

Análisis funcional de la escritura como modo lingüístico¹

(Functional analysis of writing as a linguistic mode)

**Alfonso López Corral, Jamné Saraid Dávila, Desiderio Ramírez Romero,
Miriam Yerith Jiménez y Karla Fabiola Acuña**

Universidad de Sonora

(México)

RESUMEN

La Psicología, desde una perspectiva funcional de campo (Kantor & Smith, 1975), da cuenta del desarrollo lingüístico de los individuos. Con esta lógica, el análisis de la escritura se ha llevado a cabo bajo la noción de modos lingüísticos (Fuentes & Ribes, 2001), los cuales son: observar, escuchar, señalar/gesticular, hablar, leer y escribir. El objetivo del presente manuscrito es doble: en un primer momento, se recuperan algunas nociones básicas derivadas de una caracterización inicial de los modos lingüísticos, y se discuten en términos de las limitaciones conceptuales y metodológicas que conllevan; y, en un segundo momento, se formula una propuesta dirigida a la ampliación del segmento analítico (episodio de escritura), haciendo hincapié en la interrelación funcional que ocurre entre el escribir y los otros modos lingüísticos, la cual cobra sentido, no en virtud de aquellos aspectos morfológicos inherentes a cada modo, sino en función de un dominio disciplinar, del tipo de competencia a establecer o evaluar, de los criterios que la situación demanda y su nivel funcional. Se considera que dicha caracterización del episodio de escritura permitiría una aproximación a un análisis tanto molecular como molar, más representativa de las interacciones reales en que dichos modos acontecen, particularmente, dentro del análisis de las interacciones didácticas.

Palabras clave: escritura, modo lingüístico, interacción lingüística, desarrollo funcional, interrelación lingüística.

1) Correspondencia para la quinta autora: Karla Fabiola Acuña. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, Hermosillo, Sonora, México. CP 83000. Correo electrónico: karla.acuna@unison.mx

ABSTRACT

Psychology, from a functional field perspective (Kantor & Smith, 1975), accounts for the linguistic development of individuals. With this logic, the analysis of writing has been carried out under the notion of linguistic modes (Fuentes & Ribes, 2001), which are: observing, listening, pointing/gesturing, speaking, reading, and writing. The aim of the present manuscript is twofold: first, some basic notions derived from an initial characterization of linguistic modes are recovered and discussed in terms of the conceptual and methodological limitations they entail; and, second, a proposal aimed at expanding the analytical segment (writing episode) is formulated, emphasizing the functional interrelation that occurs between writing and other linguistic modes, which makes sense not by virtue of the morphological aspects inherent to each mode, but in terms of a disciplinary domain, the type of competence to be established or evaluated, the criteria required in the situation and its functional level. It is considered that such characterization of the writing episode would allow an approach to an analysis, both molecular and molar, more representative of the real interactions in which these modes take place, particularly, in didactic interactions.

Keywords: writing, linguistic modes, linguistic interaction, functional development, linguistic interrelation.

La escritura, como objeto de estudio, ha sido abordada desde diferentes áreas o disciplinas de conocimiento, siendo una de estas la psicología, la cual se ha ocupado de estudiar tanto los *procesos* implicados, como los productos que se derivan de la misma. Ejemplo de ello, son las propuestas desarrolladas desde el área cognitiva, dentro de la cual destacan los trabajos de Hayes y Flower (1980), y Bereiter y Scardamalia (1987).

En el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981) el escribir se define como el conjunto de procesos distintivos del pensamiento articulado y organizado por los escritores durante el acto de componer. Dicho acto se compone de tres elementos principales reflejados en tres unidades del proceso: el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. Por su parte, para explicar el proceso de composición escrita, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen dos modelos denominados *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*, mismos que intentan dar cuenta de las diferencias entre escritores novatos y escritores expertos. Toda vez que una revisión exhaustiva de las propuestas elaboradas a partir de modelos cognitivos rebasa los objetivos del presente manuscrito, remitimos a la lectura directa de las propuestas originales (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980).

Los modelos *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento* introdujeron la idea de que escribir no es sólo el acto de expresar lo que se quiere decir, como ocurre al hablar. De ser así, el conocimiento sólo se repetiría sin transformarse de ninguna forma. Así también, el modelo de proceso cognitivo de escritura enfatizó que escribir no consiste en la ocurrencia de etapas fijas o lineales, ya que todos los

procesos pueden ocurrir en cualquier momento cuando se les requiere e incluso suscitar otros.

Sin embargo, algunas de las limitaciones de los planteamientos cognitivos en el abordaje de la escritura consisten en atribuir o reducir las experiencias de los escritores a un problema de recuperación de información en la memoria a largo plazo, obviando así aspectos que pueden afectar directamente la escritura, como sería la relación que existe entre escribir y leer. Al no incluir la lectura como parte o como elemento facilitador del proceso de escritura, se deja de lado que ésta forma parte de un sistema de lenguaje que no se limita sólo al habla y, por lo tanto, se reducen las posibilidades explicativas de dicho proceso (López, 2017).

Desde una perspectiva de campo psicológico, en la cual se sustenta la presente propuesta, el estudio de la escritura se ha encaminado a caracterizar lo que ocurre entre el escritor y aquello que se escribe (López et al., 2019; Pacheco, 2008, 2010; Pacheco et al., 2013), en otras palabras, el análisis se ha centrado en la interacción funcional entre un escritor y la situación en que la escritura ocurre, situación que se delimita a partir de qué, cómo y para qué se escribe.

Dicha conceptualización concibe a lo psicológico como un campo de interrelaciones donde los elementos que participan en dicho campo se afectan recíprocamente (Kantor & Smith, 1975). De esta manera, para dar cuenta de la escritura como conducta se incorporan, más allá del vestigio, otros elementos que facilitan o interfieren la interacción de escritura. En este sentido, el estudio del escribir no se restringe solamente al vestigio arbitrario y convencional que se genera como producto, sino que contempla factores relativos al escritor, al lector potencial, a las características de lo que se escribe, a los criterios que se deben cumplir y a las características de la situación en que el escribir ocurre (Fuentes, 2007; Fuentes & Ribes, 2001; Pacheco, 2008, 2010; Pacheco et al., 2013).

EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA COMO MODO LINGÜÍSTICO

Una aproximación al análisis de la escritura se ha llevado a cabo bajo la noción de modos lingüísticos. La caracterización de la interacción lingüística con base en las formas o maneras en que esta ocurre posibilitó una propuesta inicial de los modos lingüísticos (Fuentes & Ribes, 2001) que contempló, por un lado, a los modos reactivos: observar, escuchar, leer; y por otro, a los modos activos: señalar/gesticular, hablar y escribir. A partir de dicha clasificación, los modos lingüísticos fueron agrupados y estudiados empíricamente a manera de pares complementarios (un modo reactivo y uno activo: observar con señalar/gesticular, escuchar con hablar, leer con escribir), considerando que la posibilidad de desarrollo de un modo activo está siempre en función del desarrollo de su modo reactivo par. Acerca de las interacciones lingüísticas, Fuentes (2007) señala que estas consisten en interacciones bicomportamentales, ya que en ellas interviene el comportamiento lingüístico activo de un individuo, así como el comportamiento lingüístico reactivo de otro: un hablante y un escucha, respectivamente. La autora enfatiza que lo relevante de la característica bicomportamental consiste en la función que desempeña cada uno de

los comportamientos lingüísticos: el hablante media las contingencias del escucha para que este último responda a ellas.

El estudio de los modos lingüísticos requiere reconocer que éstos ocurren y se actualizan como interacciones que pueden darse en niveles funcionales diferenciados (Ribes, 2018; Ribes & López, 1985); dicha actualización está en función de las posibilidades reactivas del individuo y del arreglo de contingencias a las cuales el individuo se expone (Acuña et al., 2013; Quiroga et al., 2013). Así, la ocurrencia y actualización de los modos lingüísticos permite dar cuenta de ajustes diferenciales vinculados al desarrollo ontogenético del individuo.

Retomando las nociones expuestas y con el fin de dar cobertura al primer objetivo del presente manuscrito, en el siguiente apartado, se reseñan algunos estudios empíricos para discutir acerca de cómo se ha evaluado el modo lingüístico 'escribir'. La lógica con la que se describen es la siguiente: inicialmente, se recuperan los estudios que han evaluado la complementariedad de los modos lingüísticos empleando procedimientos de igualación de la muestra; y, posteriormente, aquellos que han optado por preparaciones distintas a dichos procedimientos, empleando tareas circunscritas a ámbitos de dominio o disciplinares más específicos para dar cuenta de la habilitación lingüística de la escritura.

Evidencia empírica del escribir como modo lingüístico

En el artículo publicado por Fuentes y Ribes (2001), los autores enfatizan una complementariedad funcional entre los modos reactivos y activos a manera de pares. Este supuesto generó una línea de investigación denominada *habilitación lingüística* (Tamayo et al., 2010), con el objetivo de evaluar la manera en que los modos reactivos facilitan el aprendizaje de los modos activos, es decir, el concepto de habilitación lingüística hace referencia a cómo, luego de observar, escuchar o leer, posteriormente se logra gesticular, señalar, hablar o escribir de manera efectiva. Además de la complementariedad entre modos lingüísticos no agrupados como pares, también se ha estudiado el efecto de la facilitación secuencial que ocurre entre los modos lingüísticos activos, esto bajo el concepto de *translatividad* (Camacho & Gómez, 2007).

Gran parte de la evidencia empírica generada ha empleado preparaciones de igualación de la muestra tanto de primer orden como de segundo. En este sentido, Tamayo et al. (2010), realizaron un estudio en el que se evaluó la habilitación de la respuesta de igualación escrita a partir del contacto con las modalidades reactivas observar, leer y escuchar. Para ello, participaron 15 estudiantes de la licenciatura en psicología de una escuela pública, los cuales fueron distribuidos al azar a uno de tres grupos experimentales. Los modos lingüísticos por grupo fueron los siguientes: Grupo 1: observar; Grupo 2: leer; y Grupo 3: escuchar. Los resultados indicaron que todos los modos reactivos habilitaron la respuesta de escribir como respuesta de igualación. Sin embargo, el mayor grado de habilitación se presentó a partir del modo reactivo observar; mientras que leer y escuchar mostraron entre ellos un nivel de habilitación semejante.

Por otro lado, Camacho et al. (2007) evaluaron la adquisición y transferencia de la ejecución en distintos modos lingüísticos, restringiendo la retroalimentación intrínseca ejercida por los modos reactivos en los modos activos, para lo cual se empleó un arreglo de igualación de la muestra de segundo orden. Participaron 12 niños que cursaban el cuarto grado de primaria de una escuela federal, los cuales fueron distribuidos al azar a uno de tres grupos. Las secuencias por grupo fueron las siguientes: Grupo 1: escribir-leer, hablar-escuchar y señalar-observar; Grupo 2: hablar-escuchar, señalar-observar y escribir-leer; y Grupo 3: señalar-observar, escribir-leer y hablar-escuchar. Los resultados indican que, en dos de los tres entrenamientos, no se identificaron diferencias significativas en los tres grupos. Los autores concluyen señalando que la posibilidad de ajuste efectivo de un individuo ante condiciones variantes es mayor cuando se parte de un modo lingüístico morfológicamente más complejo hacia otros modos menos complejos.

Por su parte, Gómez y Ribes (2014) evaluaron la interacción funcional de los modos lingüísticos activos: señalar, hablar, escribir; y reactivos: observar, escuchar y leer en un procedimiento de discriminación condicional de segundo orden. Para ello, llevaron a cabo dos experimentos en los cuales se evaluó la eficacia relativa de cada modo activo, con o sin el modo reactivo complementario. Participaron 12 niños que cursaban el cuarto grado de primaria de una escuela pública, los cuales se distribuyeron de manera aleatoria a uno de tres grupos, cada grupo fue expuesto a las siguientes secuencias de entrenamiento: Grupo 1: escribir-hablar-señalar; Grupo 2: hablar-señalar-escribir; y Grupo 3: señalar-escribir-hablar. Los resultados mostraron que el efecto de habilitación fue mayor del modo lingüístico escribir al modo hablar, seguidos por hablar a señalar, y el menor efecto ocurrió de señalar a escribir.

