accuracy, and instructional history in conditional discrimination. *The Psychological Record*, 55, 633-643.
- Mateos, R., y Flores, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración. *Acta Comportamental*, 16(1), 73-88.
- McCrudden, M., Schraw, G., y Lehman, S. (2009). The use of adjunct displays to facilitate comprehension of causal relationships in expository text. *Instructional Science*, 37, 65-86.
- Mohammadian, A., Saed, A., y Shahi, Y. (2018). The effect of using video technology on improving Reading comprehension of iranian intermediate EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 17-23.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.

- OCDE. (2017). *Panorama de la educación, 2017*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Ortega, M., Pacheco, P., y Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1254-1281.
- Ortega, M. (2015). *Efectos de consecuencias en la emergencia de autosuplementación en la elaboración de textos en universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Pacheco, V. (2011). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Analisis y propuestas desde la Teoría de la Conducta*. Estado de México, México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Pacheco, V., Ortega, M., y Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: Papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18(2), 29-40.
- Pacheco, V., y Ortega, M. (2011). El papel del contacto visual en la elaboración de textos con niños de educación básica. En J.J. Irigoyen, K. F. Acuña, y M. Y. Jiménez. (Coord.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp 27-42). México: UNISON.
- Pacheco, V., Ortega, M., y Carpio, C. (2013). Efectos de la respuesta del lector y del uso de ejemplos sobre la composición escrita. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 13-34.
- Padilla, M., y Fernández, G. (2014). Efectos de manipular características textuales del referente en la lectoescritura de textos científicos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 47-71.
- Palmer, D. (2012). The role of atomic repertoires in complex behavior. *The Behavior Analyst*, 32(1), 59-73.
- Primero, G., y Barrera, S. (2020). Cognitivismos y conductismos: mitos que obstaculizan el diálogo, análisis de los conceptos de conducta y cognición, y propuesta de integración teórica. *Scientia in verba Magazine*, 6, 17-46

- Quiroga, L., y Padilla, M. (2014). El concepto modo lingüístico y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC'S. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 9-22.
- Reyes, A., Mendoza, G., & Ibáñez, B. C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos de la presencia/ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33(1), 79- 98.
- Reyes, M., Ibáñez, C., Mendoza., y Flores, E. (2011). Referencia didáctica directa e indirecta: Efectos en el aprendizaje de desempeños contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(1), 51-67.
- Ribes, E. (1982). Los eventos privados: ¿un problema para la teoría de la conducta? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 8(1), 11-29.
- Ribes, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(2), 227-239.
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: Un post-scriptum. *Acta Comportamentalia*, 12(2), 117-127.
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la Conducta 2. Avances y Extensiones*. México: Trillas.
- Ribes, E., y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Cortes, A., y Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(1), 58-73.
- Ribes, E., y Perez-Almonacid, R. (2016). La psicología Interconductual de J. R. Kantor (1888-1984). En D. Zilio, y K. Carrara. (Coord), BEHAVIORISMOS. Reflexões históricas e conceituais (pp 255-285). São Paulo: Paradigma.
- Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734/PDF/244734spa.pdf.multi>

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, España:
Editorial CRITICA.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de la suplementación del objeto referente en sus modalidades de imagen, vídeo y audio.



Figura 1. Dos casos de la vida cotidiana donde se ve reflejada la relación de la triple contingencia y los eventos disposicionales. En ambos casos, los procesos que concurren son los mismos, sólo variando sus morfologías, pero manteniendo las relaciones funcionales dadas entre los estímulos discriminativos, respuestas, estímulos reforzadores, y eventos disposicionales.



Figura 1. Dos casos de la vida cotidiana donde se ve reflejada la relación de la triple contingencia y los eventos disposicionales. En ambos casos, los procesos que concurren son los mismos, sólo variando sus morfologías, pero manteniendo las relaciones funcionales dadas entre los estímulos discriminativos, respuestas, estímulos reforzadores, y eventos disposicionales.

