

Habilitación lingüística y corrección de la escritura con señalización de errores

Linguistic enabling and writing correction with underlining spelling errors

Alfonso López Corral^{1*}, Karla Fabiola Acuña Meléndrez^{1**},
Juan José Irigoyen Morales^{1***} y Gilberto Manuel Córdova Cárdenas^{2****}

¹Universidad de Sonora
²Instituto Tecnológico de Sonora

Recibido: 12 de febrero de 2020; aceptado: 22 de marzo de 2020

Resumen

Una manera de estudiar cómo escriben las personas es por medio de la noción de habilitación lingüística, definida como la facilitación de un desempeño en modo lingüístico activo (señalar, escribir o hablar) como resultado de la exposición a un modo lingüístico reactivo (observar, leer o escuchar). Investigaciones señalan que al revisar y corregir se hace contacto con la idea de lo que se ha escrito, más que con lo escrito en el texto. El objetivo de este estudio fue evaluar la exposición de estudiantes universitarios a los modos reactivos, sobre la habilitación lingüística del modo activo escribir y sobre la revisión y corrección cuando se les presenta el texto con los errores ortográficos señalados en rojo. Los participantes escribieron un texto sobre el ciclo del agua, después fueron expuestos a uno de los tres modos reactivos y, por último, se les presentó el texto para su revisión y corrección. Los resultados mostraron puntajes más altos en las categorías evaluadas en los grupos donde debían escuchar y leer para posteriormente escribir. Se encontró que los participantes hicieron correcciones a sus textos y que cometieron menos errores ortográficos en la postprueba. Los resultados se discuten en relación con la revisión y corrección de la escritura.

Palabras clave: habilitación lingüística, modos lingüísticos, escritura, revisión, corrección.

Abstract

It's suggested that the way people write can be studied based on linguistic enabling, defined as facilitation of the performance in an active linguistic mode (indicate, write or talk) as a result of the previous exposure to a reactive linguistic mode (observe, read or talk). Writing research indicates that when review and correction is made, it is possible to understand the main idea of what has been written, rather than just with what is written in text. Therefore, the objective of this study was to evaluate the exposure of college students to reactive modes on the active mode of writing, revision and correction of texts by underlining spelling errors with red. The participants wrote a text about the cycle of water, after that, they were exposed to one of three linguistic modes and, finally, they were exposed to the text they wrote before for revision and correction. The results show higher scores obtained in the groups where they had to listen and read to write. It was also found that the participants made corrections to their texts and less orthographic mistakes in the post-test were made. The results are discussed in terms of revision and correction of writing.

Key Words: linguistic enabling, linguistic modes, writing, revision, correction.

* Datos de contacto: Alfonso López Corral. Dirección: Universidad de Sonora, Campus Navojoa. Lázaro Cárdenas del Río, No. 100. Colonia Francisco Villa. CP. 85800 Teléfono: 6424259950. Correo electrónico: alfonso.lopez@unison.mx

** karla.acuna@unison.mx

*** irigoyenj@yahoo.com

**** gilberto.cordova@itson.edu.mx

Introducción

Estudiar la escritura a partir de las relaciones de interdependencia que se establecen entre el que escribe, aquello de lo que escribe y a quién se le escribe (López, 2017), hace posible una caracterización de las variables que probabilizan el cumplimiento de demandas específicas, sean estas implícitas

-delimitadas por el propio escritor- o explícitas -mediado por otros-.

Se considera que orientar el trabajo investigativo de la escritura hacia el análisis de los cambios en las formas de interacción de los escritores con sus textos, logrando que se entre en contacto con lo escrito previamente (revisar) y se lleven a cabo las modificaciones esperadas, puede aportar estrategias didácticas importantes para su enseñanza.

La revisión y la corrección son parte fundamental de la escritura y, si bien distintos autores han destacado su importancia (Bereiter & Scardamalia, 1987; Cassany, 2010; Hayes & Flower, 1980; Truscott & Hsu, 2008), también han señalado que no necesariamente se practican porque exigen habilidades o competencias que se desarrollan a través de un estricto ejercicio como lector. Cabe decir que revisar un texto es hacer contacto de nueva cuenta con un documento escrito. La revisión implica su relectura, parcial o completa, y se realiza mientras se escribe o una vez finalizado el escrito y transcurrido un tiempo. Cassany (2010) y Zimmerman y Kitsantas (2002) mencionan que los escritores expertos, al revisar y corregir, realizan modificaciones globales (que abarcan aspectos de forma y de contenido) en tanto que los escritores novatos suelen concentrarse en aspectos locales (es decir, sólo en aspectos de forma).

Al estudiar los efectos de la revisión y la corrección sobre la escritura algunas investigaciones han evaluado la restricción o modificación del texto para determinar el efecto sobre aspectos formales, de contenido o ambos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Bereiter, Burtis, y Scardamalia (1988) se evaluó el efecto de modificar las ideas principales escritas por estudiantes a partir de la lectura de un texto, esto bajo el supuesto de que apelarían, para respaldar sus juicios, a las sentencias o declaraciones de sus ideas principales. Los participantes se asignaron al azar a una de cuatro condiciones: 1) condición propia (recibieron una versión parafraseada de su idea principal); 2) condición mejorada (una versión mejorada); 3) condición degradada (una versión imprecisa); y 4) condición de triple declaración (de los tres tipos previos); por último, se les pidió que evaluaran la declaración de la idea principal en su composición escrita previamente. Los hallazgos mostraron que quienes escribían una idea principal bien fundamentada no tenían problemas para identificarla a pesar de que ésta hubiera sido completamente modificada.

En un par de investigaciones donde se exploraron aspectos relacionados con la escritura y revisión de textos, Pacheco y Ortega (2011) y Pacheco, Ortega, y Carpio (2011) evaluaron los efectos de restringir el contacto visual del escritor con su texto al momento de escribirlo. En el primer estudio, realizado con participantes de educación primaria, la tarea consistía en leer un cuento en una computadora y posteriormente copiar la parte del cuento que quisieran, escribir de qué se trató y, por último, escribir sobre qué les pareció. Mientras que, en el segundo estudio, realizado con participantes universitarios, la tarea consistía

en leer un artículo de divulgación, escribir una cita textual y una opinión. Los participantes de ambos estudios fueron asignados a dos grupos: uno sin contacto visual (SCV) y otro con contacto visual (CV).

Los criterios de evaluación fueron la precisión y la coherencia de los escritos en cada una de las tareas, así como el número de palabras y párrafos escritos. En cuanto a los resultados, en ambas investigaciones se encontró mayor precisión en los grupos con contacto visual, sin embargo, en cuanto a la coherencia, los índices fueron similares. Con base en estos, los autores argumentan que corregir un texto no implica necesariamente hacer contacto visual con el texto y en seguida modificarlo.