Tamayo y Martínez (2014) evaluaron la habilitación del aprendizaje de una respuesta de igualación de la muestra de segundo orden, a partir de todas las combinaciones posibles entre modos reactivos y activos, tanto complementarios como no complementarios, con el objetivo de identificar cuál relación posibilitaba una mayor habilitación. Para ello, participaron 36 estudiantes de las licenciaturas en psicología e historia de una universidad pública, quienes fueron asignados a uno de nueve grupos: los Grupos 1, 2 y 3 fueron expuestos al modo reactivo observar; los Grupos 4, 5 y 6 al modo reactivo leer; y los Grupos 7, 8 y 9 fueron expuestos al modo reactivo escuchar. Todos los grupos fueron evaluados en los modos activos señalar, hablar y escribir, respectivamente. Los resultados mostraron que el modo leer pareció habilitar en mayor grado la respuesta de igualación en el modo hablar, sin embargo, las diferencias en la habilitación no son tan marcadas entre los modos observar y leer. El modo reactivo escuchar habilitó en menor medida la respuesta en todos los modos lingüísticos activos, particularmente en el modo activo hablar.

Por su parte, Gómez et al. (2015) realizaron un estudio en el que evaluaron el aprendizaje en los modos lingüísticos activos señalar, hablar y escribir luego de la exposición al modo reactivo lingüístico observar, en una tarea de igualación de la muestra de segundo orden. Participaron 15 estudiantes que cursaban el tercer grado en una escuela telesecundaria pública, los cuales se distribuyeron al azar a uno de tres grupos experimentales. Los grupos fueron expuestos a las condiciones

siguientes: Grupo 1: observar-señalar; Grupo 2: observar-hablar; y Grupo 3: observar-escribir. Los resultados mostraron que el modo observar habilitó en mayor medida el desempeño en el modo hablar, seguido por el modo escribir y, por último, el modo señalar.

De manera general, los resultados derivados de los estudios indican que existe una relación funcional entre los modos lingüísticos más allá de su agrupación como pares, es decir, independientemente de que los modos sean activos o reactivos, complementarios o no complementarios. Es relevante señalar que los procedimientos de igualación de la muestra, si bien han permitido segmentar analíticamente los modos lingüísticos, dada la naturaleza de la preparación misma, se presentan algunas limitaciones metodológicas para evaluar algunos de ellos, particularmente en los modos hablar y escribir. Una de ellas se evidencia en el hecho de que dichas preparaciones, toda vez que en su mayoría emplean figuras geométricas como estímulos (triángulo rojo, círculo azul, cuadrado amarillo, etcétera), circunscriben el escribir a una respuesta discreta (escribir “triángulo rojo”, “círculo azul”, “cuadrado amarillo”, etcétera).

En este sentido, la distinción de los modos lingüísticos en dichas preparaciones experimentales más bien se ha dado en virtud de las características morfológicas de los mismos, lo cual ha limitado el análisis de las características funcionales del escribir, por ejemplo, lo que ocurre como patrón de comportamiento al escribir textos que llevan periodos prolongados de tiempo para ser elaborados (elaboración de un ensayo, del estado del arte de una temática de interés, una reseña crítica, una tesis, entre otros) o en aspectos vinculados con la revisión y corrección de la escritura.

Estudios sobre la habilitación lingüística de la escritura

Respecto a la habilitación lingüística de la escritura en preparaciones que difieren de los procedimientos de igualación de la muestra, Acuña et al. (2013) analizaron la comprensión de textos científicos en estudiantes universitarios a partir de variaciones en el tipo de tarea, su nivel funcional y el modo lingüístico implicado: escribir y hablar. En un primer estudio, se evaluó si las variaciones en el tipo de tarea y el modo lingüístico involucrado promovía ajustes diferenciales en la comprensión de un material científico (el cual se presentó como texto o audio). Participaron 16 estudiantes universitarios que cursaban los primeros semestres, los cuales fueron asignados a uno de cuatro grupos: los Grupos 1 y 2 fueron expuestos al material en modalidad textual, mientras que los Grupos 3 y 4 al material auditivo. La secuencia de los modos lingüísticos para los Grupos 1 y 3 fue escribir-hablar, mientras que para los Grupos 2 y 4 fue hablar-escribir. En cuanto a los desempeños en las tareas que requerían elaborar un resumen y una conclusión, los resultados muestran que, en el caso de los grupos expuestos al material en modalidad textual, los porcentajes se presentaron entre el 30 y 60% de congruencia; mientras que los grupos expuestos al material en modalidad auditiva obtuvieron porcentajes entre el 10 y 50% de congruencia. Esto permite enfatizar que la diferencia entre los porcentajes más altos de congruencia no presenta variaciones significativas de acuerdo con la modalidad en

que se presenta el material a partir del cual se escribe, es decir, si se escribe después de leer o de escuchar.

En cuanto a los resultados vinculados a la secuencia de hablar y escribir, en los grupos expuestos a la secuencia escribir-hablar, la congruencia al hablar siempre presenta un porcentaje más alto en comparación con la congruencia al escribir, 60 y 45% respectivamente en el caso del grupo expuesto al material textual; y 60 y 25% respectivamente en el caso del grupo expuesto al material auditivo. Los autores discuten estos resultados en términos de que el modo lingüístico escribir posibilita un mayor desligamiento en el modo lingüístico hablar, efecto que no se observa a la inversa, es decir, en aquellos casos donde primero se habla y luego se escribe.

Por otra parte, López et al. (2017) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la habilitación lingüística que los modos lingüísticos reactivos observar, escuchar y leer promueven sobre el modo activo escribir. Participaron 15 estudiantes que cursaban el segundo semestre de la carrera de psicología de una institución privada, los cuales fueron distribuidos de manera aleatoria a uno de tres grupos: Grupo audio, Grupo texto o Grupo video. En la preprueba se solicitó la escritura de un texto sobre el ciclo del agua para que, posteriormente, los participantes escucharan un audio, leyeran un texto u observaran un video, en correspondencia con el grupo asignado; y, finalmente, en la posprueba, los participantes escribieron nuevamente un texto sobre el ciclo del agua. Los resultados mostraron que el mayor efecto de la exposición a los modos reactivos ocurrió en el Grupo audio y Grupo texto, específicamente en aspectos vinculados con la formulación de frases con un sentido gramatical completo y en el empleo de elementos descriptivos dentro de dichas frases.