Figura 1 (Reproduce el audio). Dos casos de la vida cotidiana donde se ve reflejada la relación de la triple contingencia y los eventos disposicionales. En ambos casos, los procesos que concurren son los mismos, sólo variando sus morfologías, pero manteniendo las relaciones funcionales dadas entre los estímulos discriminativos, respuestas, estímulos reforzadores, y eventos disposicionales.



Actividad 30: Psicología Cognoscitivista

1.- ¿Cuáles serían 3 conceptos comunes y fundamentales en las diferentes aproximaciones de las teorías cognitivas?

R=.

2.- Describe una diferencia y una semejanza entre el objetivo de estudio propuesto por Mercado, y el propuesto por Meza para la psicología cognitiva.

R=.

3.- Dado el texto, ¿cuál es la diferencia entre conducta propositiva y conducta determinada?

R=.

4.- Desarrolla un ejemplo de un proceso cognitivo básico, un proceso cognitivo superior, una función cognitiva y un proceso cognitivo complejo, orientado al área educativa.

Anexo 3. Prueba de ajuste lector de preprueba

Preguntas

1.- ¿Qué peculiaridad posee la aplicación de la psicología?

R=

2.- ¿Qué aspectos se tiene que tener claros para poder hablar de la aplicación del conocimiento psicológico?

R=

3.- La ciencia y sus aplicaciones socialmente significativas, ¿a qué modos de conocimiento corresponden?

R=

4.- ¿De qué manera se han expresado los intentos por construir una tecnología del comportamiento?

5.- En la elaboración metodológica, ¿qué significa "sintética" y "sintetizadora"?

R=

6.- El _____ hace afirmaciones en relación con la interacción de organismos individuales e intactos con elemento específicos de su medio ambiente.

R=

7.- La _____ es el proceso mediante el cual ese conjunto de afirmaciones acerca de lo _____ se traslada a un terreno no psicológico, es decir, a ámbitos no delimitados con criterios y categorías psicológicas

R=

8.- La _____ integra el conocimiento analítico a casos particulares y únicos, mientras que la _____ analiza en la medida que abstrae de los objetos y eventos concretos propiedades comunes.

R=

9.- Un criterio a seguir en la aplicación del conocimiento psicológico se refiere a la necesaria creación de _____ para establecer una continuidad entre lenguaje _____ y el lenguaje _____

R=

10.- Un problema psicológico se concibe como _____ al _____ en un _____ particular

R=

11.- Siguiendo a la psicología, si la sociología no aplica sus conocimientos a las demandas sociales, ¿ésta se puede considerar legítima? ¿sí, no, por qué?

R=

12.- Como el caso de la apropiación ilegítima de actividades por parte de algunos psicólogos educativos, ¿qué otro ejemplo de la actividad profesional muestra una apropiación de los psicólogos de una actividad que le pertenece a otra profesión?

R=

13.- Alterar disposiciones significa que se cambiarán aspectos que probabilizan o imposibilitan las interacciones psicológicas. En el ejemplo dado, se alteró una disposición de tipo organísmica (el ojo) que probilizaba las interacciones "violentas" valoradas como problema. Ahora ¿qué ejemplo sería una disposición no-organísmica en una misma situación de problema de pareja?

R=

14.- La biología estudia los seres vivos, y la medicina previene y cura enfermedades, ¿a qué tipo de conocimiento corresponde a cada uno?

R=

15.- Estudiar bajo situaciones controladas un fenómeno psicológico, y elaborar descripciones analíticas sobre el mismo, es un ejemplo de:

R=

16.- ¿Cuál sería un ejemplo de conocimiento científico en psicología, y un ejemplo de tecnología psicológica?

R=

17.- Si 5 personas vienen por "depresión" a terapia psicológica, ¿puedes aplicar las mismas técnicas para todos? Sí, no, y por qué.

R=

18.- Si tú observas que, desde tu punto de vista, una persona es violentada por otra persona, pero esa persona no lo ve como tal, tú, como psicólogo, ¿qué deberías hacer? Justifica tu respuesta.

