

HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA EN UNIVERSITARIOS: ESCRITURA, REVISIÓN Y CORRECCIÓN EN DÍADAS

Linguistic enabling in university students: Writing, revision, and correction in pairs

Alfonso López-Corral, Karla Fabiola Acuña-Meléndrez,
Juan José Irigoyen-Morales y Miriam Yerith Jiménez

*Universidad de Sonora*¹

Citación: López C., A., Acuña M., K.F., Irigoyen M., J.J. y Jiménez, M.Y. (2020). Habilitación lingüística en universitarios: escritura, revisión y corrección en diadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 60-72.

Artículo recibido el 19 de junio y aceptado el 23 de agosto de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/vnmq6055>

RESUMEN

Diversas investigaciones sobre la escritura han señalado que para revisar y corregir textos son relevantes variables tales como el trabajo en pares o diadas, así como la supervisión de un experto, entre otras. El objetivo del presente estudio fue evaluar la exposición en diadas de estudiantes universitarios a los modos reactivos de observar, leer o escuchar sobre la habilitación lingüística del modo activo escribir, y sobre la revisión y corrección de textos. Participaron 18 estudiantes universitarios asignados en diadas a uno de tres grupos: Diadas-Audio, Diadas-Texto y Diadas-Video, a quienes se presentó el texto escrito por ellos para su revisión y corrección. Los resultados mostraron puntajes más altos para el grupo expuesto inicialmente al modo escuchar que para el grupo en el modo *leer*. Estos grupos hicieron mayor número de correcciones de contenido en los textos desarrollados. Se discuten los hallazgos en relación con la habilitación de competencias de lectoescritura.

Indicadores: Habilitación lingüística; Modos lingüísticos; Revisión; Corrección; Diadas.

ABSTRACT

Research on writing has noted that to revise and correct texts, variables such as working in pairs and expert supervision, amongst others, are relevant. The aim of the present study was to evaluate the exposure of pairs of undergraduate students to the reactive modes (observing, reading, listening) over the linguistic habilitation of the writing active mode, also regarding, text revision and correction. Eighteen undergraduate students participated and were assigned in pairs to one of the three groups, Audio-Pairs, Text-Pairs and Video-Pairs; hereinafter, they were presented with the text they had written for its revision and correction. Results

¹ Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Rosales y Boulevard Transversal, 83000 Hermosillo, Son., correo electrónicos: irigoyenjj@yahoo.com.

showed higher scores for the group initially exposed to the listening mode in comparison to the group exposed to the reading mode. The groups exposed to the listening and reading modes showed an increased number of corrections made to the content of the texts. Findings are discussed in relation to enable writing skills.

Keywords: Linguistic enabling; Linguistic modes; Revision; Correction; Pairs.

INTRODUCCIÓN

En investigaciones sobre la escritura, los argumentos a favor y en contra que se proporcionan para la revisión y corrección de textos entre compañeros son los mismos que para los estudios que abordan el aprendizaje o dominio de la escritura de forma individual (Rahimi, 2013). Esto es, los estudios señalan que los efectos no son concluyentes respecto a, si además de mejorar los aspectos de forma (ortografía, gramática, etc.) mejoran los aspectos de contenido (ideas expuestas que constituyen el texto) y si se mantienen a largo plazo (Pacheco, Ortega y Carpio, 2011; Storch, 2007; Truscott y Hsu, 2008; Tsui y Ng, 2000). A este respecto, Tsui y Ng (2000) señalan que dichos efectos son discutibles si se considera que generalmente el compañero que revisa y retroalimenta está en una posición similar, es decir, es un estudiante que se halla en el mismo proceso de aprendizaje.

Por otro lado, están las posturas que afirman que los efectos de la revisión y corrección inciden positivamente en aspectos de forma y contenido, y que se mantienen a largo plazo, constituyéndose así en un indicador del dominio de la escritura (Hyland, 2003; McDonald, Larson, Dansereau y Spurlin, 1985; Min, 2016;

Zimmerman y Kitsantas, 2002). Al respecto, Rahimi (2013) y Zellermayer, Salomon y Globerson (1991) señalan que el trabajo entre compañeros o pares es relevante ya que posibilita que los aprendices mejoren su escritura, debido a que se facilita la obtención de retroalimentación y clarifica los objetivos y criterios a cumplir, porque no solo promueve que el estudiante revise lo que ha escrito, sino que proporciona un sentido de audiencia, lo que a su vez hace que la escritura se vuelva un acto propositivo y comunicativo.

Un estudio que apoya esta última postura es el de Rahimi (2013), el cual se planteó en dos sentidos: el primero fue conocer si el entrenamiento tenía un efecto en las revisiones hechas, y el segundo si la retroalimentación que ofrece un compañero va de indicar aspectos de forma a corregir (lo más habitual, a decir del autor) e indicar aspectos de contenido, esto a partir del supuesto de que la retroalimentación sobre aspectos globales del texto (forma y contenido) es más efectiva para que los estudiantes mejoren la calidad de sus escritos.