En un estudio similar, López et al. (2018) evaluaron la presentación de instrucciones durante la exposición a los modos lingüísticos reactivos sobre el modo activo escribir. En este estudio se empleó el mismo diseño utilizado anteriormente (López et al., 2017), con la diferencia de que en éste se explicitó mediante instrucciones lo que el participante debía hacer luego de escuchar, leer u observar. Participaron 15 estudiantes que cursaban el segundo semestre de la carrera de psicología, quienes fueron asignados a uno de tres grupos: Grupo audio, Grupo texto o Grupo video. De manera similar a los resultados previos, se apreció un incremento en las frases formuladas e instancias descriptivas incluidas en el escrito luego de la exposición a los modos reactivos, especialmente en los Grupos de audio y texto, presentándose mayor consistencia en los participantes del Grupo texto. En el grupo en el que los participantes observaron un video no se identificaron efectos positivos al escribir en la posprueba, incluso en algunos casos, los porcentajes obtenidos en todas las categorías disminuyeron.

Por último, López et al. (2020) evaluaron la exposición de estudiantes universitarios a los modos reactivos, sobre la habilitación lingüística del modo activo escribir y sobre la revisión y corrección al presentar el texto elaborado con los errores ortográficos señalados en color rojo. En este estudio participaron 18 estudiantes que cursaban el cuarto semestre de la carrera de psicología. El diseño del estudio fue idéntico al empleado en el estudio previo (López et al., 2018), con la diferencia de que en el texto elaborado se mostraban las palabras ortográficamente mal escritas con un subrayado rojo debajo de cada una. Los resultados mostraron

desempeños más efectivos al escribir en los grupos donde los participantes escucharon un audio y leyeron un texto.

De manera general, a partir de los estudios empíricos que han empleado tanto preparaciones de igualación a la muestra de primer y segundo orden, así como de aquellos que han optado por otras preparaciones y tareas, los resultados parecen indicar una relación funcional entre los modos lingüísticos más allá de su agrupación como pares reactivos y activos. Aunado a esto, se considera relevante enfatizar lo siguiente: Conceptualmente se ha entendido que, dadas sus características morfológicas, algunos modos lingüísticos son más complejos que otros. En este sentido, las características morfológicas de modos como hablar y escribir permitirían ubicarlos como modos más complejos que, por ejemplo, los modos observar y escuchar. Parte de la evidencia empírica parece apoyar este supuesto, toda vez que los modos más complejos han mostrado facilitar la habilitación lingüística en modos menos complejos (Acuña et al., 2013; Camacho et al., 2007).

No obstante, resulta interesante el hecho de que se ha demostrado la facilitación de la habilitación en modos no agrupados como pares, ejemplo de ello ocurre del modo leer al modo hablar, o también que modos agrupados como pares no parecen facilitar la habilitación, como en el caso del modo escuchar a hablar (Tamayo & Martínez, 2014). Más aún, llama la atención el hecho de que modos entendidos como morfológicamente menos complejos pueden habilitar modos complejos, como en los casos en que el escuchar facilita la habilitación del escribir (Acuña et al., 2013; López et al., 2017; López et al., 2018; López et al., 2020), o que el modo observar facilita el desempeño al hablar y escribir (Gómez et al., 2015; Tamayo et al., 2010).

La relevancia de esto consiste en que asumir que la complejidad de los distintos modos es inherente a sus características morfológicas es cuestionable y, más bien, resulta plausible afirmar que la complejidad estaría vinculada a la necesaria interrelación de un modo con otros para ejecutarse de manera efectiva ante una tarea concreta.

Complementariedad e interrelación de los modos lingüísticos

La importancia de la clasificación inicial de los modos lingüísticos a manera de pares reactivos-activos (Fuentes & Ribes, 2001) consiste en reconocer la existencia de una complementariedad entre ellos. De acuerdo con Quiroga et al. (2013): “los modos lingüísticos activos y reactivos son complementarios en su adquisición y desarrollo en virtud de la retroalimentación intrínseca que generan los segundos con respecto a los primeros, constituyéndose en antecedentes funcionales de aquellos” (pp. 69-70). Esta retroalimentación intrínseca se evidencia en que al escribir se lee lo que se escribe, mientras que al hablar se escucha lo que se dice.

Si bien resulta esencial reconocer que dicha agrupación destaca la relevancia de los modos lingüísticos reactivos como antecedente funcional para la adquisición y desarrollo de los modos activos, especialmente en las etapas iniciales de adquisición de la conducta lingüística, es relevante señalar que, durante el desarrollo ontogenético del individuo, los modos lingüísticos activos pueden interrelacionarse

más allá de su simple retroalimentación intrínseca como pares complementarios. En el apartado previo se señalaba que la complejidad de los modos estaba en función más bien de su necesaria interrelación con otros modos para ejecutarse de manera efectiva y variada: se considera que ésta sería una particularidad relevante del modo escribir. De esta manera, el escribir, como desempeño efectivo y variado, está en función de las posibilidades de desempeño efectivo y variado al observar, escuchar, hablar, etcétera.

Si bien se reconoce la importancia de la relación de complementariedad entre los modos reactivos y activos, enfatizamos que resulta pertinente y esencial evaluar la trayectoria posterior de los modos o maneras en que la conducta lingüística acontece, particularmente porque en el desarrollo ontogenético del individuo se da la posibilidad de interrelación entre dichos modos, particularmente del escribir. Es en función de esta posibilidad que se formula una propuesta vinculada con la caracterización del episodio de escritura, la cual se describe en el siguiente apartado.