Una suposición que se deriva de los estudios descritos es que la revisión no implica necesariamente la relectura del texto que se encuentra presente en dicho momento, sino que ésta es una relectura de lo que se ha querido decir al escribir dicho texto (lo cual no se encuentra necesariamente expuesto en palabras o expuesto de forma completa en una frase). Contrario a las dos posiciones encontradas que afirman (Min, 2016; Rahimi, 2013; Zimmerman & Kitsantas, 2002) o niegan según sea el caso (Storch, 2007; Truscott & Hsu, 2008; Tsui & Ng, 2000) que la revisión y corrección afecta tanto aspectos de forma como de contenido, en realidad el texto en sí sería necesario pero no suficiente para la revisión, ya que probablemente lo que se hace al revisar es constatar si las ideas expuestas corresponden a lo que se ha querido decir, lo cual rebasa la presencia física del texto; pero también se vuelve relevante la situación de escritura y los elementos que la conforman en un momento dado, como formas que posibilitan la interacción con los textos escritos. Por ejemplo, un compañero con el cual escribir y supervisar lo escrito, o un experto que otorgue retroalimentación; o bien la intervención sobre los aspectos visuales del texto, como son resaltados, subrayados o señalados, negritas u otros colores para atraer la atención del lector sobre el material que se revisa.

Una forma de abordar el estudio de la escritura en psicología ha sido a partir de la noción de habilitación lingüística, la cual se define como la facilitación de un desempeño en un modo lingüístico activo (señalar/gesticular, hablar o escribir) como resultado de la exposición a un modo reactivo (leer, escuchar y observar); es decir, la manera en que observar, escuchar o leer afecta el desempeño al momento de señalar/gesticular, hablar o escribir (Tamayo, Ribes & Padilla, 2010).

Debido a que se considera la escritura como comportamiento lingüístico, la habilitación lingüística ha facilitado el estudio de algunos de sus elementos constitutivos y ha permitido identificar las ejecuciones sin determinarlas *a priori* por los tipos de textos escritos sino por la mediación que el escritor realiza de los referentes sobre los que escribe y por la transformación que realiza del texto a partir de estos referentes. El interés es estudiar la escritura de

forma directa, a partir del contacto entre el escritor y su referente.

Bajo el supuesto de que el análisis del contacto directo con su modo lingüístico correspondiente (que en este caso es leer, pero también con los modos observar y escuchar) permite caracterizar las formas en que el escritor hace contacto con los referentes sobre los que escribe, cómo escribe y los desempeños que resultan, López, Flores y Torres (2017) evaluaron la habilitación lingüística de la escritura. Quince participantes divididos en tres grupos escribieron de manera libre sobre un tema indicado, enseguida fueron expuestos a uno de los tres modos reactivos: escuchar, leer u observar un material preparado específicamente para ello y, por último, escribieron de nueva cuenta sobre el tema ya especificado. Los resultados mostraron que los participantes que debían leer o escuchar obtuvieron puntajes más altos en la postprueba en comparación con la preprueba; en cambio, los participantes que debían observar no mostraron efecto positivo en la postprueba, incluso cuatro de los cinco integrantes de ese grupo mostraron un decremento en las categorías evaluadas, dos de ellos en todas las categorías, como fueron: Mención de Conceptos, Frases Formuladas, Conceptos Usados de Forma Pertinente, Instancias Descriptivas Usadas en las Frases y Frases Referidas a Relaciones. Los autores indicaron que estos resultados pudieron deberse, entre otros factores, a que los participantes no contaron con la opción de revisar y corregir sus textos, lo que es fundamental en la escritura.

A partir de lo anterior, en un estudio de replicación, López, Acuña, Flores e Irigoyen (2019) evaluaron la habilitación lingüística de la escritura, pero con posibilidad de revisión y corrección. Las condiciones experimentales del estudio fueron similares, salvo que en la postprueba, en lugar de tener que escribir de nueva cuenta sobre el tema asignado, se les presentó el texto escrito en la preprueba para su posible revisión y corrección. Un resultado importante a destacar fue que no se encontró que los participantes hicieran correcciones a sus escritos, a pesar de que se les presentó el texto para ello, y que en los casos donde sí hubo cambio, estos fueron una reescritura total del tema asignado o bien una extensión de contenido al final del texto. Una idea resultante fue que, al parecer, los participantes entraron en contacto con lo que habían querido decir en el texto, sin considerar la forma en que lo estaban diciendo (escribiendo), aunque los dos aspectos sean prácticamente inseparables a la hora de evaluar un escrito. Lo anterior, junto con la evidencia aportada por los estudios de Bereiter et al. (1988), Pacheco y Ortega (2011), Pacheco et al. (2011) y también por Zimmerman y Kitsantas (2002), parece ir en el sentido de que la revisión y corrección implica responder también a características no aparentes de los textos.

Sin embargo, Rahimi (2013) señala que la revisión y corrección tienen impacto tanto en aspectos de forma y posteriormente de contenido, siempre y cuando esta vaya precedida por un entrenamiento, por la supervisión de un

experto o por el apoyo de un par revisor. El autor evaluó el impacto de revisar en pares y de un entrenamiento en revisión sobre la corrección de aspectos de forma y de contenido en textos escritos por universitarios. Primero debían escribir un texto de forma individual y posteriormente eran dispuestos en pares y asignados a uno de dos grupos, donde debían intercambiar los textos con su pareja y revisarlos para posteriormente corregirlos. Mientras un grupo de pares recibía una clase tradicional de escritura (copiado y clasificación de párrafos), otro grupo recibió un entrenamiento que iba desde revisar textos para identificar oraciones vagas y sinsentido y corregirlas, hasta identificar problemas de contenido en el texto. Posteriormente, los participantes escribieron otro texto y lo intercambiaron con sus pares para revisarlos. El autor encontró que ambos grupos se enfocaron en aspectos de forma al revisar y corregir, pero una vez en la postprueba, las parejas del grupo expuesto al entrenamiento extendieron, indicaron y corrigieron no solo aspectos de forma sino también de contenido.

Esto parece indicar la relevancia de la situación de escritura y los elementos que la conforman, es decir, que hay elementos en el contexto (en el caso de este estudio el par escritor) que pueden facilitar el entrar en contacto con lo expuesto en el texto de una forma más completa, pues en los resultados del grupo que no fue expuesto a entrenamiento, lo resaltado en revisión y corrección se concretó a los aspectos de forma. Como ya se señaló líneas arriba, la discusión en investigación sobre revisión y corrección de escritura se encuentra entre quienes afirman que éstas influyen sólo en aspectos de forma y no de contenido y entre quienes indican que se influye en ambos aspectos.

