

El papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura en estudiantes de psicología

The role of instruction in the elaboration, revision and correction of writing in psychology students

O papel da instrução no elaboração, revisão e correção da escrita em estudantes de psicologia



Jamn  Saraid Dávila Inda
Juan José Irigoyen Morales (†)
Alfonso López Corral
Mauricio Ortega Gonzalez
Desiderio Ramírez Romero
Karla Fabiola Acuña Meléndrez



UBC

ID: [10.33881/2027-1786.rip.15206](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15206)

Title: The role of instruction in the elaboration, revision, and correction in psychology students

Título: El papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura en estudiantes de psicología

Título: O papel da instrução no elaboração, revisão e correção da escrita em estudantes de psicología

Alt Title / Título alternativo:

[en]: The role of instruction in the elaboration, revision, and correction of writing with college students

[es]: El papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura: estudio con estudiantes con universitarios

[pt]: O papel da instrução no elaboração, revisão e correção da escrita com estudantes universitários

Author (s) / Autor (es):

Dávila Inda, Irigoyen Morales (†), López Corral, Ortega Gonzalez, Ramírez Romero & Acuña Meléndrez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Instruction, Disciplinary writing, Revision Correction, Linguistic mode, University students

[es]: Instrucción, Escritura disciplinar, Revisión Corrección, Modo lingüístico, Estudiantes universitarios

[pt]: Instrução, Escrita disciplinar, Revisão, Correção, Modo lingüístico, Estudantes universitários

Submitted: 2021-08-23

Accepted: 2022-01-19

Jamné Saraid **Dávila Inda**, MSc
ORCID: [0000-0003-1411-8993](https://orcid.org/0000-0003-1411-8993)

Source | Filiación:
Universidad de Sonora

BIO:
Docente investigadora

City | Ciudad:
Hermosillo [mx]

e-mail:
jamne.davila@unison.mx

Dr. Juan José **Irigoyen Morales** (†)
ORCID: [0000-4297-392X](https://orcid.org/0000-4297-392X)

Source | Filiación:
Universidad de Sonora

BIO:
Docente investigador

City | Ciudad:
Hermosillo [mx]

e-mail:
juanjose.irigoyen@unison.mx

Resumen

Diversas investigaciones sobre escritura han abordado algunas estrategias que resultan efectivas para auspiciar la escritura, sin embargo, gran parte de estas se han centrado en el aprendizaje de una segunda lengua y no tanto en el aprendizaje de la ciencia. Considerando la relevancia de la escritura para la formación de profesionales, se llevó a cabo un estudio con el objetivo de evaluar el efecto de dos tipos de instrucción en la elaboración, revisión y corrección de resúmenes con estudiantes universitarios. Para ello, se empleó un diseño preprueba-posprueba con grupo control. Participaron 15 estudiantes del primer semestre de la carrera de psicología, quienes leyeron un artículo empírico correspondiente a dicho ámbito, elaboraron un resumen, y lo revisaron y corrigieron en función de tres condiciones de instrucción: de prescripción, de ejemplificación y una condición sin una instrucción específica. Los principales resultados sugieren que en los grupos expuestos a las condiciones de prescripción y ejemplificación se observan efectos positivos en la elaboración del resumen, específicamente en la extensión de la referencia, la inclusión de conceptos técnicos, y la pertinencia y congruencia en la elaboración de los apartados. Respecto a las prácticas de revisión y corrección, no se aprecian efectos consistentes en función de las condiciones de instrucción. Los hallazgos se discuten en relación con los factores que podrían configurar las situaciones de enseñanza que involucren el escribir, su revisión y corrección a lo largo de la formación de profesionales del ámbito de la psicología.

Abstract

Research on writing have addressed some strategies that are effective in promoting writing, however, most of them have focused on second language learning and not so much on science learning. Considering the relevance of writing in the training of professionals, a study intended to evaluate the effect of two types of instruction in the elaboration, revision, and correction of summaries with university students was carried out. A pre-test-post-test design with a control group was used for this purpose. Fifteen freshmen Psychology students participated in the study. They read an empirical article corresponding to that field, elaborated a summary, and revised and corrected it according to three instruction conditions: prescription instruction, exemplification instruction, and a condition without a specific instruction. In the elaboration of the summary, results indicate effects in the identification of the sections that make up an empirical article, the length of the reference, the inclusion of technical concepts, and the writing of the sections on the summary. Regarding revision and correction practices, no consistent effects were observed as a function of the conditions of instruction. The findings are discussed in relation to factors that might shape teaching situations involving writing, revision, and remediation throughout the training of professionals in the field of psychology.

Resumo

A investigação sobre a escrita abordou algumas estratégias que são eficazes na promoção da escrita, mas grande parte dela tem-se centrado na aprendizagem de uma segunda língua e menos na aprendizagem da ciência. Considerando a relevância da escrita para a formação de profissionais, foi realizado um estudo com o objetivo de avaliar o efeito de dois tipos de instrução na elaboração, revisão e correção de resumos com estudantes universitários. Para este fim, foi utilizado um desenho pré-teste-pós-teste com um grupo de controlo. Participaram no estudo quinze estudantes do primeiro semestre de Psicologia. Leram um artigo empírico correspondente ao campo da Psicologia, escreveram um resumo, e reviram-no e corrigiram-no de acordo com três condições de instrução: prescrição, exemplificação e uma condição sem instrução específica. Os principais resultados sugerem que nos grupos expostos às condições de prescrição e exemplificação, são observados efeitos positivos na elaboração do resumo, especificamente na extensão da referência, na inclusão de conceitos técnicos e na relevância e congruência na elaboração dos parágrafos. Em relação às práticas de revisão e correção, não são observados efeitos consistentes em função de condições instrucionais. Os resultados são discutidos em relação aos factores que poderiam moldar situações de ensino que envolvem a escrita, revisão e correção ao longo da formação de profissionais na área da psicologia.

Citar como:

Dávila Inda, J. S., Irigoyen Morales, J. J. (†), López Corral, A., Ortega Gonzalez, M., Ramírez Romero, D., & Acuña Meléndrez, K. F. (2022). El papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (2), 59-70. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/2249>

Dr. Alfonso **López Corral**
ORCID: [0000-0003-2557-808X](https://orcid.org/0000-0003-2557-808X)

Source | Filiación:
Universidad de Sonora

BIO:
Docente investigador

City | Ciudad:
Navojoa [mx]

e-mail:
alfonso.lopez@unison.mx

Dr. Mauricio **Ortega Gonzalez**
ORCID: [0000-0002-7349-9186](https://orcid.org/0000-0002-7349-9186)

Source | Filiación:
Universidad Autónoma de Baja California

BIO:
Docente investigador

City | Ciudad:
Mexicali [mx]

e-mail:
mauricio.ortega40@uabc.edu.mx

Desiderio **Ramírez Romero**, MSc
ORCID: [0000-0001-7664-509X](https://orcid.org/0000-0001-7664-509X)

Source | Filiación:
Universidad de Sonora

BIO:
Docente investigador

City | Ciudad:
Hermosillo [mx]

e-mail:
desiderio.ramirez@unison.mx

Dr. Karla Fabiola **Acuña Meléndrez**
ORCID: [0000-0002-1704-4240](https://orcid.org/0000-0002-1704-4240)