En ese análisis participaron 56 estudiantes universitarios de una clase de aprendizaje de una segunda lengua. Se dividió a los participantes en un grupo experimental y otro de control. En una primera fase, ambos grupos recibieron la clase tradicional consistente en escribir y revisar textos (lluvia y clasificación de ideas, exposición de dichas ideas por escrito, copiado y clasificación de párrafos, etc.). Enseguida, los participantes fueron divididos en pares, solicitándoles que intercambiaran el texto que habían escrito en la primera fase para su revisión; posteriormente, los participantes revisaron su escrito con los comentarios hechos por su compañero en turno. El grupo experimental fue expuesto al entrenamiento, en el que revisaron textos siguiendo cuatro pasos: clarificar la idea del texto (identificar oraciones vagas o sin sentido

y pedir al escritor su corrección; identificar los problemas del texto y señalarlos; explicar por qué identificaban esos problemas; hacer sugerencias para resolver los problemas del texto). Por último, los participantes de ambos grupos escribieron un texto sobre un tema nuevo y lo intercambiaron con sus pares para su revisión.

Los resultados mostraron que, en los textos escritos por ambos grupos, en la preprueba fueron más los comentarios hechos a los aspectos de forma que de contenido; asimismo, las correcciones realizadas después de los comentarios se enfocaron sobre todo en los aspectos de forma. Para los textos de prueba los resultados fueron diferentes, encontrándose un incremento en los comentarios globales a esos textos por parte del grupo experimental (tanto de forma como de contenido), además se observó que, en la revisión, los escritores hicieron cambios no únicamente de forma sino también de contenido, mejorando de forma significativa –al decir del autor– la calidad de los textos y aportando evidencia en favor del entrenamiento para la revisión y corrección global entre pares. Respecto al impacto del entrenamiento, las diferencias significativas encontradas en las pruebas realizadas a los dos grupos, al inicio y al final del experimento, aportan evidencias de su efectividad en el largo plazo, asimismo, mediciones posteriores dan cuenta de un efecto gradual pero significativo.

Tales resultados parecen indicar que la revisión y corrección tienen efectos globales sobre el texto, en el corto y el largo plazo, siempre y cuando se hagan mediante un entrenamiento específico. Sin embargo, Storch (2007) apunta que trabajar en grupos no necesariamente significa colaborar, porque para ello es necesario dialogar respecto a la solución del problema, lo que se dificulta sobre todo cuando se trata de emprender tareas que de forma tradicional se conciben para cum-

plirse de manera individual, como es el caso de la escritura, aunque dichas tareas se centren solo en aspectos de forma, por ejemplo la corrección gramatical. Por ello, la autora comparó los efectos de trabajar, en parejas o de manera individual, sobre la edición y precisión de textos escritos, en cuatro clases de estudiantes de una segunda lengua.

La clase A trabajó en pares, la B lo hizo de manera individual y las clases B y C tuvieron la opción de elegir trabajar en pares o de forma individual. La tarea consistía en editar textos, previamente modificados y con errores en la elección del tiempo verbal, en el uso de los artículos y en el empleo de palabras (adjetivos cambiados por adverbios o alteraciones en el significado de estos). Los resultados mostraron que, si bien los participantes que trabajaron en pares se tomaron más tiempo para corregir los textos, no hubo una diferencia significativa respecto a la precisión en las correcciones en ninguna de las clases; es decir, no se hallaron diferencias entre editar textos de forma individual o en pares, ni siquiera en aquellos participantes de las clases que eligieron trabajar en parejas, lo que abona en favor del argumento respecto a que trabajar en grupos no siempre implica colaborar para resolver la tarea.

Desde una perspectiva diferente, Quiroga, Peña y Padilla (2013) han señalado que responder convencionalmente a eventos y objetos diferidos en tiempo puede involucrar competencias lingüísticas diferentes a las requeridas para responder a eventos presentes. Dicho en otros términos, según el modo lingüístico implicado en la situación de ajuste, se facilitaría u complicaría una ejecución, de acuerdo también con la situación de los objetos o eventos en el momento (es decir, si están o no presentes). Es por ello –agregan los autores– que es relevante hacer un análisis funcional, entre otros aspectos, de los alcances de los modos lingüísticos y del

comportamiento sustitutivo y no sustitutivo, si es que se pretende conocer, desde un punto de vista psicológico, la manera en que los seres humanos afectan el comportamiento de los demás a través del lenguaje.