LA CARACTERIZACIÓN DEL EPISODIO DE ESCRITURA

Como se mencionó anteriormente, desde una lógica de campo, el estudio del escribir no puede restringirse solamente al vestigio arbitrario y convencional que se genera como producto, sino que debe contemplar factores relativos al escritor, al lector potencial, a las características de lo que se escribe, a los criterios que se deben cumplir y a las características de la situación en que el escribir ocurre (Fuentes & Ribes, 2001; Fuentes, 2007; Pacheco, 2010; Pacheco et al., 2013). Al respecto, Kantor (1975) enfatiza la diferenciación entre el lenguaje psicológico y aquellas cosas u objetos que no juegan o desempeñan un papel en las adaptaciones lingüísticas. Respecto a la escritura como producto, el autor reflexiona que esta:

No es más que un registro. (...) Estos materiales son productos del comportamiento psicológico, pero ellos mismos son sólo cosas sin ninguna identificación con el habla o el comportamiento intercomunicativo, a menos que ocurra que estimulen a alguien a hablar de ellos. Pero incluso en ese caso, todavía debemos diferenciar entre las funciones realizadas por los organismos y por los objetos de estímulo (Kantor, 1975, p. 257)

En este mismo sentido, retomando la distinción entre lenguaje *muerto* y lenguaje *vivo* expuesta por Kantor, Ribes (2018) destaca la naturaleza práctica, colectiva y transformativa del lenguaje. De acuerdo con el autor, el lenguaje muerto consiste en los vestigios del lenguaje (los escritos como productos), los cuales son “resultado de la actividad práctica de individuos en situaciones particulares y con propósitos específicos” (p. 2); y, por otro lado, el lenguaje vivo, mientras ocurre como acto (el acto de escribir), “genera objetos convencionales en la forma de objetos lingüísticos” (p. 2).

Para situar el punto de interés que el presente manuscrito aborda, es importante destacar dos aspectos. En primer lugar, se recupera el énfasis que hacen, tanto Kantor como Ribes, respecto a que los productos derivados de los episodios lingüísticos

ofrecen información limitada acerca de las circunstancias en las cuales tuvo lugar el comportamiento de escribir; considerando esto, el análisis del escribir, como acto o proceso, es decir, como lenguaje vivo, debe centrarse en las circunstancias que posibilitan dicho acto. En segundo lugar, que la generación de objetos convencionales a partir del escribir influye en dos potenciales cambios: el primero, vinculado con la posibilidad de modificar el contacto de otros con el producto en un momento posterior a su elaboración. A manera de ejemplo, esta posibilidad involucra afectar a un lector que establece contacto con el escrito en un momento posterior a aquel en el cual dicho escrito fue elaborado o producido; y, el segundo, el escribir, como acto, puede modificar el contacto funcional que el escritor mismo establece en el momento en que se está elaborando el escrito, es decir, cuando el lenguaje escrito está ocurriendo como lenguaje vivo. En el presente artículo se aborda este último punto, específicamente, respecto a los cambios a partir del contacto funcional con los objetos lingüísticos acerca de los cuales se escribe.

Para ello, se considera relevante recuperar la noción de modo lingüístico. Gran parte de la evidencia empírica generada a partir de la investigación acerca de los modos lingüísticos permite constatar, entre otros aspectos, la importancia de la relación del escribir con otros modos como observar, señalar y hablar durante el desarrollo ontogenético del individuo (Acuña et al., 2013; Gómez et al., 2015; Gómez & Ribes, 2014; López et al., 2017; López et al., 2019; Mares et al., 1986; Mares et al., 1990; Mares et al., 2002; Tamayo et al., 2010; Tamayo & Martínez, 2014). Dicha relación ha sido explorada también desde otras posturas como la teoría sociocultural, al exponer a los aprendices de una segunda lengua a diferentes modos lingüísticos, previo a o durante la escritura, de manera tanto colaborativa como individual, centrándose específicamente en la exploración del habla de los estudiantes en parejas o en grupos (Fernández, 2012, 2014; Kumpulainen, 1996; Li & Zhang, 2021; Li et al., 2020; Shehadeh, 2011; Storch, 2002; Storch & Aldosari, 2013; Watanabe & Swain, 2007; Yu & Lee, 2016). De igual manera, desde modelos cognoscitivos, se han realizado investigaciones que analizan el aprendizaje por observación en la escritura argumentativa (Allal, 2018; Braaksma, 2002; Braaksma et al., 2001, 2004; Couzijn, 1999; Couzijn & Rijlaarsdam, 2004), y la relación entre la lectura y la composición de diferentes escritos (Eckhoff, 1983; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Heller, 1999; Parodi, 2007; Stotsky, 1983; Tierney & Shanahan, 1991).

Si bien a partir de la noción de modos lingüísticos se ha reconocido que los modos ocurren de manera conjunta, es decir, al hablar se escucha lo que se dice y al escribir se lee lo que se escribe (con excepción de que el individuo cuente con alguna disposición biológica u orgánica que limite, interfiera o modifique las formas de contacto posibles), para enfatizar cómo el escribir puede afectar al escritor mismo, se considera que esta ocurrencia conjunta o simultánea se evidencia en el hecho de que escuchar, observar y leer pueden afectar el contacto que se establece con los objetos convencionales acerca de los cuales se escribe. Al respecto, autores como Prior (2004) señalan que dar cuenta del proceso de escritura también incluye contemplar los pensamientos, percepciones e intercambios (tanto hablados como escritos) entre el escritor y otros, toda vez que tales intercambios modifican

o pueden modificar los propósitos y el contenido de un texto. El autor describe lo siguiente acerca de la escritura como práctica:

Los actos de composición/inscripción² situados son en sí mismos composiciones complejas. Los escritores no sólo inscriben textos. También releen repetidamente el texto que han escrito, revisan el texto mientras lo escriben y vuelven a revisarlo más tarde, hacen pausas para leer otros textos (sus propias notas, textos que han escrito, materiales originales), hacen pausas para pensar y planificar (...) se pasean por las habitaciones hablando consigo mismos. Muchos de estos comportamientos parecen estar relacionados con la escritura (...) componer también implica hablar con otras personas mientras se hacen todas estas cosas, ya sea de forma continua en el momento de inscribir el texto, como cuando la gente compone en colaboración, o de forma periódica, como cuando los escritores buscan aportaciones o comentarios sobre lo que están escribiendo (Prior, 2004, p. 171).