Source | Filiación:
Universidad de Sonora

BIO:
Docente investigadora

City | Ciudad:
Hermosillo [mx]

e-mail:
karla.acuna@unison.mx

El papel de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de la escritura en estudiantes de psicología

The role of instruction in the elaboration, revision, and correction of writing in psychology students
O papel da instrução no elaboração, revisão e correção da escrita em estudantes de psicologia

Jamné Saraid **Dávila Inda**
Juan José **Irigoyen Morales**(†)
Alfonso **López Corral**

Mauricio **Ortega Gonzalez**
Desiderio **Ramírez Romero**
Karla Fabiola **Acuña Meléndrez**

Introducción

Elaborar textos que satisfagan criterios disciplinares constituye un repertorio indispensable para la formación de profesionales, toda vez que, además de permitir la divulgación del conocimiento, el escribir dentro de los ámbitos disciplinares funge como un medio y modo tanto para la delimitación y formulación de problemas, como para la generación de soluciones (**Jiménez et al., 2017; Pacheco, 2010**).

Desde una perspectiva psicológica de campo (**Kantor, 1978; Kantor y Smith, 2015; Ribes, 2018; Ribes y López, 1985**), las interacciones lingüísticas se han caracterizado con base en las formas o maneras en que éstas ocurren como modos lingüísticos (**Fuentes y Ribes, 2001; Varela, 2013**), los cuales son: observar, escuchar, señalar/gesticular, hablar, leer y escribir. Específicamente, en cuanto al modo lingüístico escribir, su análisis funcional implica, además de reconocer una interrelación funcional del mismo con los otros modos, contemplar factores que van más allá del vestigio del acto de escribir, como son variables vinculadas con qué se escribe, a quién se escribe, cómo se escribe y cuáles son los criterios que se deben cumplir al escribir (**Fuentes y Ribes, 2001; Pacheco, 2010; Pacheco et al., 2013**). En otras palabras, el estudio de la escritura desde una disciplina como la psicología consiste en dar cuenta de la interacción funcional entre el escritor y la situación en que la escritura ocurre (**López et al., 2019; Pacheco et al., 2013**), situación que se delimita a partir de qué, cómo y para qué se escribe.

Bajo esta lógica, diversos estudios han analizado algunos de los factores que posibilitan que la escritura ocurra de manera efectiva. Particularmente, respecto a la revisión y corrección de aquello que se escribe, en la literatura se ha reportado una relación entre la ocurrencia de revisión y corrección en productos escritos y variables como la restricción visual con lo que se escribe (Pacheco y Ortega, 2011; Pacheco et al., 2011), el uso de ejemplos (Pacheco et al., 2013), la respuesta del lector a un escrito (Choi y Choi, 2018; Pacheco et al., 2013), la exposición a consecuencias diferenciales (Carpio et al., 2014; Ortega et al., 2014), el contacto directo del escritor con el referente acerca del cual se escribe (Ortega et al., 2020), el modelado (Min, 2016), la explicitación de instrucciones (López et al., 2018) y la señalización de los errores cometidos (López et al., 2020).

Si bien en diversos estudios empíricos se han analizado algunas de las variables previamente descritas bajo el componente de retroalimentación o de instrucción (Butler y Britt, 2011; Eslami, 2014; Ferris, 2012; Ferris et al., 2013; Martínez et al., 2018; Padilla y López, 2019), y, de manera específica, autores como Van Steendam et al. (2014) han evaluado el papel mediador de la instrucción en la escritura y su revisión en el trabajo entre pares, señalando la relevancia de la práctica y el modelado como estrategias que posibilitan desempeños efectivos, una gran parte de los estudios en el área se centran en el aprendizaje de una segunda lengua y no tanto al aprendizaje de la ciencia.

Los hallazgos en el área de la escritura, específicamente aquellos derivados de estudios que han evaluado el desempeño de estudiantes universitarios, han permitido identificar algunas de las dificultades que estos presentan al escribir, las cuales están vinculadas con aspectos morfológicos o de forma, como son la puntuación y ortografía, la estructuración de los escritos, la segmentación de párrafos; y también con aspectos funcionales o de contenido, que contemplan habilidades de síntesis, uso de la inferencia, empleo de lenguaje técnico, elaboración y justificación de tesis o argumentos, entre otras (Acuña et al., 2019; Backhoff et al., 2013; Capomagi, 2013; Cepeda et al., 2013; Pacheco et al., 2010; Padilla et al., 2017; Pérez y Rodríguez, 2013). Considerando que un aspecto relevante de la escritura en el ámbito científico es que los usos del discurso están circunscritos a la disciplina dentro de la cual se genera, las dificultades vinculadas con aspectos de contenido o funcionales previamente señaladas sugieren la necesidad de entrenar a los estudiantes para que logren comportarse como escritores pertinentes durante su formación, es decir, que sean capaces de elaborar textos en correspondencia con las particularidades discursivas del área de conocimiento dentro de la cual se están formando (Irigoyen et al., 2016; Jiménez et al., 2017; Pacheco, 2010; Pacheco et al., 2013).

En este sentido, el análisis funcional de aquellas estrategias instruccionales que resultan ser efectivas para auspiciar habilidades vinculadas con la elaboración, revisión y corrección de productos escritos en estudiantes universitarios en función de criterios que norman el hacer dentro de una disciplina particular ha sido un aspecto poco analizado. Por los antecedentes previamente expuestos, el objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de dos tipos de instrucción en la elaboración, revisión y corrección de un resumen a partir de la lectura de artículos de investigación con estudiantes de psicología.

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria 15 estudiantes universitarios¹ (11 mujeres y 4 hombres, con un rango de edad entre 18 y 23 años) que cursaban el primer semestre de la carrera de psicología de una Universidad del Noroeste de México.

Materiales

Se emplearon dos artículos empíricos de divulgación científica con una temática vinculada a la modificación de conducta en casos de acoso escolar o bullying con niños de educación básica. Dado que se solicitaría a los participantes elaborar un resumen a partir de los artículos, se optó por eliminar el resumen experimental de ambos artículos, por una parte, para evitar que los participantes copiaran y pegaran dicho resumen cuando se les solicitara elaborarlo; y, por otra, para evitar que se limitaran a leer el resumen y no el artículo completo. Los artículos incluyeron los apartados de introducción, método, resultados y discusión. La extensión promedio de estos fue de 4466 palabras.

Apartados y situación experimental

Los datos se recopilaron a través de una plataforma virtual² elaborada ex profeso para el proyecto de investigación y alojada en un servidor (Apache 2.4.43, PHP 7.4.40 y MySQL 5.6.48) con dominio y hosting adquirido para la presente investigación. Se solicitó que el acceso a la plataforma se hiciera a través de una computadora o laptop con conexión a internet y evitar el uso de celulares o tabletas para ello³. Se solicitó a los participantes acceder a la plataforma con el tiempo disponible para concluir las sesiones sin interrumpirlas, para ello, al inicio de cada sesión se informó acerca del tiempo promedio que llevaría completar las actividades correspondientes.