Se destaca, respecto a la situación de escritura, que es igual de importante el papel del escritor como su propio lector, porque es lo que posibilita finalmente la revisión y corrección. Esto se debe reconocer, pero para tratar de identificar aquellos aspectos, del sujeto y del medio, que posibilitan una revisión, y por ende corrección, adecuada. Si se considera, como señalan López et al. (2019), que los participantes al revisar y corregir parece que entran en contacto con lo que han querido decir sin considerar la forma en que lo están escribiendo, es para explorar la manera en que puedan entrar en contacto con la forma en que lo escriben. Uno de esos elementos parece ser el trabajo en diadas, pero ¿qué pasa cuando el escritor trabaja solo, como sucede en la mayoría de los casos?

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, surge la duda de si los participantes, más que estar haciendo contacto con propiedades no aparentes del texto, no corrigen los errores de forma que cometen porque no los identifican (aunque no se les presente restricción de los mismos o se les modifiquen los textos), por lo que se abocan a resolver aspectos del contenido, es decir, las ideas que intentan desarrollar por escrito. Es por ello que el propósito del presente estudio fue evaluar la exposición de estudiantes universitarios a los modos lingüísticos reactivos, sobre el

modo activo escribir, y sobre la revisión y corrección de los textos escritos en la preprueba, al presentarse de nueva cuenta en la postprueba con los errores ortográficos señalados (señalizados) en rojo.

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria 18 estudiantes (15 mujeres y 3 hombres) del cuarto semestre de la carrera de psicología de una universidad pública del noroeste de México. El promedio de edad de los participantes fue de 20.3 años, en un rango de 19 a 23 años.

Aparatos y situación experimental

El estudio se llevó a cabo con un programa creado bajo ambiente Microsoft Visual Basic Express 2010. Las sesiones experimentales se condujeron en el Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano perteneciente a la universidad, en una sala exenta de ruidos y equipada con 20 computadoras de escritorio con CPU Titán de 500 GB y monitor, mouse y teclado LANIX, instaladas en cubículos individualizados para realizar de forma separada las actividades programadas durante la sesión. En los casos en los que los participantes requirieron escuchar, se utilizaron audífonos de la marca HP y Steren.

Diseño

El diseño se integró por tres fases: preprueba, exposición al modo reactivo y prueba de habilitación o postprueba (véase Tabla 1). Los 18 participantes fueron distribuidos en 3 grupos de 6 participantes cada uno, los cuales se denominaron para su identificación como Grupo Audio, Grupo Texto y Grupo Video. La asignación se hizo de forma alternada de acuerdo con el orden de llegada de los participantes a la sala experimental: el primer participante en llegar fue asignado al Grupo Audio; el segundo participante al Grupo Texto; el tercer participante al Grupo Video; los participantes subsiguientes se asignaron en el mismo orden. Ninguna de las actividades dentro de la sesión experimental tuvo tiempo límite, ya que los participantes podían tomarse el tiempo que consideraran necesario para ejecutarlas.

Tabla 1

Diseño Experimental para la evaluación de la habilitación lingüística del modo activo escribir

Grupos (n= 6)	Preprueba	Exposición al modo reactivo	Postprueba
Grupo Audio	Escribir un texto sobre el ciclo del agua	Escuchar	Presentación del texto escrito en la preprueba para corrección o reescritura
Grupo Texto		Leer	
Grupo Video		Observar	

Procedimiento

A partir del procedimiento empleado por Tamayo et al. (2010) y Tamayo y Martínez (2014), los participantes pasaron por la fase de preprueba, donde tenían que escribir un texto de extensión libre sobre el tema *El ciclo del agua*. Posteriormente, en la segunda fase fueron expuestos al modo reactivo de la siguiente manera: los participantes del Grupo Texto debían leer un texto con una extensión de 810 palabras que describía el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados con él. Los participantes del Grupo Audio debían escuchar una grabación de sonido de seis minutos de duración que describía el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados con él, la cual fue realizada a partir del texto impreso, es decir, fue exactamente el mismo contenido presentado de modo distinto. Los participantes del Grupo Video debían observar un video de tres minutos de duración que representaba el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados con él. El video no contenía audio ni subtítulos. Cabe aclarar que, aunque no se consideró este grupo como equivalente 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 encontrarse cursando estudios profesionales, ya habían tenido contacto previamente en sus estudios preparatorios con la descripción del fenómeno. Por último, todos los participantes fueron expuestos a la prueba de habilitación o postprueba, donde se les presentaba el texto escrito en la preprueba para que

revisaran y corrigieran o reescribieran en caso de que así lo consideraran necesario. Además, en el texto se mostraban ahora las palabras ortográficamente mal escritas con un subrayado en rojo debajo de cada una (similar a como lo realiza el procesador de textos de Office Word).

La sesión experimental se condujo de la siguiente manera: después de tomar los datos generales del participante, éste era asignado a una computadora de escritorio en un cubículo aislado. Es importante informar que a cada participante se le entregó un formato para obtener su consentimiento informado, el cual describía el objetivo general del estudio, las sesiones a las que debía asistir de ser necesario, las actividades a realizar, el tiempo estimado que podrían llevar las tareas, así como los aspectos vinculados a la confidencialidad y el manejo responsable de la información. Por último, se explicaba que podía retirarse de la sesión o del estudio cuando así lo decidiera. Enseguida, se le indicaba que el mismo programa le proporcionaría las instrucciones, las cuales tenían que leer cuidadosamente para realizar la tarea. Se les preguntaba si tenían alguna duda o consulta antes de comenzar.

El programa iniciaba, daba la bienvenida, solicitaba los datos del participante y explicaba la finalidad de la actividad. Una vez hecho esto podía comenzar.

Las instrucciones (así como las categorías de medida) que se presentaron corresponden a las usadas por López et al. (2017) y únicamente se diferenciaron respecto la instrucción correspondiente a la fase 3 o *Exposición al modo reactivo*, que se modificó para indicar a los participantes la finalidad en dicha fase.

- Instrucción 1 para preprueba a los tres grupos, Audio, Texto y Video: *A continuación se te presenta una pantalla en blanco en la que tienes que escribir todo lo que sepas o recuerdes acerca del ciclo del agua o ciclo hidrológico como también le llaman. Puedes tomarte el tiempo que consideres necesario para hacerlo. Trata de escribir de la mejor manera posible, cuidando no cometer errores ortográficos. Una vez que hayas terminado y estés listo para continuar, presiona siguiente. Una vez que hayas presionado siguiente ya no podrás volver a hacer modificaciones en lo que escribiste.*
- Instrucción 2 para exposición al modo reactivo para el Grupo Audio: *A continuación se te presenta un audio donde se describe el ciclo del agua, el cual te servirá de ayuda para que lo escribas nuevamente una vez que lo hayas escuchado. Puedes escucharlo las veces que lo consideres suficiente, sólo dale click en reproducir. Una vez que hayas terminado y estés listo para continuar, presiona siguiente. Una vez que hayas presionado siguiente ya no podrás volver a reproducir el audio.*

La instrucción 2 para los grupos Texto y Video fue similar, con la diferencia de que se les indicaba que se les presentaría un texto o un video, según la condición correspondiente.