Considerando lo señalado hasta este punto, si se piensa en un estudiante universitario elaborando un producto escrito (un ensayo, un reporte de laboratorio, un reporte de práctica, una tesis, etcétera): ¿Qué pasaría si sólo analizamos el producto (texto escrito) que elaboró el estudiante? Dejaríamos de lado la riqueza que nos permite un análisis del episodio en un nivel molar, el cual necesariamente debería contemplar otros tipos de contacto funcional vinculados con la conducta de escribir. ¿Cuáles podrían ser otros tipos de contactos funcionales que pudieran relacionarse con dicha conducta? Si el episodio de escritura no se limita únicamente al momento en el que se escribe el texto y se asume que escribir es hacer contacto con el referente sobre el que se escribe, entonces es de suponer que este contacto se hará en algún modo lingüístico: observar, escuchar o leer; más aún, si algunos estudios reportan una relación funcional entre hablar y escribir (Acuña et al., 2013; Gómez & Ribes, 2014; Mares et al., 1986; Mares et al., 1990), es probable que el episodio de escritura consista en una alternancia de los modos lingüísticos que se integran en la ejecución lingüística en el modo correspondiente. Es decir, de acuerdo con el requerimiento de la situación de escritura, será necesario que el escritor haya observado o que observe, que haya escuchado o que escuche, que haya leído o que lea, que haya hablado o que hable, e incluso que haya escrito, todo esto, en el momento en que se inicia la demanda de escribir un texto, de la escritura misma del texto o durante la revisión y corrección.

En este sentido, leer el producto, revisarlo, corregirlo o reescribirlo posibilitarían ajustes distintos en el episodio de escribir (Jiménez et al., 2017; López, 2017). Aunque es necesario aclarar el hecho de que leer el producto una vez finalizado no es condición suficiente para que un contacto distinto al establecido inicialmente suceda. Para que ocurra un ajuste distinto del escritor con el producto, es necesaria la

2) El autor distingue entre componer e inscribir: el primero, está vinculado con el proceso de escribir, e incluye todo lo que el escritor hace para elaborar un texto; mientras que el segundo hace referencia a la redacción de un texto.

prescripción de un criterio diferente, el cual puede ser mediado por alguien distinto al escritor (por ejemplo, un profesor, otro compañero), o bien, por el propio escritor.

La posibilidad de analizar la conducta de escribir con otros modos lingüísticos implicaría necesariamente la ampliación del criterio analítico de discreción o segmentación con el cual se está entrando en contacto. Autores como Irigoyen (1996) han enfatizado la relevancia de esto en el análisis del comportamiento psicológico:

Con respecto al grado de representatividad que pudiera tener nuestra medida del evento psicológico, deberíamos tener en cuenta, tanto el contexto en el que ocurre, como el tiempo en el que una medida de la conducta de la clase que queremos registrar, lleva en ocurrir; esto es, el muestreo de nuestra conducta “meta” debería ser representativo del evento mismo (p. 109).

Una manera de llevar a cabo un análisis representativo del episodio de escritura sería analizando diversas secuencias posibles bajo un criterio didáctico, en este caso, lo definimos en términos del establecimiento de una competencia ya sea conceptual o instrumental. Para ello, el presente manuscrito recupera la propuesta del Modelo de Interacción Didáctica (Irigoyen et al., 2007), la cual ha permitido analizar secuencias didácticas diversas dependiendo de un objetivo instruccional, el tipo de mediación con los objetos referentes (o material de estudio) que puede hacer el profesor en una situación de enseñanza-aprendizaje, así como la exhibición de los modos lingüísticos como formas de ajuste ante los requerimientos explicitados por un dominio disciplinar y un criterio de logro o ajuste.

El análisis del escribir no se puede restringir a su ubicación en un tipo de contacto funcional, por el contrario, se deberían analizar los distintos contactos funcionales (Ribes, 2018; Ribes & López, 1985) que se establecen en los otros modos lingüísticos al escribir (observar, escuchar, leer, etcétera). Bajo esta lógica, en la Figura 1 se representan las relaciones posibles entre el modo lingüístico escribir y los otros modos, es decir, su interrelación funcional. Para ilustrar dichas relaciones, pensemos en un estudiante de psicología a quién un profesor le prescribió la tarea de escribir un ensayo acerca de los principios del condicionamiento clásico. La prescripción de dicha demanda ocurre en un momento particular de la formación del estudiante (en semestres iniciales, intermedios o finales), es decir, en un momento en el que existe una historia de referencialidad en cuanto a la prescripción de la tarea (elaborar un ensayo) y respecto al tema que se abordará en el ensayo (el fenómeno de condicionamiento clásico). Dicha historia de referencialidad se ha construido a lo largo de la historia individual y en función de la ocurrencia de los diversos modos lingüísticos, es decir, a partir de lo que se ha escuchado, observado, señalado, hablado, leído o escrito al respecto. Por esta razón las líneas que unen a dichos modos y al modo lingüístico escribir en un primer momento son continuas, ya que esta relación es directa: las posibilidades de elaborar un escrito están en función de la historia de referencialidad y de la habilitación lingüística del escritor.

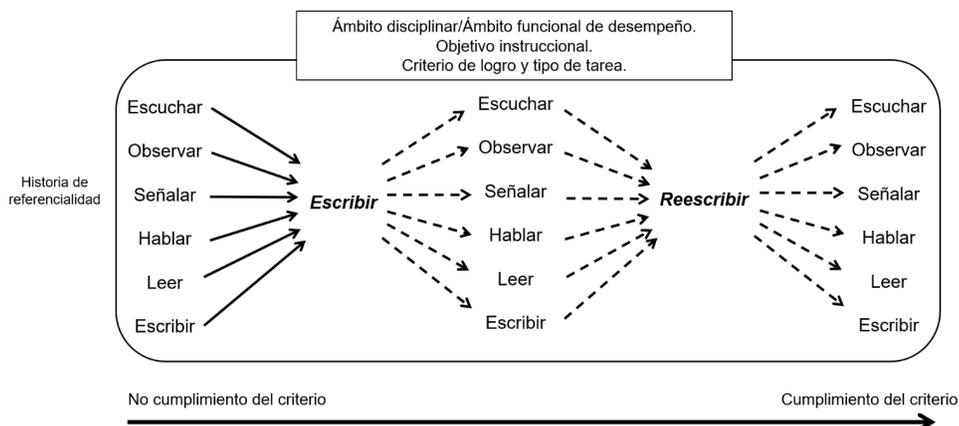


Figura 1. Interrelación funcional de los modos lingüísticos

Siguiendo con el ejemplo, la tarea prescrita necesariamente se enmarca en un ámbito disciplinar y funcional de desempeño, y de un objetivo instruccional. Una vez que el estudiante comienza a elaborar un escrito, es indispensable la ocurrencia de otro(s) modo(s) lingüístico(s) (escuchar, observar, señalar, hablar, leer y/o escribir), los cuales podrían afectar los contactos sucesivos con lo que se ha escrito. Dado que esta relación dependerá de lo que se ha escrito previamente, de los objetos referentes y de los materiales de estudio con los que se tuvo contacto, así como de la habilitación lingüística del escritor, la relación entre esta ocurrencia y el reescribir se representan con líneas discontinuas, al igual que la relación entre lo que sucede al reescribir y la ocurrencia de otros modos lingüísticos en momentos posteriores. La discontinuidad de las líneas ilustra el hecho de que resulta imposible determinar *a priori* si el contacto funcional ocurrirá o no; lo que pudiera suceder sería: (1) que sólo uno de los modos afecte la escritura; (2) que algunos de los modos afecten la escritura; (3) que todos los modos afecten la escritura; o (4) que ninguno de los modos afecte la escritura.