Diseño experimental

Se empleó un diseño preprueba–posprueba con grupo control (Campbell y Stanley, 1982; Kerlinger y Lee, 2002), el cual posibilitó evaluar el efecto de tres condiciones de instrucción en la elaboración, revisión y corrección de resúmenes. El diseño del estudio se conformó de tres fases: una preprueba, el entrenamiento o exposición a la condición de instrucción, y una posprueba (ver Tabla 1). La asignación de los participantes a los grupos se realizó de manera aleatoria.

1. La muestra inicial fue de 37 estudiantes, sin embargo, solo 17 de ellos completaron todas las fases del estudio dentro de los tiempos establecidos. Para mantener equivalente el número de participantes en los grupos, dos participantes fueron eliminados al azar: un participante del Grupo 1 y un participante del Grupo 3.

2. La plataforma ha sido diseñada y validada en estudios previos (Acuña et al., 2015; Acuña et al., 2019).

3. Es posible afirmar que los participantes realizaron la tarea en una laptop o computadora, ya que el programa impedía guardar las respuestas si la tarea se realizaba en celulares o tabletas.

Tabla 1. Diseño experimental para la evaluación de las condiciones de instrucción en la escritura

	Preprueba		Entrenamiento		Posprueba
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	
Grupos	Artículo empírico 1	Artículo empírico 2			Artículo empírico 1
1	Elaboración de un resumen	Elaboración de un resumen	Instrucción de prescripción	Revisión y corrección del resumen	Elaboración de un resumen
2			Instrucción de ejemplificación		Revisión y corrección del resumen sin instrucción
3	Revisión y corrección del resumen sin instrucción		Sin instrucción		

Procedimiento

El estudio se conformó de cuatro sesiones. La primera sesión constituyó la preprueba, en la cual se informó a los participantes acerca de los propósitos del estudio y se proporcionó un consentimiento informado⁴. Una vez que el participante aceptó colaborar, se presentó una pantalla de registro en la cual se requirió capturar número de expediente institucional, edad, carrera, semestre, y un correo electrónico, mediante el cual se mantendría la comunicación con el participante a lo largo del estudio⁵. Una vez completado el registro, se proporcionaron las siguientes instrucciones generales: “Estimado(a) participante, a continuación, te solicitamos que realices con tu mayor esfuerzo algunas actividades en las que tendrás que leer y escribir. Dichas actividades se presentarán por segmentos, y en cada uno se te proporcionarán instrucciones precisas para realizarlas, por lo tanto, debes leerlas detenidamente. Una vez iniciada la sesión, deberás concluir. Cuando estés listo(a) para comenzar, da clic en el botón ‘Iniciar.’”

Una vez iniciada la sesión, se presentó el artículo empírico 1 (Mendoza et al., 2014) y se solicitó su lectura. Finalizada la lectura, se presentó una tarea de selección, la cual consistió en seleccionar aquellos apartados que son necesarios para resumir un artículo empírico. Los apartados posibles a seleccionar fueron objetivo, autores, resultados, procedimiento, notas al pie, antecedentes, referencias, discusión, justificación, título, muestra y conclusiones.

Al concluir la tarea de selección, se presentó un cuadro de texto con la siguiente instrucción: “A continuación, te solicitamos que escribas un resumen del artículo que acabas de leer. La extensión de tu resumen debe tener un mínimo de 100 palabras para que puedas guardarlo. El artículo permanecerá disponible en la pestaña ‘Artículo’ y puedes consultarlo las veces que lo consideres necesario.” Luego de elaborar el resumen, en un cuadro de texto, se presentó el resumen que el participante había elaborado, con la siguiente instrucción: “A continuación, te solicitamos que revises y corrijas el resumen que aca-

4. En este se informó acerca de las actividades que se llevarían a cabo (de lectura y escritura). Además, se afirmó que la información recabada sería confidencial y con fines puramente académicos y de investigación, y que el participante tenía la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento que lo decidiese.

5. Toda vez que los datos se recopilaron durante la pandemia de COVID-19, el presente estudio se llevó a cabo de manera virtual a través de la plataforma descrita en el apartado de Aparatos y situación experimental. Por ello, la comunicación con el participante consistió en proporcionar los enlaces de acceso a la plataforma.

bas de elaborar, para esto, puedes volver a leer tu resumen y el artículo, el cual permanecerá disponible en la pestaña ‘Artículo.’” La preprueba concluía una vez finalizada la revisión y corrección del resumen.

El entrenamiento se conformó de dos sesiones. La primera consistió en la lectura del artículo empírico 2 (Mendoza y Pedroza, 2015) y, concluida la lectura, se solicitó la elaboración de un resumen a partir de este. La instrucción proporcionada para esta actividad fue idéntica a la de la preprueba. Una vez elaborado el resumen, concluía la sesión uno del entrenamiento.

En la sesión 2 del entrenamiento se solicitó la revisión y corrección del resumen a partir de la exposición a las condiciones de instrucción que fungieron como variables independientes del presente estudio. En el Grupo 1, la instrucción proporcionada fue una instrucción de prescripción, en la cual se solicitó al participante revisar y corregir el resumen en función de: a) apartados que no fueron incluidos en el resumen, acompañados de una descripción de estos y de los párrafos correspondientes en el material de lectura; y b) apartados incluidos pero incompletos, acompañados de una descripción y de los párrafos correspondientes. Además, se indicaron aquellos apartados que fueron incluidos de manera pertinente y que estaban completos.

En el Grupo 2, la instrucción proporcionada fue una instrucción de ejemplificación, en la cual, a manera de ejemplo, se presentó el resumen experimental original del artículo empleado como material de lectura (artículo empírico 2) y se solicitó revisar y corregir en función de este.

En el Grupo 3, dado que este fungió como grupo control, no se proporcionaron instrucciones específicas para la revisión y corrección. Las instrucciones en este grupo fueron idénticas a las proporcionadas para la revisión y corrección del resumen en la preprueba.

La última sesión del estudio consistió en la posprueba, la cual fue idéntica a la preprueba, es decir, todos los participantes, inicialmente, leyeron el artículo empírico 1, luego seleccionaron los apartados necesarios para resumir un artículo empírico, posteriormente, elaboraron un resumen a partir de este y, por último, revisaron y corrigieron el resumen que elaboraron.