Por consiguiente, Quiroga et al. (2013) efectuaron un estudio para identificar y observar efectos en el desempeño, eso en función del modo lingüístico al que se exponía el sujeto y del criterio de ajuste estipulado (diferencialidad o efectividad), según lo planteado por Ribes, Moreno y Padilla (1996). La tarea implicaba que los sujetos hablaran o escribieran en presencia o ausencia de un referente, guiando a un personaje a través de un laberinto diseñado en un programa de computadora. Los grupos se dividieron de acuerdo con los modos lingüísticos leer-escribir y hablar-escuchar. Hecho esto, se ordenaron en diadas para evaluar diferencialidad y efectividad de la ejecución. En la diferencialidad, el primer participante de la diada (respuesta mediadora) observaba los movimientos del personaje en el laberinto, sin indicadores, de acuerdo con el modo asignado (hablar o escribir) y de la trayectoria del personaje, valiéndose de indicadores (Nombres de Meta y Nombres de Dirección). Para evaluar la efectividad, el segundo participante (respuesta mediada) escuchaba o leía la referencia hecha por el primer participante y, con ello, arrastraba al personaje hacia la meta siguiendo la ruta indicada (Nombres de Dirección y Nombres de Meta). En los resultados se encontraron ejecuciones más elevadas en los grupos de escribir-leer que de hablar-escuchar, al menos en los criterios de diferencialidad y efectividad; esto es, requirieron menor número de bloques de entrenamiento y prueba para superar el criterio de logro, obteniendo mayor porcentaje de aciertos. De acuerdo con los autores, los resultados fueron afectados

por el modo lingüístico en que tales interacciones ocurrieron.

Un aspecto a resaltar en los resultados obtenidos en el estudio de Quiroga et al. (2013) es que las tareas se realizaron sin un entrenamiento específico, y aun así se encontró que las diadas evaluadas en el modo lingüístico leer-escribir obtuvieron mejores resultados que las del modo escuchar-hablar. Lo anterior reafirma el argumento de que las competencias lingüísticas implicadas favorecen o limitan una ejecución de acuerdo con la disposición temporal y espacial de los objetos y eventos, y de lo que deba hacerse con los mismos; asimismo, los resultados abonan en favor de las ejecuciones en diadas, en tareas de leer y escribir, aun cuando no exista un entrenamiento específico.

Cabe anotar que cuando se hace referencia al modo lingüístico de leer-escribir o al modo de escuchar-hablar, se alude a las formas de comportamiento verbal, es decir, que las personas señalan o gesticulan, hablan o escriben, aunque también observan, escuchan y leen. Los modos lingüísticos serían las diferentes formas en que el lenguaje ocurre (Fuentes y Ribes, 2001) y se agrupan en reactivos (observar, escuchar o leer) y activos (señalar/gesticular, hablar o escribir). De acuerdo con los autores, los modos de los grupos reactivos y activos se combinan y agrupan en pares para su estudio, donde a “observar” le corresponde “señalar/gesticular”, a “escuchar le corresponde “hablar” y, por último, a “leer” le corresponde “escribir”; para su estudio también se pueden combinar de todas las maneras posibles.

En el análisis de los modos lingüísticos se ha investigado la facilitación de un desempeño o una ejecución en modo activo como resultado de la exposición a un modo reactivo, a lo que se le ha llamado

habilitación lingüística (Tamayo, Ribes y Padilla, 2010), lo que, dicho en otras palabras, es la manera en que escuchar, leer u observar afectan el desempeño cuando se habla, escribe, señala o gesticula. Se ha señalado que a partir de la habilitación lingüística puede estudiarse la escritura, porque permite el análisis del contacto con su modo reactivo correspondiente, que es leer (López, Flores y Torres, 2017). Con esto se facilita el análisis de la forma en que el escritor entra en contacto con el referente sobre lo que escribe y las ejecuciones que resultan.

Con el propósito de evaluar la habilitación lingüística del modo activo “escribir”, los autores expusieron a tres grupos de participantes a un material diseñado específicamente para el experimento por medio de uno de los tres modos reactivos: escuchar, leer y observar. Primero, los participantes escribían libremente un texto sobre un tema indicado; segundo, eran expuestos a uno de los tres modos reactivos, y tercero, escribían de nueva cuenta sobre el tema indicado. Se encontró que los puntajes más altos, según las categorías evaluadas, se obtuvieron en los grupos que debían escuchar y leer el material; sin embargo, en el grupo en el que debían observar el material no solo no hubo cambios al pasar de la preprueba a la posprueba, sino que incluso se observó un decremento en algunas de las categorías evaluadas.