R=

19.- ¿Cuál es la diferencia entre decir "un reforzador es un estímulo que, presentado contingentemente a la respuesta, aumenta la probabilidad de que ésta se mantenga o aumente" y "Desde que le doy 10 pesos a mi hijo, él me barre el patio siempre"? Justifica la respuesta.

R=

20.- Si un médico nos dice que atendamos a una persona que "está loca" porque "no quiere" salir de su "tristeza", ¿Qué sería lo primero que deberías hacer?

R=

21.- Después de todo lo leído, ¿la psicología es ciencia o profesión?

R=

22.- ¿Cuál sería la dimensión psicológica en los problemas de salud?

R=

23.- Después de lo leído, ¿Qué consideras que es un problema psicológico?

R=

24.- De acuerdo con el texto, ¿Por qué las intervenciones psicológicas deben ser individuales?

R=

25.- ¿Cuáles serían las consecuencias, en la psicología aplicada (clínica, salud, educación), si no se toman en cuenta los criterios descritos en el texto?

R=

Anexo 4. Ejemplo de prueba de desempeño escritor.

La traducibilidad del conocimiento analítico

El conocimiento científico está constituido por abstracciones analíticas de objetos y acontecimientos, por otra parte el conocimiento aplicado no sólo se fundamenta en la experiencia directa con objetos y acontecimientos, sino que está dirigido a éstos en forma de predicciones en su comportamiento o en forma de manipulaciones e intervenciones.

En el caso de la psicología, el ámbito de aplicación se constituye a partir de la relación de un individuo comportándose con otros individuos en circunstancias concretas. En este sentido, para traducir o transferir el conocimiento analítico se deben considerar tres requerimientos fundamentales:

- 1) La teoría científica tendría que incluir categorías lógicas disposicionales para formular descripciones tipo-ley.
- 2) Se requeriría de una teoría de individuación basada en la especificidad biográfica del comportamiento de cada individuo.
- 3) Se debería formular una teoría del desarrollo o evolución de la conducta.

El conocimiento psicológico proviene del lenguaje ordinario, la teoría y la investigación científica sobre el comportamiento y de la práctica social. El lenguaje ordinario constituye la gramática del comportamiento de los individuos en relación con otros, no tiene un sólo sentido, sino que posee tantos sentidos como ámbitos prácticos de uso y contexto existan.

Dos aspectos importantes en la relación de la aplicación del conocimiento psicológico y el lenguaje ordinario son que éste es la ~~fuente~~ fuente de problemas psicológicos, pero también es el medio de interacción entre el psicólogo y los usuarios de su conocimiento.

Los problemas psicológicos tienen lugar en la vida social ordinaria en las prácticas en que se dan expresiones "mentales", sin embargo esto constituye una confusión lógica, por lo que para recuperar el carácter funcional de los contenidos psicológicos, se debe traducir el lenguaje técnico a un lenguaje ordinario.

Lo psicológico representa la dimensión individual de toda relación social, cuando se tiene un problema social, éste es valorado desde una perspectiva especial por lo que su naturaleza reside en un acto de valoración y a partir de esta se puede aplicar el conocimiento psicológico.

La posibilidad de modificar el comportamiento constituye la dimensión tecnológica de la psicología como una disciplina con un ámbito delimitado de aplicabilidad. Es importante tener en cuenta que el psicólogo no tiene un ámbito profesional propio, sino que, incide en la dimensión psicológica de los problemas sociales.

Anexo 5. Prueba de Ajuste Lector postprueba.

Preguntas

1.- ¿Qué caracteriza a una disciplina?

R=

2.- ¿Cuál es la dimensión que reconocen, como distintiva, los diferentes objetos de estudio en psicología?

R=

3.- Enlista las características por las cuales es difícil caracterizar a la psicología como una profesión social directa.

4.- ¿En qué planos puede darse la aplicación de la psicología como profesión?