Categorías de análisis

Las categorías empleadas para evaluar los productos escritos se recuperaron de Acuña et al. (2013) y López (2017) e incluyeron: la extensión de la referencia escrita, inclusión de conceptos técnicos e inclusión de los apartados en el resumen en términos de pertinencia y

congruencia. Para la evaluación de la inclusión de conceptos técnicos, se definieron 14 conceptos a partir de cada uno de los artículos empíricos empleados como materiales de lectura, cuya selección se hizo en función de que estos resultaban necesarios para describir todos y cada uno de los apartados que los conforman. Las categorías empleadas para el análisis de los resúmenes se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías para el análisis de los resúmenes

Categoría	Descripción
1. Extensión de la referencia.	Número total de palabras incluidas para elaborar la referencia.
2. Inclusión de conceptos técnicos.	<p>Conceptos técnicos incluidos para la elaboración de la referencia.</p> <p>Artículo 1. Antecedentes: 1. Prácticas de crianza / Estilo de crianza. 2. Comportamiento agresivo. Justificación y objetivo: 3. Programas de intervención / Programa de entrenamiento / Programa. 4. Comportamiento prosocial. Muestra o participantes: 5. Niño agresivo. 6. Padres dispuestos. Procedimiento: 7. Análisis funcional del comportamiento. 8. Secciones* (disciplina efectiva y selectiva, establecimiento de instrucciones e interacción social, supervisión de las actividades del niño). Resultados: 9. Conducta pro-social. 10. Conducta agresiva. 11. Comportamiento de berrinche / Episodios de berrinche / Berrinches. Discusión: 12. Efectividad. 13. Interacción entre padres e hijos / Agente de cambio. 14. Cambio en la conducta / Cambio conductual.</p> <p>Artículo 2. Antecedentes: 1. Acoso escolar / Bullying. 2. Comportamiento disruptivo / Conducta disruptiva. Justificación y objetivo: 3. Programas de intervención. 4. Análisis Conductual Aplicado. Muestra o participantes: 5. Acosadores. 6. Víctimas. Procedimiento: 7. Intervención. 8. Fases* (retroalimentación, modelamiento, implementación, observaciones en el aula). Resultados: 9. Conducta disruptiva motriz. 10. Conducta disruptiva verbal. 11. Conducta agresiva física. Discusión: 12. Efectividad. 13. Agente de cambio. 14. Estrategias de cambio conductual.</p>
3. Apartados incluidos.	<p>Apartados incluidos para la elaboración de la referencia.</p> <p>Antecedentes. Justificación. Objetivo. Muestra o participantes. Procedimiento. Resultados. Discusión.</p>

* Para que los conceptos “secciones” (artículo 1) y “fases” (artículo 2) fueran considerados como conceptos incluidos, el resumen debía contener todos los conceptos señalados entre paréntesis.

Para la evaluación de la pertinencia y congruencia de los apartados que fueron incluidos en la referencia, se elaboraron baremos que puntuaron la ejecución en la elaboración de cada uno de los apartados en el resumen de 0 a 3 puntos. Dichos baremos permitieron dar cuenta de los elementos en cada uno de los apartados en términos de pertinencia (inclusión que se correspondía con el apartado en cuestión) y de congruencia (manera en que el apartado se integró en el resumen en términos de legibilidad y en relación con los demás apartados que lo conformaron).

Resultados

La Figura 1 muestra el porcentaje de selección de los apartados en la preprueba y la posprueba por grupo. Para dar cuenta de los desempeños de la preprueba a la posprueba en esta tarea fue necesario analizar los apartados seleccionados en términos de su pertinencia como apartados a ser incluidos en un resumen. En este sentido, antecedentes, justificación, objetivo, muestra, procedimiento, resultados, conclusiones y discusión resultan apartados pertinentes, a diferencia de apartados como el título, los autores, las notas al pie y las referencias, los cuales no serían necesarios o pertinentes en un

resumen. Los desempeños de la preprueba a la posprueba permiten apreciar que el aumento en la selección de una mayor cantidad de apartados pertinentes ocurrió en el Grupo 1, en el cual los apartados de justificación, procedimiento, discusión, antecedentes y objetivo presentaron un aumento de entre 20 y 40 puntos porcentuales; seguido por el Grupo 3, en el cual justificación, muestra, conclusiones y discusión también presentaron un aumento en el porcentaje, aunque en este grupo el aumento fue de 20 puntos porcentuales.

Por último, el Grupo 2 fue el que presentó un menor aumento en la selección de apartados pertinentes, toda vez que sólo el apartado de discusión aumentó 20 puntos porcentuales de preprueba a posprueba. Sin embargo, en el Grupo 3 ocurrió un aumento en la selección de apartados no pertinentes, los cuales fueron autores y referencias. El aumento en la selección de apartados no pertinentes no ocurrió en los Grupos 1 y 2.

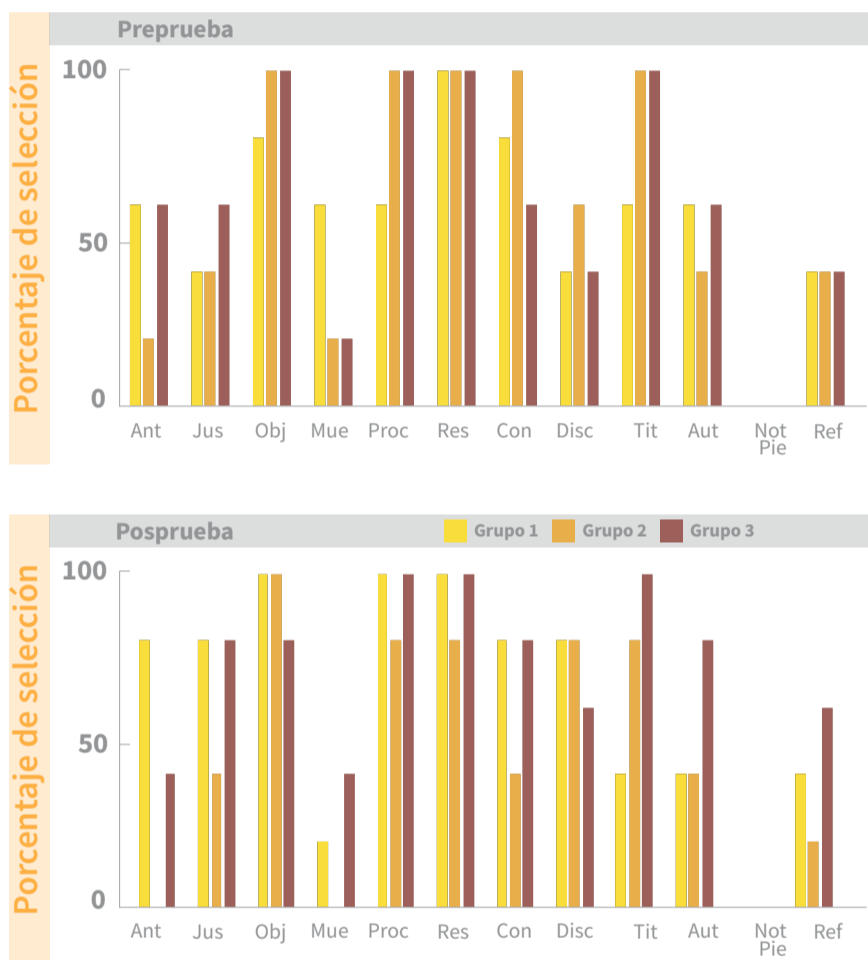


Figura 1. Selección de apartados en preprueba y posprueba por grupo

Nota: Ant: antecedentes, Jus: justificación, Obj: objetivo, Mue: muestra, Proc: procedimiento, Res: resultados, Con: conclusiones, Disc: discusión, Tít: título, Aut: autores, Not Pie: notas al pie, Ref: referencias.