- Instrucción 3 para exposición al modo reactivo para el Grupo Audio: *A continuación se te presenta el texto que escribiste hace un momento. Con base en lo escuchado realiza las correcciones que consideres necesarias para mejorar tu escrito sobre el ciclo del agua. Puedes tomarte el tiempo que consideres necesario para hacerlo.*

De igual forma, la instrucción 3 para los grupos de Texto y Video fue similar, con la diferencia en la indicación respecto a la condición a la que acababan de ser expuestos.

Categorías y criterios de medida

Las categorías usadas para evaluar los productos escritos consideran tanto aspectos morfológicos como funcionales de los textos. Las categorías fueron: Mención de conceptos técnicos, Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente y Frases referidas a relaciones. Para esta última, las relaciones que conformaron esta categoría fueron: relaciones condicionales, relaciones de uso o finalidad, relaciones causales, relaciones comparativas y relaciones de contraste (Acuña, Irigoyen & Jiménez, 2013; Mares, Rivas & 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 el 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*, se identifica que la segunda contiene más elementos descriptivos y, por ello, se considera más precisa acerca del referente del que se escribe (López et al., 2017).

De esta manera, las categorías para identificar aspectos de forma fueron Mención de conceptos Técnicos y Frases formuladas. Para identificar aspectos funcionales las categorías correspondieron a 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. Se otorgaba un punto por categoría identificada en los textos revisados (ver Tabla 2).

Por último, se midieron el número de errores de forma y el número de correcciones hechas a los mismos. Por errores de forma se consideraron errores gramaticales de los siguientes tipos: palabras mal escritas, falta de acento, 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.

Tabla 2
Categorías de medida

Categorías	Descripción	Ejemplos
Mención de conceptos técnicos (MC)	Hace mención de 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 eventos.	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, si, 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 Chávez (2013).

Resultados

La revisión de los textos elaborados por los participantes fue realizada por tres observadores de manera independiente con base en las categorías de medición descritas. Una vez revisados los escritos se compararon los puntajes otorgados en cada categoría por participante y los casos en que hubo desacuerdo fueron discutidos y resueltos por consenso.

En la Figura 1 se presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Audio en preprueba (barra gris) y en postprueba (barra negra) en cada uno de las categorías. Cuatro participantes de este grupo (2, 3, 4, y 5) mostraron un incremento en todas las categorías evaluadas (MC, CP, FF, IDF, FR), mientras que el participante 1 mostró un incremento en cuatro de las cinco categorías (CP, FF, IDF y FR).

En la Figura 2 se presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Texto en preprueba (barra gris) y en postprueba (barra negra) en cada una de las categorías. En total, en este grupo, tres participantes (8, 9, y 11) mostraron un incremento en todas las categorías evaluadas (MC, CP, FF, IDF, FR) y dos participantes (7 y 10) en cuatro de las cinco categorías. En tanto que el

participante 12, si bien obtuvo resultados elevados, estos son prácticamente similares en preprueba y postprueba.

En la Figura 3 se presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Video en preprueba (barra gris) y en postprueba (barra negra) en cada una de las categorías. En total, en este grupo, dos participantes (13 y 15) obtuvieron un incremento en cuatro de las cinco categorías evaluadas, salvo en Mención de Conceptos (MC). En el resto de los participantes no parece observarse cambio.

En la Figura 4 se presenta el promedio de los puntajes obtenidos de los grupos Audio, Texto y Video. En el Grupo Audio se puede observar un incremento en los puntajes obtenidos por todos los participantes al pasar de la preprueba a la postprueba, este efecto fue mucho más pronunciado en las categorías de Frases formuladas (FF) e Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases (IDF). En el Grupo Texto se puede observar un incremento en los puntajes obtenidos por todos los participantes al pasar de la preprueba a la postprueba, efecto que es más pronunciado en las categorías de Frases formuladas (FF) e Instancias descriptivas en frases (IDF), tal como en el Grupo Audio. Por último, en el Grupo Video se observa un incremento en los puntajes obtenidos por todos los participantes al pasar de la preprueba a la postprueba en cuatro