A partir de este procedimiento, López, Acuña, Flores e Irigoyen (en revisión) evaluaron también la habilitación lingüística de la escritura, ahora con la posibilidad de revisar y corregir el texto escrito en la preprueba y presentarlo de nueva cuenta en la posprueba. Bajo el supuesto de que la revisión y la corrección desempeñan un papel crucial en la escritura, facilitar la opción de revisión (hacer contacto de nueva cuenta con el texto escrito después de exponer a los participantes

a los modos reactivos) y proporcionar la posibilidad de corrección tendría efectos positivos en la habilitación lingüística de la escritura. Si bien los resultados mostraron un aumento en el puntaje de las categorías evaluadas, al pasar de la preprueba a la posprueba –incluido el grupo de participantes que debían observar–, no se encontró que estos hicieran correcciones a los textos escritos, incluso cometieron errores adicionales. Ante la duda de por qué los escritores no corrigieron los textos, los autores indican que algunas variables a explorar serían el trabajo en pares o diadas, la supervisión de un experto, la respuesta del lector al texto del escritor o bien el señalamiento y resaltado de errores durante la revisión.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, y en vista de que los resultados de los trabajos que evalúan la revisión y la corrección de la escritura, mediante el trabajo en pares o en grupo, no son concluyentes respecto a si favorecen solo aspectos de forma o de contenido, y teniendo como antecedente el experimento de López et al. (2018), en el que los participantes al entrar en contacto con el texto escrito previamente no hicieron correcciones, el objetivo del presente estudio fue evaluar la exposición de estudiantes universitarios, en diadas, a los modos reactivos sobre el modo activo de escribir y sobre la revisión y corrección de los textos escritos en la preprueba al presentarse de nueva cuenta en la posprueba.

MÉTODO

Participantes

Participaron de manera voluntaria 18 estudiantes (14 mujeres y 4 hombres) del segundo semestre de la carrera de Psicología, de una institución pública de la

ciudad de Hermosillo, Sonora (México). El promedio de edad de los participantes fue de 19.9 años, en un rango de 18 a 33 años.

Aparatos y situación experimental

El experimento se llevó a cabo con un programa creado bajo ambiente Microsoft Visual Basic Express 2010. Las sesiones experimentales se efectuaron en el Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano de la Universidad de Sonora, en una sala libre de ruidos, equipada con

veinte computadoras de escritorio, instaladas en cubículos individuales, a fin de realizar de forma separada las actividades programadas durante la sesión. En los casos en que los participantes requieran escuchar, se utilizaron audífonos.

Diseño experimental

El diseño se conformó por tres fases: preprueba, exposición al modo reactivo y prueba de habilitación o posprueba (Tabla 1).

Tabla 1. Diseño experimental para la evaluación de la habilitación lingüística del modo activo escribir.

Grupos (N = 6)	Preprueba	Exposición al modo reactivo	Posprueba
DA	Escribir un texto sobre el ciclo del agua	Escuchar	Presentación del texto escrito
DT		Leer	en la preprueba para corrección
DV		Observar	o reescritura

Los 18 participantes fueron asignados al azar, en diadas, y enseguida fueron distribuidos en tres grupos de tres diadas cada uno, los cuales para su identificación se denominaron Diadas-Audio (DA), Diadas-Texto (DT) y Diadas-Video (DV). A cada diada se le asignó un cubículo con computadora para trabajar en la tarea. Ninguna de las actividades en la sesión experimental tuvo tiempo límite, de modo que los participantes podían tomar el tiempo necesario para ejecutar las tareas.

Procedimiento

Sobre la base del procedimiento empleado por Tamayo et al. (2010) y Tamayo y Martínez (2014), los participantes pasaron por la fase de preprueba, en la que debían escribir un texto de extensión libre sobre el tema “El ciclo del agua”. Después, en la

segunda fase, fueron expuestos al modo reactivo de la siguiente manera:

a) Los participantes del grupo DT leyeron un documento de 810 palabras que describía el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados a éste.

b) Los participantes del grupo DA escucharon una grabación de seis minutos de duración, elaborada a partir del texto impreso, que describía el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados a él.

c) Los participantes del grupo DV observaron un video de tres minutos de duración que representaba el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados. El video no contenía audio ni subtítulos. Cabe aclarar que aunque no se consideró este grupo como igual o similar a los de la condición de Audio y Texto, por carecer de las explicaciones pertinentes

en forma textual o auditiva, el ciclo y los fenómenos se representaron en el mismo orden en que se describían en los otros dos grupos. Asimismo, se consideró que los participantes, al estar cursando estudios profesionales, ya en sus estudios preparatorios habían tenido contacto previo con la descripción del fenómeno.

Por último, a todos los participantes se les expuso a la prueba de habilitación o posprueba, en la que se les mostró el texto escrito en la preprueba para que lo revisaran, lo corrigieran o lo reescribieran en caso de que lo consideraran necesario.