La Figura 2 muestra la extensión promedio en la elaboración, y en la revisión y corrección del resumen en la preprueba, el entrenamiento y la posprueba por grupo. Los desempeños de la preprueba a la posprueba en la elaboración del resumen muestran un aumento en la extensión promedio en el Grupo 1, de 209 a 549 palabras; mientras que la extensión promedio disminuyó en el Grupo 2, de 431 a 404 palabras, y en el Grupo 3, de 333 a 303 palabras. Luego de la revisión y corrección en la preprueba, la extensión del resumen aumentó en el Grupo 1, de 209 a 213 palabras, y en el Grupo 2, de 431 a 437 palabras; mientras que en el Grupo 3 la extensión se mantuvo con 333 palabras. En la posprueba, luego de la revisión y corrección, la extensión aumentó en el Grupo 3, de 303 a 309 palabras; mientras que en los Grupos 1 y 2 la extensión del resumen se mantuvo, con 549 y 404 palabras, respectivamente. Durante el entrenamiento, es decir, durante la exposición a las condiciones de instrucción, ocurrió un aumento en la extensión en el Grupo 1, de 170 a 423 palabras, y en el Grupo 3 de 287 a 407 palabras; mientras que en el Grupo 2, la extensión disminuyó, de 580 a 177 palabras.

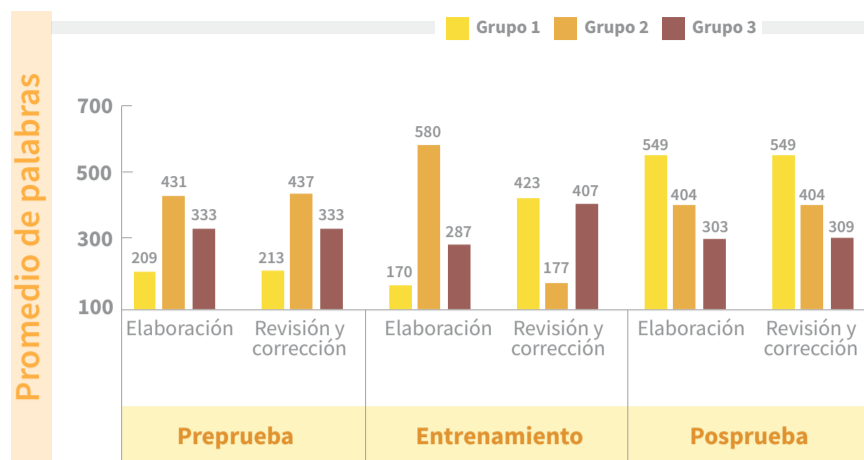


Figura 2. Extensión promedio del resumen en preprueba, entrenamiento y posprueba por grupo

Fuente: Elaboración propia

La Figura 3 muestra el porcentaje de inclusión de conceptos técnicos en la elaboración del resumen en la preprueba, el entrenamiento y la posprueba por grupo. Los desempeños de la preprueba a la posprueba indican un aumento del porcentaje en el Grupo 1, de 14 a 43%, y en el Grupo 2, de 29 a 43%; mientras que en el Grupo 3 dicho porcentaje se mantuvo en 14%. Luego de la revisión y corrección en la preprueba, el porcentaje de inclusión se mantuvo en todos los grupos; mientras que, en la posprueba, el porcentaje en el Grupo 3 aumentó, de 14 a 21%; mientras que en los Grupos 1 y 2 se mantuvo, con 43% en ambos grupos. Durante el entrenamiento, luego de la revisión y corrección a partir de las condiciones de instrucción, ocurrió un aumento en el porcentaje de inclusión en el Grupo 1, de 21 a 50%, y en el Grupo 3, de 29 a 36%; mientras que en el Grupo 2 dicho porcentaje disminuyó, de 43 a 36%.

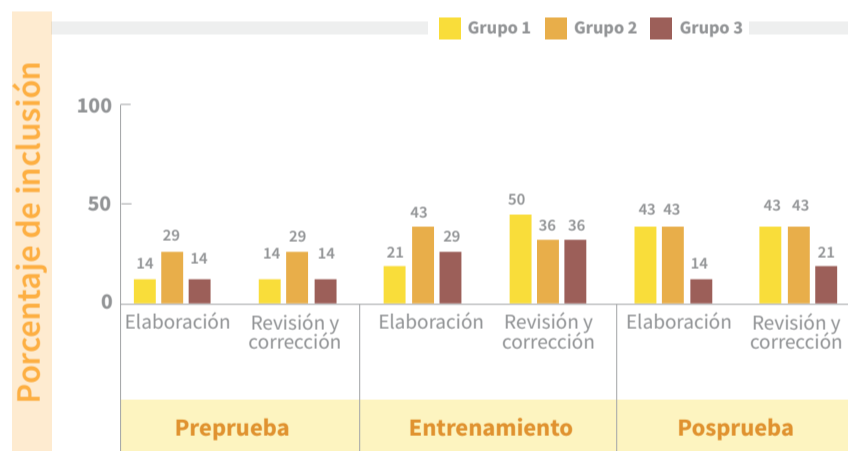


Figura 3. Inclusión de conceptos técnicos en preprueba, entrenamiento y posprueba por grupo

Fuente: Elaboración propia

La Figura 4 muestra el porcentaje de ejecución en la pertinencia y congruencia de los apartados en la elaboración, y en la revisión y corrección del resumen en la preprueba, el entrenamiento y la posprueba por grupo. Los desempeños de la preprueba a la posprueba en la elaboración del resumen indican un aumento en el porcentaje de ejecución en el Grupo 1, de 28 a 44% de ejecución, y en el Grupo 2, de 35 a 51%; mientras que el porcentaje en el Grupo 3 se mantuvo con 33% de ejecución. Luego de la revisión y corrección en la preprueba, el porcentaje disminuyó en el Grupo 2, de 35 a 34%; mientras que en los Grupos 1 y 3 se mantuvo, con 28 y 33%, respectivamente. En la posprueba, luego de la revisión y corrección, el porcentaje de pertinencia y congruencia aumentó en el Grupo 2, de 51 a 52% de ejecución, y en el Grupo 3, de 33 a 35%; mientras que en el Grupo 1 el porcentaje se mantuvo con 44% de ejecución. Durante el entrenamiento, luego de la revisión y corrección a partir de las condiciones de instrucción, ocurrió un aumento en el porcentaje de ejecución en Grupo 1, de 25 a 69%; mientras que en los Grupos 2 y 3 dicho porcentaje disminuyó, de 38 a 35% y de 31 a 29% de ejecución, respectivamente.