El episodio de escritura se conformaría entonces por todos aquellos momentos en que ocurren otros modos lingüísticos y que posibilitan un cambio funcional en la conducta del escritor, episodio que concluirá sólo una vez que el desempeño del escritor se corresponda con el criterio prescrito, es decir, con el cumplimiento del criterio de logro. Es importante enfatizar que la Figura 1 es una ilustración hipotética de la propuesta elaborada en el presente manuscrito en cuanto a la relación funcional entre el modo lingüístico escribir y los otros modos, no obstante, dicha ilustración permitirá derivar estudios empíricos para el análisis de dichas relaciones.

Cabe mencionar que la propuesta aquí esbozada podría vincularse teórica, y eventualmente de manera experimental, con el estudio del lenguaje y el comportamiento a partir de criterios conceptuales y categoriales de las prácticas sociales. Dentro del marco de Teoría de la Conducta y Teoría de la Psicología (Ribes & López, 1985; Ribes, 2018); Pérez-Almonacid y Bautista (2021) plantean la

propuesta del Ajuste Categorical/Conceptual -ACC- definiéndolo como el grado en el que el ajuste funcional que actualiza una función de estímulo convencional lo hace de acuerdo con las delimitaciones de una práctica social. Dicha propuesta a decir de los autores, permite superar los riesgos del formalismo dentro del análisis conductual, toda vez que conceptos y categorías como tales no dan cuenta de las prácticas lingüísticas en los distintos dominios sociales. Por ello, se busca analizar las características funcionales de la ocurrencia de los modos lingüísticos en ámbitos o dominios específicos.

A manera de conclusión, se recupera lo señalado por Tamayo (2014) acerca de la investigación empírica de los modos lingüísticos, para la cual se debiera recuperar:

La caracterización de la situación o del episodio en el que los modos participan dado que son probablemente los límites de la circunstancia, el dominio de conocimiento, las competencias y los criterios de logro, los que definan la forma como las propiedades funcionales del modo emerjan y afecten diferencialmente la interacción de los individuos (pp. 101-102).

Otras propuestas, particularmente aquellas formuladas a partir de modelos cognitivos, señalan que los principales elementos constitutivos del proceso de escritura son la memoria a largo plazo, la cual incluye el conocimiento del tema y el plan de escritura; la generación, la cual incluye la planificación, organización y el establecimiento de objetivos; el examen, el cual consiste en la evaluación y revisión; el ambiente de la tarea, dentro de la cual se encuentra el problema retórico con el tema, audiencia y exigencia; entre otros, como serían la noción de monitor o control y la traducción misma, que es la escritura en sí.

Si bien no es el objetivo volver equivalentes los procesos de los modelos cognitivos de escritura con la propuesta de los modos lingüísticos, esta última posibilita reconceptualizar dichos procesos, toda vez que la mayoría de estos lo que implican es un contacto lingüístico donde intervendría alguno de los modos empleados por la exigencia de la situación o por la historia del escritor. Por ejemplo, en la memoria, el conocimiento del tema y plan de escritura se tendría lo observado, escuchado y leído por el escritor. Estos procesos y subprocesos de escritura tienen que ver con la recuperación, el ordenamiento y la modificación de la información o de lo que sabe el escritor, así como con el establecimiento de objetivos tanto implícitos como explícitos, que, en teoría, también implicarían la ejecución de un modo lingüístico, por ejemplo, si el escritor está *recordando* o *imaginando* o bien *diciendo* qué es lo que debe anotar o a dónde debe llegar mientras escribe. Los procesos cognitivos no son otra cosa que lenguaje.

En este sentido y retomando la propuesta del análisis funcional de la escritura, el episodio de escritura se constituiría del ejercicio del modo lingüístico escribir y de otro(s) modo(s) lingüístico(s), intercalándolos de acuerdo con el requerimiento del momento en la situación de escritura. Bajo esta lógica, no son las propiedades morfológicas del modo *per se* las que cobran sentido en el análisis y estudio de los modos lingüísticos, sino la forma como éstas varían en función del

dominio disciplinar, el tipo de competencia a establecer o evaluar y los criterios requeridos en la situación y su nivel funcional.

Dada la indudable vinculación entre el estudio de los modos lingüísticos y el análisis de competencias, se considera importante estudiarlos de manera conjunta en ámbitos de desempeño específicos, entre los cuales se encuentra el científico. El modo lingüístico en una secuencia episódica de interacción didáctica no es independiente de la competencia a entrenar y del nivel funcional en que una competencia se pretenda auspiciar. La competencia tiene lugar o no en términos de las actividades, criterios y logros en situación, y debiera explicitarse entonces el espacio, tiempo y condición en que la competencia deberá exhibirse. Se considera que de esta manera se potenciarían las posibilidades de comprender el fenómeno de la escritura como conducta.