La sesión experimental se condujo del siguiente modo:

a) Después de tomar los datos generales del participante se le asignaba una computadora de escritorio en un cubículo aislado. Entonces, el personal responsable de la investigación informaba a los participantes de la confidencialidad de la información y datos obtenidos, haciendo hincapié en que se trataba de una actividad voluntaria y reiterándoles su derecho a retirarse en cualquier momento del proceso. Enseguida, se les indicaba que el mismo programa les proporcionaría las instrucciones, las cuales tenían que leer cuidadosamente para realizar la tarea. Por último, se les preguntaba si tenían alguna duda o querían hacer una consulta antes de comenzar.

Al comenzar el programa se daba la bienvenida, se pedían los datos del participante y se explicaba la finalidad de la actividad, una vez hecho esto podía empezar.

Las instrucciones (y las categorías de medida) presentadas fueron las usadas por López et al. (2017), y únicamente se diferenciaron respecto a la instrucción de la fase 3, o exposición al modo reactivo, que se modificó para indicar a los participantes la finalidad de dicha fase.

Categorías y criterios de medida

Las categorías utilizadas para evaluar los productos escritos consideran aspectos morfológicos y funcionales de los textos: Mención de conceptos técnicos, Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente y Frases referidas a relaciones. Para esta última categoría las relaciones que la conformaron fueron: condicionales, de uso o finalidad, causales, comparativas y de contraste (Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013; Mares, Rivas y Bazán, 2002).

También se utilizó la categoría Frases formuladas, como una manera de identificar y comparar la extensión de la referencia escrita, pero con un sentido gramatical completo. Por último, se usó la categoría Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases. La identificación y medición de esta última se hizo a partir de los sustantivos que componen las frases y que son independientes del sujeto y del verbo. Por ejemplo, en las siguientes frases que refieren al proceso de evaporación en el ciclo del agua: “El sol calienta el agua” y “Los rayos del sol calientan el agua de océanos, ríos y lagos”, es posible identificar que la segunda contiene más elementos descriptivos y, por ello, es más precisa acerca del referente del que se escribe (López et al., 2017).

De esta manera, las categorías para identificar aspectos de forma fueron las de Mención de conceptos técnicos y de frases formuladas, y para identificar aspectos funcionales fueron las de Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente, Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases y Frases referidas a relaciones; la calificación se otorgaba a partir de la identificación de las categorías, un punto por categoría identificada en los textos revisados (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías de medida.

Categorías	Descripción	Ejemplos
Mención de conceptos técnicos (MC)	Hace mención a términos técnicos vinculados con el material.	Precipitación
Frases formuladas (FF)	Frases formuladas con un sentido gramatical completo, identificadas a partir del verbo.	Los rayos del sol <i>calientan</i> el agua.
Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente (CP)	Utiliza los términos técnicos para describir un evento, suceso o alguna relación entre ellos.	El agua en forma de vapor sube y se <i>condensa</i> formando las nubes.
Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases (IDF)	Número de sustantivos utilizados en la frase, independientes al sujeto de la oración.	Los rayos del sol calientan el <i>agua</i> .
Frases referidas a relaciones (FR)	Las relaciones podían ser de tipo condicional, causal, funcional (uso o finalidad), comparación y contraste. Éstas se identificaban a partir de los conectivos correspondientes a cada relación.	<i>Condicionales:</i> cuando, sí, siempre que, a condición de que, supongamos, una vez que. <i>Causales:</i> por (medio de), porque, puesto que, debido a, lo que, ya que, dado que, visto que, en efecto, en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, de ahí que. <i>Funcionales</i> (uso o finalidad): para, para que, a fin de que, con objeto de, con la intención de. <i>Comparación:</i> como, al igual que, del mismo modo, de modo similar. <i>Contraste:</i> pero, sin embargo, ahora bien, aunque, a diferencia, mientras que, no obstante, en cambio, sino (que).

Nota: Los conectivos y los tipos de relaciones a identificar se tomaron de Sánchez (2013).

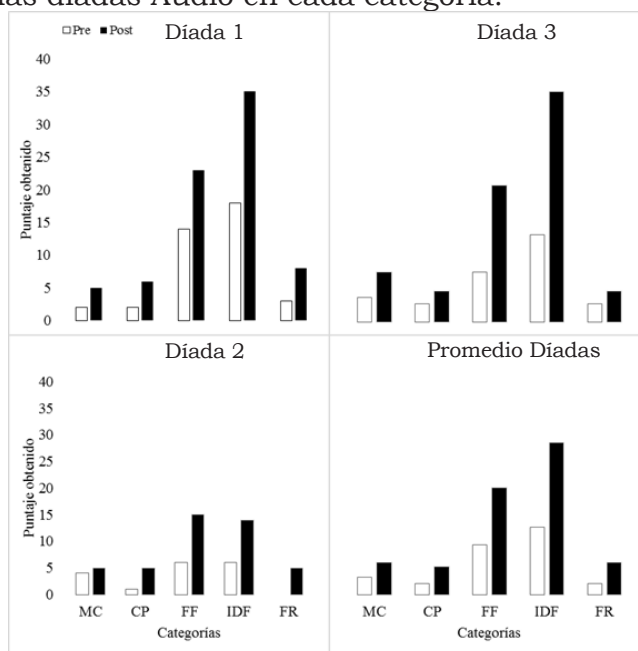
Por último, se midió el número de errores de forma y de correcciones hechas a los mismos; por errores de forma se consideraron los gramaticales de los siguientes tipos: palabras mal escritas, falta de acentos, uso de una letra por otra (*b* por *v*, por ejemplo), conjugación incorrecta del verbo o falta de concordancia entre el sujeto y el predicado.