R=

5.- Señala las 4 etapas del proceso de identificación de competencias profesionales.

Escribe tu respuesta en la sección de respuesta, no sobre el texto.

6.- Las _____ constituyen la convergencia de dos o más _____ para examinar un conjunto de problemas teóricamente relevantes para una de las _____, con el concurso metodológico de otra _____.

R=

7.- Las _____ se configuran a partir de un _____, como lo puede ser la salud, la educación, etc. Se integra el _____ derivado de diversa _____, de distintas tecnologías, y del propio conocimiento práctico vinculado a su hacer aplicado.

R=

8.- Las _____ deben ser pertinentes a las _____ que son determinadas para distintos campos de problemas sociales y poblaciones.

R=

9.- Las situaciones de _____ se deben estructurar de forma _____, en lo teórico y metodológico, y de modo _____, en lo que toca a su correspondencia con las circunstancias reales en que se van a ejercitar.

R=

10.- El conocimiento de _____ y el de _____ se deben integrar en _____.

R=

11.- Si se plantea un objeto de estudio que no se yuxtapone con otro para entender una parte específica de la realidad, se está hablando de una:

R=

12.- En tanto la psicología educativa se justifique en un marco alejado de la ciencia básica, ¿se puede decir que es una profesión? Sí, no, ¿por qué?

R=

13.- El uso del paradigma del condicionamiento clásico, para estudiar los efectos de distintas drogas y su afectación a nivel de interacción neuronal, es un ejemplo de:

R=

14.- Si se diseña un programa para psicólogos, donde se enseñen competencias para la atención clínica psicológica dirigida a comunidades de situación rural indígena, ¿es una buena estrategia? Justifica tu respuesta

R=

15.- Los conocimientos que se han derivado de la microbiología, de los procesos psicológicos básicos, y de la categorización de las condiciones de vida óptimas para X sociedad, y que son integrados para dar solución a problemas sociales, son ejemplo de:

R=

16.- Da dos ejemplos. El primero donde ilustres el trabajo del psicólogo a través de los profesionales, y otro, a través de los propios usuarios. Justifica tus ejemplos.

R=

17.- Toma el siguiente caso: Le tienes que explicar a un profesor que su alumno tiene dificultades para identificar las letras. Describe en lenguaje técnico el problema (Diseñalo y plantéalo desde un marco conductual/cognitivo, o sociocultural) y en un lenguaje para que el profesor entienda el problema.

R=

18. Si se requiere intervenir en el campo del deporte, ¿qué tipo de análisis debe realizar el psicólogo, y con qué disciplinas tiene que realizar intersecciones, asimismo, con qué tipo de población tiene que intervenir?

R=

19.- Describe una situación de enseñanza-aprendizaje donde un aprendiz de psicología pueda desarrollar habilidades para registrar conductas disruptivas.

R=

20.- Si tuvieras que resolver un problema social, como lo es la diabetes, ¿qué sería lo primero que tendrías que hacer para poder abordarlo? Desarrolla tu respuesta.

R=

21.- Describe la razón que justifique el siguiente argumento "Dada la omnipresencia de la individualidad en todos los fenómenos y problemas sociales, la psicología constituye, probablemente, la única ciencia básica que puede a su vez desdoblarse como disciplina cuyo conocimiento es, en principio, aplicable. "¿por qué no se aplicaría a la física o biología?

R=

22.- Desde una perspectiva conductual, cognitiva y sociocultural, ¿cuál sería la dimensión psicológica en el campo de la psicología jurídica?

R=

23.- ¿Por qué el perfil del psicólogo debe pensarse teniendo en cuenta las demandas sociales y los conocimientos aplicables?

R=

24.- ¿En qué radica la importancia (o no) de tener presente el paradigma (tradicción) al momento de planear un perfil profesional?

R=

25.- ¿Para qué sirve la formación que ocurre en laboratorio en el que se estudian los procesos cognitivos/conductuales, en la resolución de las demandas sociales? Justifica tu respuesta.

R=