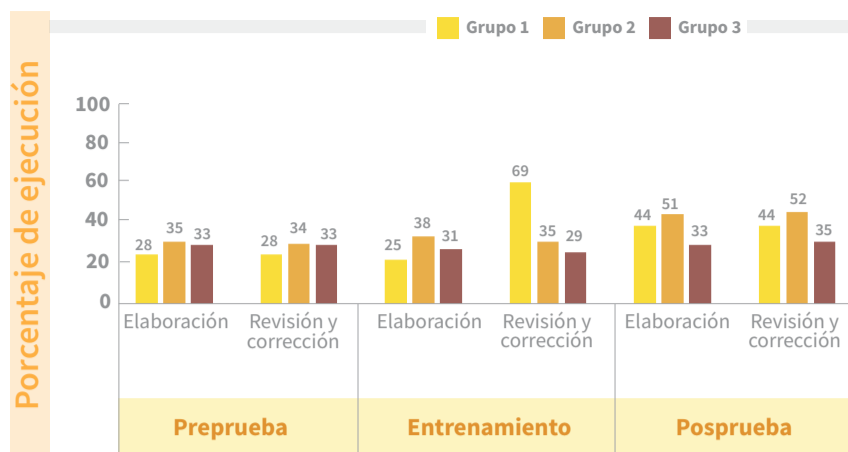


Figura 4. Pertinencia y congruencia en la elaboración, revisión y corrección del resumen en preprueba, entrenamiento y posprueba por grupo

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 muestra las prácticas de revisión y corrección que ocurrieron en la preprueba, el entrenamiento y la posprueba por grupo y por participante. Para dar cuenta de las modificaciones que los participantes hicieron durante la revisión y corrección en los resúmenes elaborados, estas se clasificaron como morfológicas o funcionales. Las morfológicas consistieron en añadir letras, palabras y frases al resumen; mientras que las funcionales, aun cuando consistieron en añadir palabras, frases y párrafos, dichas modificaciones produjeron cambios

Tabla 3. Prácticas de revisión y corrección en preprueba, entrenamiento y posprueba por grupo y por participante

Grupo	Participante	Preprueba			Entrenamiento			Posprueba		
		Revisión/corrección	M	F	Revisión/corrección	M	F	Revisión/corrección	M	F
1	P1	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
	P2	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X
	P3	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X
	P4	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X
	P5	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
2	P6	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	X
	P7	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	X
	P8	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X
	P9	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓
	P10	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
3	P11	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	X
	P12	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X
	P13	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓
	P14	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X
	P15	X	X	X	✓	X	✓	X	X	X

Nota: ✓: ocurrencia, X: no ocurrencia, M: morfológico, F: funcional.

Análisis estadísticos

Adicionalmente al análisis previamente descrito, se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos. Para ello, se realizaron dos pruebas no paramétricas, las cuales fueron la prueba de Kruskal–Wallis y la prueba Wilcoxon. La prueba de Kruskal–Wallis se empleó para identificar diferencias estadísticas significativas entre los grupos en la preprueba y la posprueba. De manera general, los resultados de esta indican que no se presentaron diferencias estadísticas significativas entre los grupos en ninguna de las variables analizadas.

La Tabla 4 presenta los valores obtenidos en la prueba Wilcoxon, la cual se empleó para identificar diferencias estadísticas significativas intra-grupos de la preprueba a la posprueba. De manera general, no

cualitativos en los apartados que conformaron el resumen, específicamente en cuanto a los elementos que lo conformaron, y en la pertinencia y congruencia de éstos.

En el Grupo 1, en la preprueba los participantes que revisaron y corrigieron sus resúmenes fueron el P2 y P3, mientras que en la posprueba ninguno de los participantes modificó o corrigió los resúmenes elaborados. En el Grupo 2, los participantes que revisaron y corrigieron en la preprueba fueron el P7 y el P9, mientras que en la posprueba fueron el P8 y nuevamente el P9. En el Grupo 3, ninguno de los participantes revisó o corrigió los resúmenes elaborados en la preprueba, mientras que en la posprueba los participantes que revisaron y corrigieron fueron el P12 y el P13.

Durante el entrenamiento, es decir, luego de la exposición a las condiciones de instrucción, en el Grupo 1, todos los participantes revisaron y corrigieron los resúmenes elaborados, en el caso del P4 la revisión y corrección se centró en aspectos morfológicos; mientras que en el caso del P1, P2, P3 y P5 se corrigieron aspectos funcionales. En el Grupo 2, todos los participantes revisaron y corrigieron los resúmenes, y en todos los casos la revisión y corrección ocurrió sobre aspectos funcionales. En el Grupo 3, el P12 fue el único participante que no revisó y corrigió el resumen, mientras que en el caso de los participantes P11, P13, P14 y P15 la revisión y corrección ocurrió sobre aspectos funcionales.

se identificaron diferencias estadísticas significativas intra-grupos en ninguna de las variables analizadas.

Tabla 4. Resultados de la prueba Wilcoxon

Grupo	Categorías					
	Selección		Extensión		Pertinencia y congruencia de los apartados	
	Z	p	Z	p	Z	p
1	-.816	.414	-1.214	.225	-1.483	.138
2	-1.604	.109	-.135	.893	-1.214	.225
3	-.736	.461	-.535	.593	.000	1

Nota: p=significancia estadística.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de la instrucción en la elaboración, revisión y corrección de resúmenes con universitarios. La presente discusión se desarrolla abarcando dos aspectos, por una parte, los desempeños en la escritura de los estudiantes que ingresan a un programa de licenciatura en psicología y, por otra, en función de los efectos observados a partir de las condiciones de instrucción proporcionadas, se discuten algunas consideraciones en cuanto al diseño de situaciones de enseñanza–aprendizaje para la formación de profesionales, específicamente respecto a aquellas que posibilitarían que la escritura ocurra de manera variada y efectiva, es decir, frente a tareas diversas y en correspondencia con criterios disciplinares.

Considerando que la preprueba fungió como una evaluación que se llevó a cabo durante las etapas iniciales de la formación de los estudiantes, esta permite dar cuenta de los desempeños en la escritura que exhiben los estudiantes que ingresan a un programa de licenciatura en psicología. En la tarea de selección, es posible apreciar que no todos los estudiantes identifican y seleccionan aquellos apartados que resultan indispensables y sin los cuales el resumen estaría incompleto y, además, ocurre la selección frecuente de apartados no pertinentes o innecesarios en un resumen. Estos resultados coinciden con lo reportado por Padilla et al. (2017) en cuanto a la presencia de desempeños deficientes en la identificación y selección de oraciones que resultan necesarias y pertinentes para resumir un artículo de divulgación científica.

En la literatura vinculada con el área se ha señalado la existencia de una relación funcional entre las habilidades lectoras y escritoras, específicamente, se ha enfatizado que, al evaluar habilidades vinculadas con la lectura y la escritura, estas suelen ubicarse en un mismo nivel funcional (Fuentes y Ribes, 2001; Padilla et al., 2017). En otras palabras, si el contacto con un material al leerlo se limita, por ejemplo, a la identificación de instancias, suele ocurrir que, al escribir a partir del mismo, la ejecución en dicha tarea tiende a restringirse a la descripción de dichas las instancias. Los resultados del presente estudio sugieren una relación entre dichas habilidades, ya que, de manera similar a los desempeños en la tarea de selección, en la elaboración del resumen solo el 67% de los estudiantes incluyeron algunos de los estudios previos correspondientes al apartado de antecedentes del artículo empírico que leyeron, y solo el 27% incluyó la justificación y el objetivo, respectivamente. Estos resultados coinciden con lo reportado por Pacheco et al. (2010) respecto a la ausencia de la relación explícita entre los antecedentes, la justificación y el objetivo en productos escritos elaborados por estudiantes de psicología.