RESULTADOS

La revisión de los textos elaborados por las díadas fue hecha por tres observadores independientes, con base en las categorías de medida empleadas. Una vez revisados los escritos, se compararon los puntajes otorgados en cada categoría por díada, y en los casos en que hubo desacuerdo fueron discutidos y resueltos por consenso.

En la Figura 1 se muestran los puntajes obtenidos por cada una de las díadas correspondientes a DA en preprueba y posprueba de las categorías evaluadas; también se presenta el promedio de los puntajes de las tres díadas en esta condición. De manera general, se observa un incremento en los puntajes alcanzados por las tres díadas al pasar de la preprueba a la posprueba, efecto más pronunciado en las categorías FF e IDF. Le siguen las categorías de CP y FR. De manera particular, la Díada 1 tuvo un incremento en la categoría de FR, así como en CP. La Díada 2 obtuvo los puntajes más bajos; sin embargo, aumentó en FR y CP, si bien menos que la Díada 1. En la Díada 3, también se muestra un incremento en mención de CP.

Figura 1. Puntajes obtenidos en la preprueba y posprueba, por cada una de las diadas, y promedio de las diadas Audio en cada categoría.

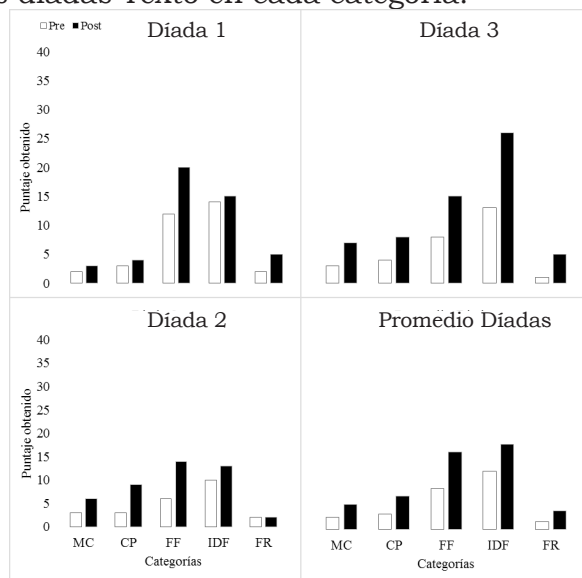


MC = Mención de conceptos técnicos; FF = Frases formuladas; CP = Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente; IDF = Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases; FR = Frases referidas a relaciones causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste.

En la Figura 2 se presentan los puntajes obtenidos por cada una de las diadas correspondientes a diadas Texto, en la preprueba y la posprueba de las categorías

evaluadas, así como el promedio de los puntajes de las tres diadas en esta condición.

Figura 2. Puntaje obtenido en la preprueba y la posprueba, por cada una de las diadas, y el promedio de las diadas Texto en cada categoría.



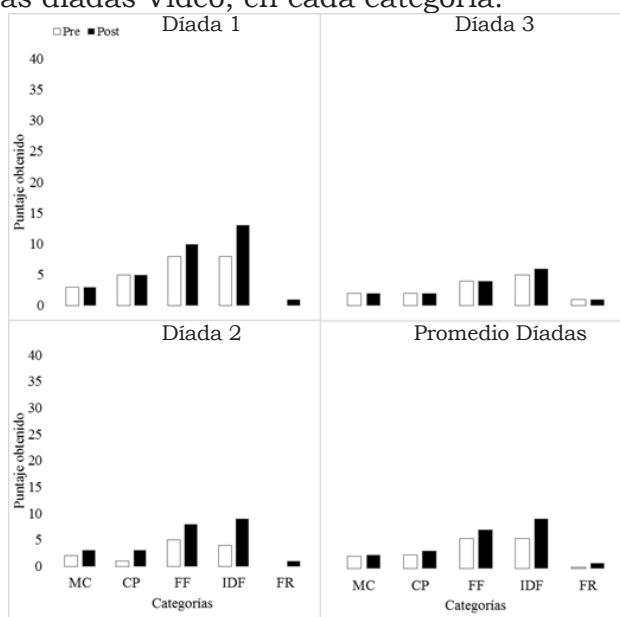
MC = Mención de conceptos técnicos; FF = Frases formuladas; CP = Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente; IDF = Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases; FR = Frases referidas a relaciones causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste.