Figura 1

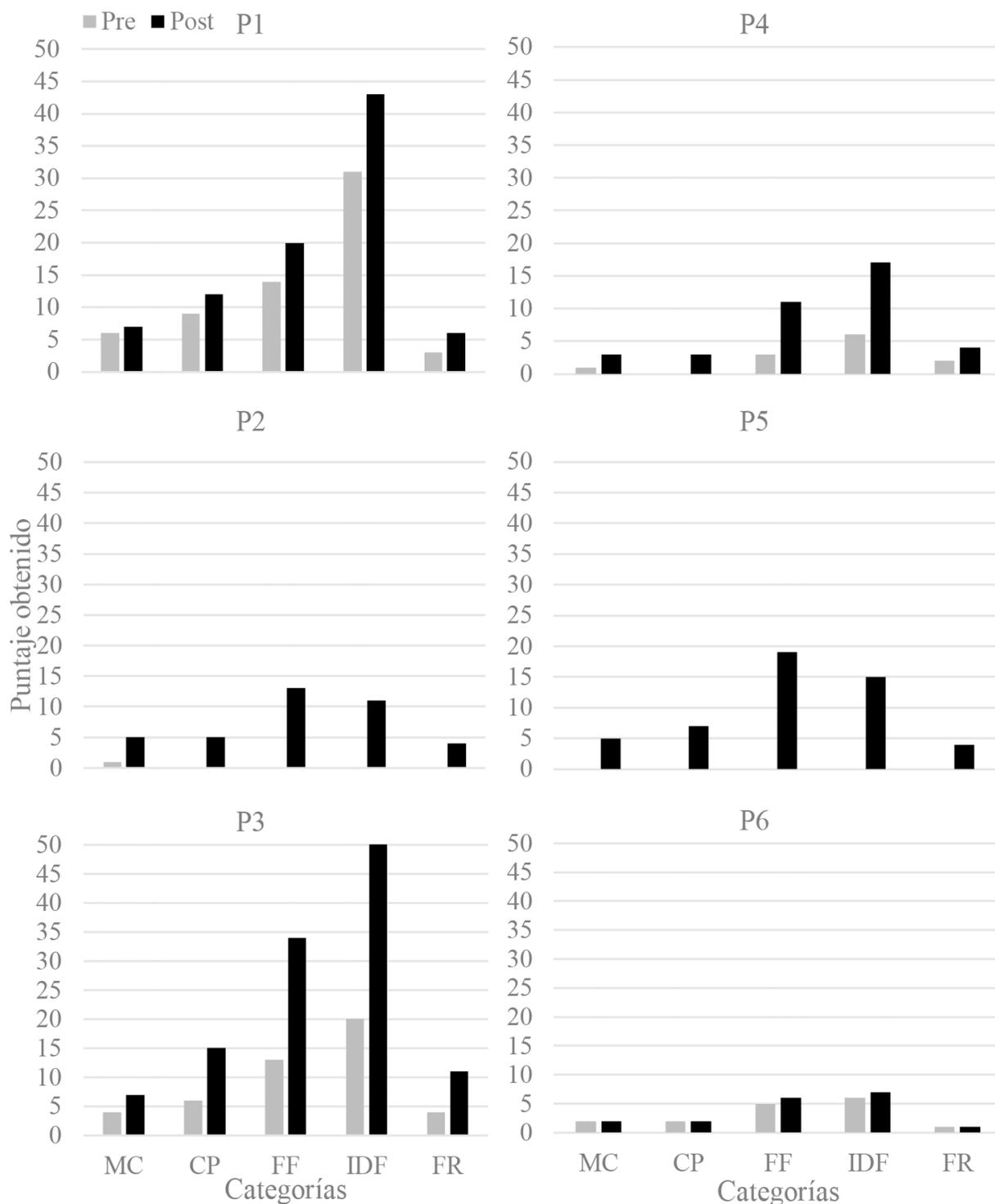


Figura 1. Puntaje obtenido en la preprueba y la postprueba para cada uno de los participantes del Grupo Audio en cada categoría: MC (Mención de conceptos técnicos), FF (Frases formuladas), CP (Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente), IDF (Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases), FR (Frases referidas a relaciones -causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste).

Figura 2

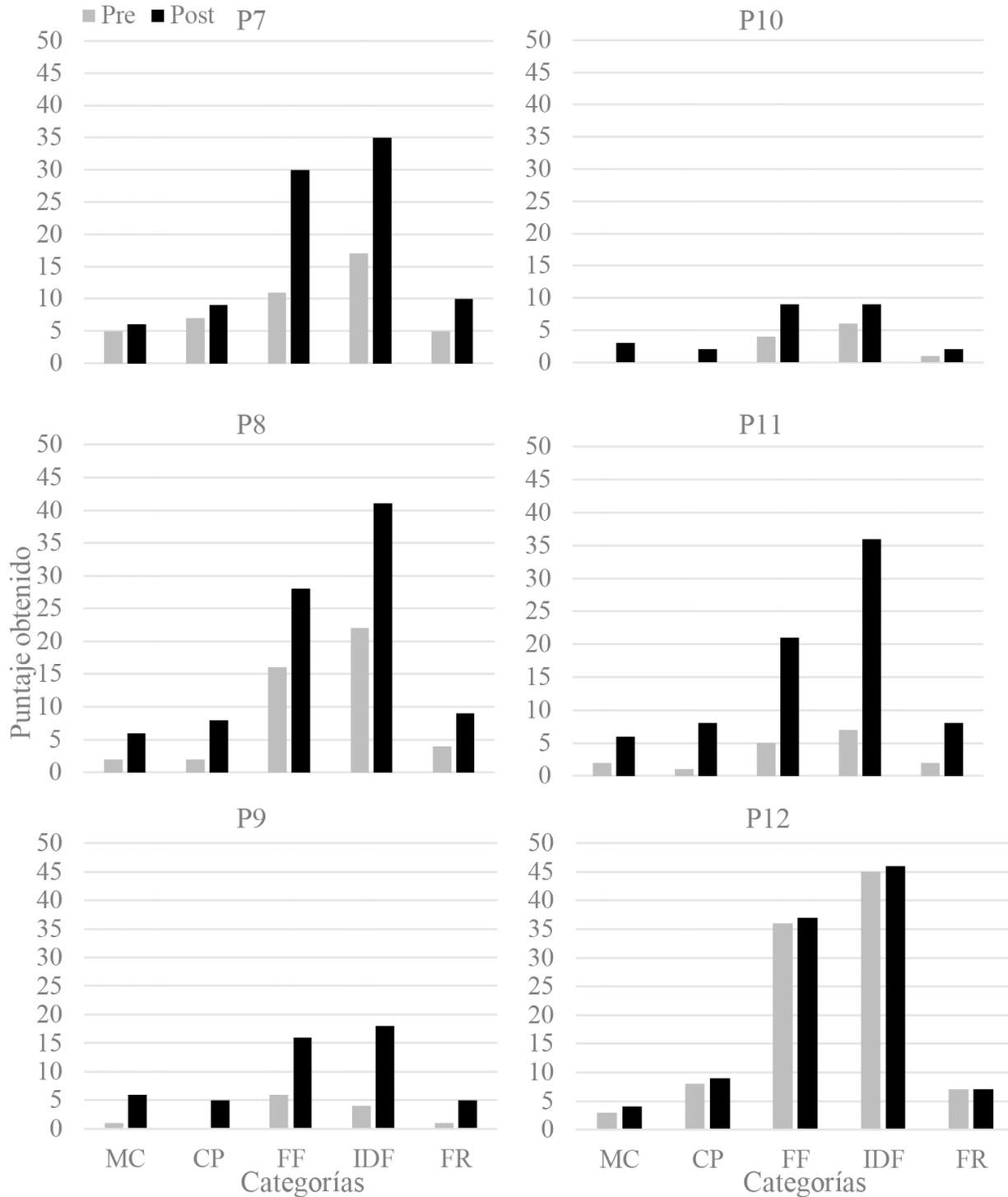


Figura 2. Puntaje obtenido en la preprueba y la postprueba para cada uno de los participantes del Grupo Texto en cada categoría: MC (Mención de conceptos técnicos), FF (Frases formuladas), CP (Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente), IDF (Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases), FR (Frases referidas a relaciones -causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste).