En cuanto al empleo de lenguaje técnico y a la elaboración por escrito de los apartados que conformaron los resúmenes, los desempeños en la elaboración del resumen indican que los estudiantes incluyen en promedio solo el 19% de los conceptos técnicos evaluados y, en cuanto a la pertinencia y congruencia de los apartados elaborados, solo en el caso del Grupo 1 luego de la revisión y corrección, el porcentaje se ubicó por encima del 60% de ejecución. Al respecto, es posible identificar coincidencias con los hallazgos reportados por Backhoff et al. (2013) y Cepeda et al. (2013) en cuanto al escaso empleo de lenguaje técnico en textos elaborados por estudiantes universitarios.

Como último punto en relación con los desempeños en la escritura, se discuten las prácticas de revisión y corrección de los estudiantes en los resúmenes que elaboraron. En este sentido, es posible apreciar una ausencia de estas prácticas y, además, resulta relevante el hecho de que, en los casos en que éstas ocurren, tienden a centrarse en aspectos de forma o morfológicos de la escritura, y no sucede que la revi-

sión, modificación y corrección ocurra sobre aspectos de contenido o funcionales. Sin embargo, considerando que revisar y corregir no consiste en una práctica que ocurre de manera aislada a la situación de escritura, las posibilidades para revisar y corregir de los estudiantes están circunscritas, por una parte, a su formación escolar general previa y, por otra, a su formación como estudiantes de psicología, esto último ya que escribieron a partir de la lectura de un material de corte empírico perteneciente a dicho ámbito. De esta manera, los desempeños deficientes observados en la preprueba pueden deberse al hecho de que la muestra del presente estudio (estudiantes que cursan el primer semestre de la carrera) se encuentra en etapas iniciales de la formación profesional.

Por ello, es importante enfatizar que las habilidades y competencias que debe exhibir un profesional de la psicología, entre las cuales se encuentran aquellas vinculadas con la escritura, se auspician y desarrollan a lo largo de la formación. Bajo este supuesto, se elaboran las consideraciones que se describen a continuación respecto al diseño de situaciones de enseñanza–aprendizaje que auspicien que la escritura ocurra de manera efectiva y pertinente en correspondencia con ámbitos disciplinares específicos.

En este sentido, el presente trabajo retoma la noción de Interacción Didáctica como unidad de análisis en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Ibáñez, 2007; Irigoyen et al., 2007; León et al., 2011). Una noción básica que subyace a la propuesta del Modelo de Interacción Didáctica (Irigoyen et al., 2007) es que resulta imposible atribuir funciones didácticas a priori a los elementos que conforman un episodio instruccional, ya que dichas funciones se reconocen solo en la medida en que su disposición auspicia o posibilita un desempeño efectivo por parte del estudiante. Por ello, no resultaría pertinente afirmar que la efectividad de una instrucción se limita a sus características, sino que depende también de la disposición de los demás factores que conforman el episodio instruccional, es decir, la interacción docente–estudiante en función de los objetos referentes o eventos disciplinares que se disponen y con los que se interactúa, interacción que se delimita por un ámbito funcional de desempeño, un dominio disciplinar y un objetivo instruccional (Acuña et al., 2011; Irigoyen et al., 2007; Jiménez et al., 2011; Silva et al., 2014).

Una de las derivaciones más relevantes del Modelo de Interacción Didáctica consiste en posibilitar el análisis de la interacción docente–estudiante. Dicho análisis implica la identificación de cuáles estrategias instruccionales resultan efectivas ante tareas y criterios variantes. De esta manera, a partir de la ilustración, la ejemplificación, la prescripción de criterios, el modelamiento, entre otras, el docente auspicia que el estudiante sea capaz de observar, escuchar, señalar, leer, hablar y escribir de manera diferencial, efectiva, pertinente, congruente y coherente.

Específicamente en cuanto a la escritura, es importante considerar dos aspectos. Por una parte, que existe una interrelación funcional entre el escribir y los demás modos en que la conducta lingüística ocurre (Acuña et al., 2013; López, 2017; López et al., 2017; López et al., 2019; Tamayo, 2014); y, por otra, que en situaciones de enseñanza–aprendizaje diseñadas para la formación profesional, debe ocurrir en correspondencia con un ámbito disciplinar particular. En la enseñanza–aprendizaje de una disciplina, ambos aspectos resultan relevantes dado el hecho de que el escribir no ocurre solamente a partir de la lectura, sino que las posibilidades del estudiante para elaborar un escrito académico (un resumen, un ensayo, un reporte de práctica o de intervención, un artículo de divulgación científica, entre otros) están en función de sus posibilidades para señalar, observar, escuchar, leer y hablar acerca de eventos o referentes disciplinares, así como de sus posibilidades para considerar la audiencia o los lectores potenciales de

los escritos que elabora (otro compañero, un docente, un investigador, un revisor técnico de una revista, entre otros). En este sentido, aquellas situaciones que auspicien que la escritura ocurra de manera efectiva y variada, permitirá, por una parte, que el docente pueda evaluar la correspondencia entre el desempeño del estudiante y los criterios disciplinares en las distintas modalidades; y, por otra, permitirá un ajuste progresivo del desempeño del estudiante a los criterios de ámbito y disciplinares, es decir, posibilitará que este aprenda a comportarse como un profesional.

Toda vez que el hacer del docente debe encaminarse a que el estudiante, en un futuro inmediato, sea capaz de regular su hacer en correspondencia con las particularidades discursivas de la disciplina que aprende, de manera específica en lo que respecta a la formación de profesionales en el ámbito de la psicología, es importante enfatizar que el diseño de situaciones de enseñanza–aprendizaje debe posibilitar el desarrollo de las habilidades y competencias correspondientes a dicho ámbito de conocimiento específico. En este sentido, tales situaciones deberán auspiciar que los estudiantes exhiban, a lo largo de su formación académica y profesional, habilidades y competencias vinculadas con observar, escuchar, señalar, hablar, leer y escribir de manera efectiva y variada, para lo cual resulta indispensable la instigación, la prescripción de criterios, la ilustración y el modelado (Acuña et al., 2013; Irigoyen et al., 2007; Irigoyen et al., 2016; Jiménez et al., 2011).

A manera de conclusión, se considera relevante señalar las limitaciones de suponer que una instrucción proporcionada por un docente –de manera automática y homogénea– posibilita que los estudiantes se desempeñen de manera efectiva, y se aboga por la relevancia de atender a los aspectos funcionales de la condición de instrucción que se dispone, para que los haceres del docente (prescribir, ilustrar, ejemplificar, modelar) ocurran en función de las habilidades y competencias que se pretenden auspiciar en una situación de enseñanza–aprendizaje particular, es decir, en correspondencia con los criterios de tarea (identificar, relacionar, categorizar, formular, elaborar) que el estudiante debe cumplir a partir de los diversos modos en que ocurre la conducta lingüística, es decir, observando, escuchando, señalando, hablando y, particularmente, escribiendo.

Limitaciones del estudio

El presente estudio conlleva algunas limitaciones, como son el tamaño reducido de la muestra, la modalidad del entrenamiento y el número de sesiones que lo conformaron, así como las variaciones en las condiciones instruccionales. Por ello, para futuras investigaciones, se sugiere evaluar el desempeño de una muestra más amplia de estudiantes, y probar las condiciones instruccionales en estudiantes de otras disciplinas. Toda vez que el presente estudio se llevó a cabo durante la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, la modalidad del entrenamiento se realizó de manera virtual, por lo que se sugiere probar la efectividad de este en una modalidad presencial, por una parte, para comparar si los hallazgos son similares a los reportados en el presente estudio; y por otra, para explorar si la modalidad presencial auspicia que el episodio de revisión y corrección se amplíe.