En la Figura 2 se observa un aumento en los puntajes obtenidos por las tres díadas al pasar de la preprueba a la posprueba; sin embargo, aunque el incremento es más elevado en las categorías de FF e IDF, comparado con las categorías de MC, CP y FR, es menor que el obtenido por las díadas de la condición Audio. La Díada 1 muestra un incremento en la categoría de FF, seguida por la categoría de FR. La Díada 2 se incrementa en FF y en CP. La Díada 3 es la única que en la condición Texto, además de mostrar un incremento pronunciado en la categoría de FF, lo muestra también en IDF, seguida de la categoría de CP.

En la Figura 3 se muestran los puntajes obtenidos por cada una de las dí-

das correspondientes a díadas Video, en preprueba y en posprueba, en cada una de las categorías; también se presenta el promedio de los puntajes obtenidos por las díadas en esta condición. Contrario a lo observado en la condición Audio y Texto, de manera grupal sólo se observa un incremento en la categoría de IDF al pasar de la preprueba a la posprueba. La Díada 1 se incrementa en IDF, seguido por la categoría FF. De manera similar, la Díada 2 incrementa en Instancias descriptivas en frases (IDF) y en Frases formuladas, aunque menores a los obtenidos por la Díada 1. La Díada 3 no muestra un incremento en las categorías evaluadas.

Figura 3. Puntaje obtenido en la preprueba y la posprueba para cada una de las díadas y promedio de las díadas Video, en cada categoría.



MC = Mención de conceptos técnicos; FF = Frases formuladas; CP = Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente; IDF = Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases; FR = Frases referidas a relaciones causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste.

En la Tabla 3 aparecen los errores de forma, cometidos y corregidos en cada una de las díadas correspondientes a Audio, Texto y Video, así como el total de errores por grupo. Se observa que tanto las díadas de los grupos Audio como Video no corrigieron errores de forma (las erratas

ortográficas cometidas en la preprueba). Sin embargo, dos díadas de Audio y dos de Texto no corrigieron errores porque se muestra que borraron totalmente el texto para rehacerlo. Los errores adicionales cometidos en la posprueba fueron más altos que los cometidos en la preprueba

para ambos grupos. En el caso de diadas Video se observa que se cometieron menos errores en la posprueba que en la preprueba. La Diada 1 de esta condición no muestra errores en la preprueba ni en la posprueba. La Diada 2 corrigió el error cometido en la preprueba, aunque cometió otro en la posprueba.

Tabla 3. Errores de forma cometidos, por diada y por grupo, en la preprueba, errores corregidos en la posprueba y errores de forma cometidos adicionalmente en la posprueba.

Grupo	Diadas	EPRE	ECR	EPOS
Audio	1	12	RET	24
	2	1	RET	4
	3	5	0	7
	Total	18	0	35
Texto	1	3	0	4
	2	1	RET	4
	3	4	RET	6
	Total	8	0	14
Video	1	0	NA	0
	2	1	1	1
	3	3	0	1
	Total	4	1	2

EPRE = Errores cometidos en la preprueba;
 ECR = Errores corregidos en la posprueba;
 EPOS = Errores cometidos en la posprueba;
 RET = Reescritura total del texto.
 NA = No aplica.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto de la posibilidad de revisión y corrección de un texto escrito en la preprueba, al mostrarse nuevamente en la posprueba, después de exponer a los participantes en diadas a los modos reactivos (observar, escuchar y leer) sobre la habilitación del modo lingüístico de escribir.

A diferencia de los resultados de López et al. (2017), tanto en los grupos de Audio como de Texto se observó que, al evaluar de manera particular cada una de las categorías en las diadas participan-

tes, las de Frases formuladas e Instancias descriptivas contenidas en las frases, al pasar de la preprueba a la posprueba no aumentaron. En esta condición del trabajo en pares hubo un incremento de frases formuladas, pero no de instancias descriptivas en frases, aunque aumentaron las frases formuladas y, con ellas, las referidas a relaciones o bien los conceptos pertinentes, lo que indica que en lugar de intentar aumentar las descripciones los participantes optaron por delimitar los conceptos expuestos o establecer relaciones entre los fenómenos del ciclo del agua.