Figura 3

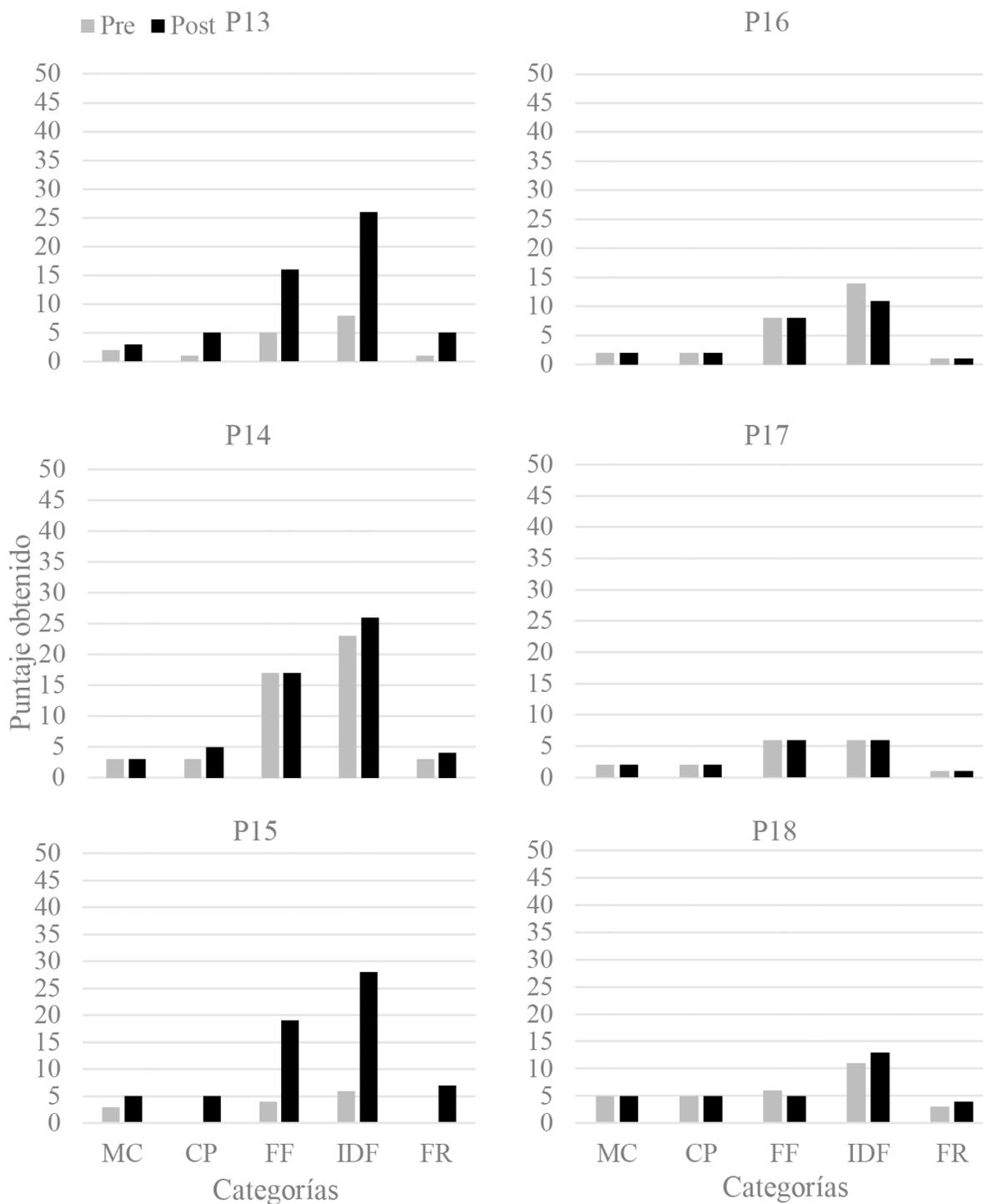


Figura 3. Puntaje obtenido en la preprueba y la postprueba para cada uno de los participantes del Grupo Video en cada categoría: MC (Mención de conceptos técnicos), FF (Frases formuladas), CP (Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente), IDF (Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases), FR (Frases referidas a relaciones -causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste).

de las cinco categorías evaluadas (CP, FF, IDF Y FR), y, al igual que en los grupos de Audio y Texto, el efecto fue mucho más pronunciado en las categorías de Frases formuladas (FF) e Instancias descriptivas en frases (IDF).

Figura 4

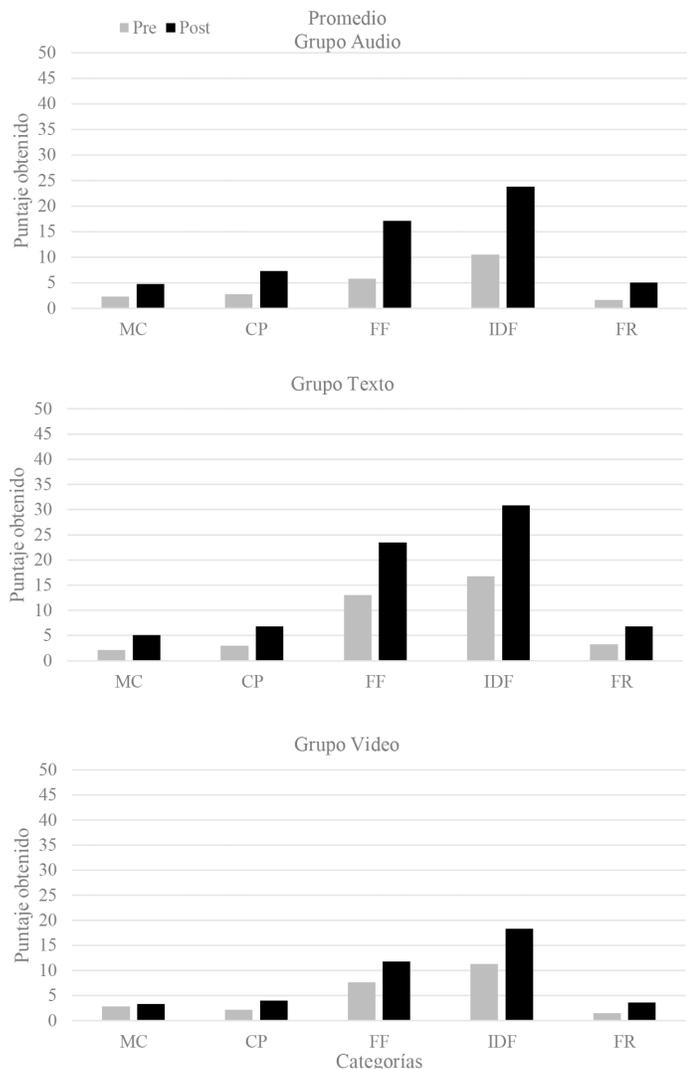


Figura 4. Promedio del puntaje obtenido en la preprueba y la postprueba de los Grupos Audio, Texto y Video en cada categoría: MC (Mención de conceptos técnicos), FF (Frases formuladas), CP (Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente), IDF (Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases), FR (Frases referidas a relaciones -causales, condicionales, funcionales, comparativas y contraste).

En la Tabla 3 se muestran los errores de forma cometidos y corregidos por cada participante de los grupos Audio, Texto y Video, así como el total de errores por grupo. De manera general, se observa que el Grupo Audio corrigió 10 errores de 16, el Grupo Texto corrigió 31 errores de 39 y el Grupo Video corrigió 4 de 17. Se observa también que los tres grupos cometieron menos errores adicionales en la postprueba. De manera particular, en el Grupo Audio tres

participantes corrigieron errores, un participante reescribió totalmente el texto en la postprueba y de los dos participantes restantes, uno no corrigió porque no cometió errores (participante 3) y el otro no escribió nada en la preprueba.