Por último, se sugiere indagar respecto a otras posibles variaciones de las instrucciones proporcionadas, con el fin de analizar las maneras en que las diversas estrategias instruccionales (la prescripción,

la ilustración, el modelado) ocurren y sus efectos en los desempeños de los estudiantes, particularmente, en desempeños vinculados con la conducta de escribir.

Referencias

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. (2011). Normativas de calidad y desempeños académicos: algunas reflexiones sobre el proceso educativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 23-31. <https://tinyurl.com/4p4pf5u5>
- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Qartuppi. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2014/05/La-compresion-de-contenidos-cientificos-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J., Jiménez, M., Ramírez, D., y Dávila, J. S. (2019). Qué aprenden los estudiantes de psicología de pregrado: Un estudio de caso. En I. Zepeda, F. Cabrera, J. Camacho, E. Camacho (Eds.), *Aproximaciones al Estudio del Comportamiento y sus Aplicaciones volumen II* (pp. 416-448). Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/6vftx3me>
- Backhoff, E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42, 1-32. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S5A1ES.pdf
- Butler, J. y Britt, M. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28 (1), 70-96. DOI: 10.1177/0741088310387891
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally y Company.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40. DOI: 10.4995/redu.2013.5590
- Carpio, C., Pacheco, V., Morales, G., Carranza, J., Pacheco–Lechón, L. y Narayanam, R. (2014). Conducta creativa: efectos del tipo de consecuencias verbales. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (2), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333431788002>
- Cepeda, M., López, M. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 99-106. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/336>
- Choi, Y. y Choi, I. (2018). Writing from sources: Does audience matter. *Assessing Writing*, 37, 25-38. DOI: 10.1016/j.asw.2018.03.004
- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.438
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45 (4), 446-459. DOI: 10.1017/S0261444812000250
- Ferris, D., Liu, H., Sinha, A. y Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 307-329. DOI: 10.1016/j.jslw.2012.09.009
- Fuentes, M. T. y Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 181-212. <https://tinyurl.com/65kznay5>
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior*. Universidad de Sonora. <https://tinyurl.com/yzp5z83s>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña. (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Universidad de Sonora. <https://tinyurl.com/mrskptcb>

- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F. y Jiménez, M. Y. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efectos de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, O. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Eds.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones volumen IV* (pp. 195-223). Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/t97969he>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2016). Criterios para la planeación de las interacciones didácticas. En C. Carpio y G. Morales (Coords.), *Enseñanza de la ciencia: Reflexiones y propuestas* (pp. 89-103). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J. y Acuña, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 155-168). Universidad de Sonora. <https://tinyurl.com/szf7bun2>.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J. y Acuña, K. (2017). Suplementación lingüística y corrección: efectos sobre el desempeño lector-escritor en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, K. F. Acuña y M. Y. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 233-257). Qartuppi. <https://www.qartuppi.com/2017/APORTES.pdf>.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. Trillas.
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara y University Press of the South.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento: Observación y métricas* (pp. 83-103). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/yenuh3ku>.
- López, A. (2017). *Análisis de la habilitación lingüística de la escritura: Instrucción, revisión y corrección*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara.
- López, A., Acuña, K., Flores, C. y Irigoyen, J. J. (2019). Evaluación del modo lingüístico escribir con posibilidad de revisión y corrección del texto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (1), 61-76. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12106/1450>.
- López, A., Acuña, K., Irigoyen, J. J. y Córdova, G. (2020). Habilidad lingüística y corrección de la escritura con señalización de errores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 12 (1), 33-45. DOI: 10.22201/fesi.20070780.2020.12.1.75672.
- López, A., Flores, C. y Irigoyen, J. J. (2018). Habilidad lingüística de la escritura y explicitación de instrucciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23, 341-350. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2018/10/Habilitacion-linguistica-de-la-escritura.pdf>.
- López, A., Flores, C. y Torres, C. (2017). Análisis de la habilitación lingüística de la escritura. En: J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 259-280). Qartuppi. <https://www.qartuppi.com/2017/APORTES.pdf>.
- Martínez, H., Ortiz, G. y González, A. (2018). Precisión instruccional, retroalimentación y eficacia: efectos sobre el entrenamiento y transferencia en una tarea de discriminación condicional en adultos. *Acta Colombiana de Psicología*, (8), 7-33. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1946>.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947-1959. <https://tinyurl.com/k3w5zaj4>.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: Entrenamiento a padres para reducir bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4 (3), 1794-1809. <https://tinyurl.com/2vxe2ns6>.
- Min, H. (2016). Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. *Journal of Second Language Writing*, 31, 43-57. DOI: 10.1016/j.jslw.2016.01.004.
- Ortega, M., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3), 1254-1281. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47425>.
- Ortega, M., Patrón, F., López, N. y Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: Una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 12-6. DOI: 10.1590/S1413-24782020250038.
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuesta desde la teoría de la conducta*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 27-42). Universidad de Sonora. <https://tinyurl.com/6u8m2zxf>.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. En C. Carpio, *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios* (pp. 49-75). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/23a453zn>.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: Papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18, 29-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v18n2/v18n2a03.pdf>.
- 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a02.pdf>.
- Pacheco, V., Ortega, M., Cruz, N. y Carpio, C. (2013). Formación de escritores y aprendizaje de la ciencia. En J. J. Irigoyen, F. Cabrera, M. Jiménez, H. Martínez y K. Acuña (Coords.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones volumen III* (pp. 275-294). Qartuppi. <https://qartuppi.com/ciencias-sociales/estudios/>.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. y Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: Reflexiones acerca de la autorreferencia. En V. Pacheco, M. Ortega, G. Morales y C. Carpio (Coords.), *La autorreferencia: Promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 55-76). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/27r4zfyk>.
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Signos*, 52 (100), 330-356. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v52n100/0718-0934-signos-52-100-00330.pdf>.
- Padilla, M. A., Cárdenas, E. y Valerio, C. (2017). Lectoescritura técnica: El caso de la elaboración de resúmenes de artículos experimentales. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 205-231). Qartuppi. <https://www.qartuppi.com/2017/APORTES.pdf>.
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 137-160. DOI: 10.4995/redu.2013.5595.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/63679>.

- Tamayo, J. (2014). La investigación en modos lingüísticos: Una breve mirada retrospectiva y un ejercicio de clasificación. En G. Mendoza, M. Reyes y P. Barrera (Coords.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación* (pp. 81-107). Universidad Autónoma de Chihuahua. <https://www.uv.mx/dcc/files/2016/08/A3.pdf>.
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. y Sercu, L. (2014). The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional Science*, 42 (6), 905-927. DOI: 10.1007/s11251-014-9318-5.
- Varela, J. (2013). Acerca de los modos lingüísticos: Su definición, clasificación y relación con las nociones de espacio y tiempo. *Conductual*, 1 (3), 4-21. <https://www.conductual.com/articulos/Acerca%20de%20los%20modos%20linguisticos.pdf>.