El desempeño de las diadas Audio fue más alto que el desempeño de las de Texto, aunque, según lo planteado por Quiroga et al. (2013), cabría esperar al menos un desempeño similar al de la condición Audio, tal como se ha mostrado en los experimentos que sirven como antecedentes directos del presente, en los que no es posible distinguir (o afirmar) si una de las dos condiciones (escuchar o leer) prevalece sobre la otra, ya que los resultados son similares. En el caso del grupo de Video, si bien no hay incremento en las categorías evaluadas no se muestra decremento al pasar de la preprueba a la posprueba, tal como reporta el trabajo de López et al. (2018), que evaluaron la habilitación lingüística con posibilidades de revisión y corrección. En otros términos, ser expuesto de nueva cuenta al texto escrito (y no tener que escribir uno nuevo) facilita que se mantenga la información enunciada. La extensión de los textos es menor en esta condición cuando se le compara con las acciones de leer o escuchar.

Respecto a la posibilidad de corrección al interactuar nuevamente con sus textos, si bien es cierto que los grupos Audio y Texto no hicieron correcciones, dos de tres diadas de cada grupo sí reescribieron. En el estudio previo en que se evaluó la revisión y la corrección de manera individual, solo un participante (Grupo Audio) reescribió totalmente su

texto, el resto de participantes de los tres grupos no corrigieron; aunque no puede afirmarse que no hayan revisado otra vez su texto (observar o releer un objeto o evento para descubrir en él propiedades nuevas), porque dos de tres diadas, de las condiciones Escuchar y Leer reescribieron, lo que probablemente ocurrió porque fueron dos personas, y no una sola, las que revisaron el documento elaborado.

Por otra parte, el Grupo Video tuvo menos errores, tanto en la preprueba como en la posprueba, probablemente debido a que la extensión de los documentos fue menor en los grupos de Audio y Texto; sin embargo, una de las diadas en esta condición no cometió errores en la preprueba ni en la posprueba, en tanto que otra corrigió el error cometido en la preprueba. Entonces, debe apuntarse que, si bien es cierto que la ejecución evaluada en las categorías de contenido (FF, IDF, MC, CP y FR) no aumentó, al trabajar los participantes en pares hubo corrección de errores o bien no se cometieron; no obstante, dicha colaboración fue insuficiente para obtener un resultado positivo en el resto de las categorías evaluadas.

Respecto a un cambio en las condiciones formales y de contenido evaluadas, según los argumentos, a favor y en contra, el trabajo entre pares promueve la mejora en los textos en forma y en contenido (Rahimi, 2013; Storch, 2007). Los resultados no son concluyentes respecto a la mejora en las ejecuciones en las categorías de contenido (CP, FR e IDF), incluso queda sujeto a evaluaciones posteriores si la mejora también ocurre en la forma (errores gramaticales cometidos), porque en lugar de correcciones se encontraron documentos reescritos, los cuales también contenían errores.

Es apropiado señalar que, si bien el trabajo entre pares no provoca la corrección de la forma del texto, sí auspicia la revisión, lo que no ocurrió en la investigación de López et al. (2018), donde no sólo no hubo correcciones, sino que tampoco se encontró un número de textos escritos que pudieran reflejar la relectura de los documentos como antecedente de la corrección y, por lo tanto, como una señal de confirmación de la revisión. Por lo anterior, es necesario explorar variables como la señalización de errores de forma, la respuesta del lector o bien la supervisión de un par experto.

REFERENCIAS

- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Hermosillo: Qartuppi.
- 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.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230.
- López, A., Acuña, K., Flores, C. e Irigoyen, J.J. (en revisión). *Evaluación del modo lingüístico escribir con posibilidad de revisión y corrección del texto*. Manuscrito presentado para su publicación.
- 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 (Eds.): *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 259-280). Hermosillo: Qartuppi.

- 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, 173-202.
- McDonald, B., Larson, C., Dansereau, D. y Spurlin, J. (1985). Cooperative dyads: Impact on text learning and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 369-377.
- 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.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2011). Written composition in university students: role of the visual contact on the text revision. *Summa Psicológica*, 18(2), 29-40.
- Quiroga, L., Peña, T. y Padilla, M.A. (2013). Efectos del tipo de entrenamiento y del modo lingüístico sobre el ajuste a contingencias convencionales. *Acta Comportamentalia*, 21(1), 66-82.
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, M. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2), 205-235.
- Sánchez S., L. (2013). Análisis del discurso político infantil en primarias públicas de Guadalupe, Nuevo León. *Global Media Journal México*, 9(17), 81-109.
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching & Research*, 11, 143-159.
- Tamayo, J. y Martínez, D. (2014). Efecto de habilitación en un procedimiento de igualación de la muestra de segundo orden. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(1), 97-108.
- Tamayo, J., Ribes, E. y Padilla, M.A. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamentalia*, 18(1), 87-106.
- Truscott, J. y Hsu, A. (2008). Error, correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305.
- Tsui, A. y Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Zellermayer, M., Salomon, G. y Globerson, T. (1991). Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28, 373-391.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.