En el Grupo Texto dos participantes corrigieron errores y tres participantes reescribieron totalmente su texto en la postprueba, de estos tres participantes (y de todo el grupo) el número 11 fue el único que cometió más errores en la postprueba que en la preprueba y el participante 8 no cometió errores en preprueba ni en postprueba. Se destaca también que el participante 12 cometió 29 errores en la preprueba, de los cuales corrigió 27 y en la postprueba ya no cometió errores. En el Grupo Video dos participantes corrigieron errores y un participante, (participante 14), reescribió totalmente su texto. Se observa también que 3 participantes (13, 17 y 18) no cometieron errores en preprueba ni es postprueba.

Tabla 3 Errores de forma cometidos y corregidos

Grupo	Participante	EPRE	ECR	EPOST
Audio	1	4	4	0
	2	3	RET	2
	3	0	NA	1
	4	3	2	2
	5	0	NA	1
	6	6	4	0
	Total	16	10	6
Texto	7	4	4	3
	8	0	NA	0
	9	1	RET	0
	10	2	RET	1
	11	3	RET	10
	12	29	27	0
	Total	39	31	14
Video	13	0	NA	0
	14	12	RET	1
	15	1	1	2
	16	4	3	0
	17	0	NA	0
	18	0	NA	0
	Total	17	4	3

Tabla 3. Errores de forma por participante y por grupo cometidos en la preprueba, corregidos en la postprueba y errores de forma cometidos adicionalmente en la postprueba. EPRE (Errores cometidos en la preprueba), ECR (Errores corregidos en la postprueba), EPOST (Errores cometidos en la postprueba), RET (Reescritura total del texto) y NA (No aplica).

Como complemento al tratamiento de los datos presentados, se hizo un análisis estadístico mediante la prueba Wilcoxon y el cálculo del tamaño del efecto. Esta prueba se aplicó al contar con datos continuos pero que se

comportan como discretos (son pocos datos y se muestran escalonados) y se recomienda que el nivel de significancia no debe rebasar el 0.05 (Valenzuela, 2006). Para el tamaño del efecto, éste cuantifica la magnitud de la diferencia entre dos medias y representa el grado en que la hipótesis nula es falsa; cuando el tamaño del efecto es grande, la potencia estadística aumenta (Cárdenas & Arancibia, 2014). En el tamaño del efecto, para las pruebas t, se considera .20 pequeño, .50 mediano y .80 grande. Aquí se determinó el tamaño del efecto de las categorías que obtuvieron resultados significativos en la prueba de *Wilcoxon*. La prueba *Wilcoxon* se realizó con el programa estadístico SPSS v20 y el tamaño del efecto se calculó con el programa estadístico G*Power v3.

En la Tabla 4 se presentan los resultados de la prueba *Wilcoxon*. Para el conjunto de datos resaltados en negro, existe una diferencia antes y después de exponerlos al modo lingüístico reactivo correspondiente. Se observa que todas las categorías de los grupos Audio y Texto son significativas. En cuanto al grupo Video, ninguna categoría resultó significativa.

Tabla 4
Prueba Wilcoxon

Grupo	MC	CP	FF	IDF	FR
Audio	0.043	0.042	0.028	0.027	0.042
Texto	0.027	0.027	0.028	0.028	0.042
Video	0.18	0.109	0.285	0.176	0.066

Tabla 4. Resultados de la prueba Wilcoxon realizada a los grupos Audio, Texto y Video. Categorías: Mención de conceptos (MC), Conceptos pertinentes (CP), Frases formuladas (FF), Instancias descriptivas en frases (IDF) y Frases referidas a relaciones (FR). Nivel de significancia aceptable hasta el 0.05.

En la Tabla 5 se presenta el tamaño del efecto obtenido únicamente de las categorías que obtuvieron puntaje significativo tras realizar la prueba *Wilcoxon*. Es decir, en el grupo Video no se determinó el tamaño del efecto. Con base en este resultado se puede indicar que el tamaño del efecto es grande y la diferencia entre medias es verdadera en todas aquellas categorías consideradas.

Tabla 5
Tamaño del efecto

Grupo	MC	CP	FF	IDF	FR
Audio	1.33	1.39	1.45	1.93	1.41
Texto	1.79	1.54	1.55	1.32	1.44
Video					

Tabla 5. Tamaño del efecto en aquellas categorías que obtuvieron un resultado significativo tras realizar la prueba Wilcoxon. Categorías: Mención de conceptos (MC), Conceptos pertinentes (CP), Frases formuladas (FF), Instancias descriptivas en frases (IDF) y Frases referidas a relaciones (FR). Consideración del tamaño: .20 pequeño, .50 mediano y .80 grande.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la exposición de estudiantes universitarios a los modos lingüísticos reactivos, sobre el modo lingüístico activo escribir, y sobre la revisión y corrección de los textos escritos en la preprueba, al presentarse de nueva cuenta en la postprueba los errores ortográficos señalados (señalizados) en rojo. En el experimento de López et al. (2019) con posibilidad de revisión y corrección se encontró que los participantes no corrigieron sus errores ortográficos y se consideró aquí que, probablemente, los participantes no hicieron la corrección porque no identificaron los errores. Es por ello que en este estudio se resaltaron los errores ortográficos que cometieron para facilitar su identificación.

Los resultados mostraron que los participantes de los tres grupos corrigieron los errores ortográficos cometidos después de señalárselos en rojo, es decir, que pudieron identificarlos, lo que probablemente sucedió porque hicieron la relectura del documento y porque se encontraron más participantes que también reescribieron su texto (algo que no sucedió en la investigación citada de revisión y corrección sin señalamiento de errores).

El resultado con señalamiento de errores abona a favor de la facilitación de la revisión y corrección, aunque la escritura se realice sin que se encuentre presente un experto o un compañero junto al escritor. Asimismo, contrasta con los hallazgos de revisión y corrección encontrados por estos autores, donde no sólo no hubo corrección de errores, sino que en el presente estudio los participantes de los Grupos Audio y Texto cometieron menos errores adicionales en la postprueba que los participantes de dicho experimento.

Con relación a lo expuesto por Pacheco y Ortega (2011), Pacheco et al. (2011) y Bereiter et al. (1988), respecto a que los cambios o restricciones a los textos de los escritores, cuando tienen contacto de nuevo con ellos, parecen no afectarles porque al parecer establecen contacto con la idea de lo que han escrito, debe señalarse en el caso presente, que la revisión y corrección de los errores tampoco pareció afectar el contenido de sus escritos. Si esto se considera como la ejecución de dos tareas: la primera, revisar para corregir los errores de forma (ortográficos); la segunda, revisar para corregir o precisar las ideas expuestas, se encuentra que ninguna de las dos prevalece sobre la otra, esto debido a que, como ya se mencionó, además de corregir errores, se encontró que algunos participantes reescribieron totalmente su texto. Esto mismo puede decirse sobre las posturas de los estudios que señalan que los efectos de la revisión y corrección no son concluyentes respecto a si además de mejorar los aspectos de forma (ortografía, gramática, etc.) mejoran también los de contenido (ideas expuestas que constituyen el texto) (Rahimi, 2013; Storch, 2007; entre otros), pues por los hallazgos aquí encontrados parece que también se extienden a aspectos de contenido. En este caso, la relectura

del texto, auspiciada por los señalamientos en rojo, pudo tener un efecto que se extendió más allá de la detección de errores ortográficos. Aquí, de ser el caso, una variante a probar sería evaluar la forma en que hacen dicha relectura, si sólo se abocan a corregir la palabra marcada o bien, si leen por completo la frase o el párrafo y si esto tiene un efecto sobre el contenido. Si bien, esto se supone teniendo en cuenta que aún hace falta una categoría de medida para aspectos de contenido, que indiquen si esto ocurre efectivamente.

Los resultados con relación a las categorías evaluadas para la habilitación lingüística muestran de manera grupal un incremento en las cinco categorías, tanto para los grupos de Audio y Texto, algo que no ocurrió en ninguno de los experimentos de habilitación lingüística y escritura ya citados. Es decir, los participantes, además de aumentar la extensión del texto, aumentaron aspectos de contenido, como muestran los resultados en Frases referidas a relaciones (FR) y en Conceptos pertinentes (CP). En otras palabras, no sólo aumentaron la extensión de su referencia, sino que además establecieron relaciones entre los fenómenos del ciclo del agua y delimitaron de manera pertinente los conceptos que mencionaron.

En cuanto al Grupo Video, se encontró un incremento en dos de las cinco categorías evaluadas, en Frases formuladas (FF) e Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases (IDF). Sin embargo, los resultados vinculados a las tres categorías restantes no mostraron un incremento claro. Estos resultados podrían indicar que en el modo observar, cuando el evento es meramente lingüístico (una exposición del ciclo del agua), requiere entrenamiento sobre el fenómeno observado o bien el apoyo de otros modos, como puede ser el escuchar o el leer.

Estos resultados indican adicionalmente que a la par que aumentaron la extensión del texto y las frases formuladas, aumentaron también los elementos descriptivos en las frases. Por otra parte, no se encontraron diferencias claras entre el desempeño general de los participantes de los grupos Audio y Texto, lo que indicaría que, de encontrar variaciones en los resultados de los modos lingüísticos escuchar y leer, estas se darían de acuerdo a la tarea a resolver y por el entrenamiento al que hayan sido expuestos en condiciones similares.

Por último, la habilitación lingüística del modo activo escribir después de exponer a los participantes a los modos reactivos, pareció facilitarse al proporcionar la opción de hacer contacto de nueva cuenta con el texto escrito previamente (revisarlo) y de resaltar los errores de forma (ortográficos) para la identificación de los mismos. Los dos aspectos, tanto de forma como de contenido, incrementaron en las condiciones mencionadas. Consideramos que estos resultados son relevantes, en el sentido de que la lógica puede ser recuperada para normar el quehacer de los profesores y planeadores de la educación escolar al momento de diseñar e implementar sus secuencias dinámicas en términos de qué se solicita con respecto a la es-

critura, y a su revisión, para su eventual corrección tanto en aspectos morfológicos como funcionales.

A manera de conclusión, se debe reconocer que la separación entre aspectos de forma y de contenido en la revisión y corrección de la escritura es debido a motivos de análisis. El texto final que llega al lector no privilegia un aspecto sobre otro, pues el contenido es dependiente de la forma y ésta carece de utilidad sin algo que expresar. Aquí se hizo hincapié en la identificación de la revisión y corrección de aspectos de forma bajo el supuesto de que no identificaban los errores debido a la falta de elementos contextuales y no porque el único interés al corregir residiera en las ideas expuestas. Como ya se señaló al comienzo, esto resalta la importancia de los elementos que forman parte de la situación de escritura, donde se vuelve relevante un compañero con el cual escribir o supervisar lo escrito o los objetivos de escritura, o una figura experta que otorgue retroalimentación, así como la modificación en los aspectos visuales del texto (resaltado, subrayados, negritas, cursivas, cuadros sinópticos, imágenes, como apoyos visuales; hasta auditivos o visual-auditivos con los nuevos formatos de escritura en línea). Dichos elementos actuarían de avanzada o auspiciadores para obtener la retroalimentación que generalmente suele entregarse solo al final del proceso de escritura con la respuesta del revisor, o incluso del lector final. Asimismo, posibilitan el estudio de la escritura como un comportamiento sujeto a variables del medio y que suelen obviarse desde otras disciplinas que también estudian la escritura.

Referencias

- Acuña, K., Irigoyen, J.J. & Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. México: Qartuppi. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2014/05/La-compresion-de-contenidos-cientificos-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Bereiter, C., Burtis, P. J. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in writing composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90054-X](http://dx.doi.org/10.1016/0749-596X(88)90054-X)
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cárdenas, M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G^* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5, 210-224. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Cassany, D. (2010). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes., E. Ribes y F. López. *Psicología*

- interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Chávez, F. (2013). *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. México: Pearson.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.
- Gregg & E. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, A. (2017). *Análisis de la habilitación lingüística de la escritura: instrucción, revisión y corrección*. Tesis doctoral: Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- López, A., Acuña, K., Flores, C. & 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. Recuperado de <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12106>
- López, A., Flores, C. & Torres, C. (2017). Análisis de la habilitación lingüística de la escritura. En J.J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez. *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 259-280). México: Qartuppi. Recuperado de <http://www.qartuppi.com/2017/APORTES.pdf>
- Mares, G., Rivas, O. & 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v28.i2.26328>
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.004>
- Pacheco, V. & Ortega, M. (2011). El papel del contacto visual en la elaboración de textos con niños de educación básica. En J.J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Coords.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 27-42). Hermosillo: Universidad de Sonora. Recuperado de <http://www.interactum.com.mx/docs/DES-EMPENOS.pdf>
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: el papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18, 29-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134222985003.pdf>
- 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, 67-89. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812459151>
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Editorial Trillas.
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*, 11 (2), 143-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/1362168807074600>
- Tamayo, J. & 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. Recuperado de <http://revista-mexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/ojs/index.php/RMIP/article/download/188/101>
- Tamayo, J., Ribes, E. & Padilla, M.A. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamental*, 18 (1), 87-106. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274519450004.pdf>
- Truscott, J. & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17 (4), 292-305. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Tsui, A., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Valenzuela, O. (2006). *Bioestadística aplicada*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>