REFERENCIAS

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. Y. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Qartuppi. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2014/05/La-compresnion-de-contenidos-cientificos-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modeling, and interaction in the classroom. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making Connections: Studies of Language and Literature Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
- Braaksma, M. A. H. (2002). *Observational learning in argumentative writing* [Doctoral dissertation]. University of Amsterdam.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36. https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2201_1
- Braaksma, M. A. H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzjin, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology Education*, 16(1), 33-48. <https://doi.org/10.1007/BF03172993>
- Camacho, J. A., & Gómez, A. D. (2007). Variación de los modos del lenguaje en la adquisición y transferencia de conocimiento. En J. J. Irigoyen, M. Y. Jiménez & K. F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 105-136). Universidad de Sonora. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Ensenanza-aprendizaje-y-evaluacion.-Una-aproximacion-a-la-Pedagogia-de-las-Ciencias.pdf>
- Camacho, J. A., Irigoyen, J. J., Gómez, D., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2007). Adquisición y transferencia de modos lingüísticos en tareas de discriminación condicional sin retroalimentación reactiva. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 79-91. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212106.pdf>

- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00040-1)
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2004). Learning to read and write argumentative text by observation. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: Current Trends in research* (pp. 241-258). Amsterdam University Press.
- Eckhoff, B. (1983). How Reading Affects Children's Writing. *Language Arts*, 60(5), 607-616. <http://www.jstor.org/stable/41961510>
- Fernández, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Fernández, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1768>
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fuentes, M. T. (2007). Análisis funcional de la comprensión lectora reconstructiva. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación: Una aproximación a la pedagogía de la ciencia* (pp. 277-299). Universidad de Sonora. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Ensenanza-aprendizaje-y-evaluacion.-Una-aproximacion-a-la-Pedagogia-de-las-Ciencias.pdf>
- Fuentes, M. T., & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 181-212. https://www.academia.edu/7184834/Un_an%C3%A1lisis_funcional_de_la_comprensi%C3%B3n_lectora_como_interacci%C3%B3n_conductual_2001
- Gómez, A. D., & Ribes, E. (2014). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional de segundo orden en distintos modos de lenguaje. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 89-106. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47606>
- Gómez, A. D., Zepeta, E., García, Z. J., & Molina, C. M. (2015). Habilidad de los modos activos del lenguaje a partir del modo reactivo observar. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 13-24. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.2>
- 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* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Heller, M. F. (1999). *Reading-Writing Connections: From Theory to Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601650>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña. (Eds.), *Enseñanza,*

- Aprendizaje y Evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Universidad de Sonora. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Ensenanza-aprendizaje-y-evaluacion.-Una-aproximacion-a-la-Pedagogia-de-las-Ciencias.pdf>
- Irigoyen, J. J. (1996). Una aproximación ecológica al estudio del comportamiento. *Revista Sonorense de Psicología*, 10(1 y 2), 20-42.
- Jiménez, M. Y., Irigoyen, J. J., & Acuña, K. F. (2017). Suplementación lingüística y corrección: efectos sobre el desempeño lector-escritor en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, K. Acuña & M. 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. (1975). Psychological Linguistics. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2, 249-268. <https://doi.org/10.5514/rmac.v1.i2.25242>.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. The Principia Press: University of Akron.
- Kumpulainen, K. (1996). The nature of peer interaction in the social context created by the use of word processors. *Learning and Instruction*, 6(3), 243-261. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00005-9](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00005-9).
- Li, H. H., & Zhang, L. J. (2021). Effects of structured small-group student talk as collaborative prewriting discussions on Chinese university EFL students' individual writing: A quasi-experimental study. *PLoS ONE*, 16(5). 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251569>
- Li, H. H., Zhang, L. J., & Parr, J. M. (2020). Small-Group Student Talk Before Individual Writing in Tertiary English Writing Classrooms in China: Nature and Insights. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570565>
- López, A. (2017). *Análisis de la habilitación lingüística de la escritura: Instrucción, revisión y corrección* [Tesis doctoral]. Universidad de Guadalajara.
- López, A., Acuña, K. F., 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. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12106>
- López, A., Acuña, K. F., Irigoyen, J. J., & Córdova, G. M. (2020). Habilitación lingüística y corrección de la escritura con señalización de errores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 12(1), 33-45. <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/75672>
- López, A., Flores, C., & Irigoyen, J. J. (2018). Habilitación lingüística de la escritura y explicitación de instrucciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23, 341-350. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Habilitacion-linguistica-de-la-escritura.pdf>
- López, A., Flores, C., & Torres, C. (2017). Análisis de la habilitación lingüística de la escritura. En: J. J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Coords.) *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 259-280). Qartuppi. <https://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(2), 173-202. <http://rmac-mx.org/configuracion-en-el-modo-escrito-de-competencias-desarrolladas-en-forma-oral-como-efecto-del-nivel-funcional-de-ejercicio/>
- Mares, G., Rueda, E., & Huitrón, B. (12-14 de marzo de 1986). Análisis de la relación entre el lenguaje oral y escrito. [Resumen de presentación de la conferencia]. VIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta.
- Mares, G., Rueda, E., & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4(1), 84-97.
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: Un análisis de la producción de textos en universitarios* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/2xu3djvc>
- 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., Ortega, M., Cruz, N., & Carpio, C. (2013). Formación de escritores y aprendizaje de la ciencia. En J. J. Irigoyen, F. Cabrera, M. Y. Jiménez, H. Martínez & K. F. Acuña (Coords.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones volumen III* (pp. 275-294). Qartuppi. <http://www.qartuppi.com/2013/ESTUDIOS.pdf>
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20, 225-250. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9029-7>
- Pérez-Almonacid, R., & Bautista, L. (2021). Ajuste categorial/conceptual: un análisis histórico-conceptual. *Acta Comportamental*, 29(4), 83-113. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/80315/70797>
- Prior, P. (2004). Tracing process: How texts come into being. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 167-200). Lawrence Earlbaum. <http://richardcolby.net/writ2000/wp-content/uploads/2017/10/prior-2004-how-texts-come-into-being.pdf>
- Quiroga, L. A., Peña, T. E., & Padilla, M. A. (2013). Efectos del tipo de entrenamiento y del modo lingüístico sobre el ajuste a contingencias convencionales. *Acta Comportamental*, 21(1), 68-82. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/36630>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52, 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>

- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642. <http://www.jstor.org/stable/41961512>
- Tamayo, J. (2014). La investigación en modos lingüísticos: Una breve mirada retrospectiva y un ejercicio de clasificación. En G. Mendoza, M. Reyes & P. Barrera (Coords.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación* (pp. 81-107). Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Tamayo, J., & Martínez, D. R. (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. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rev-mexinvpsi/mip-2014/mip141h.pdf>
- Tamayo, J., Ribes, E., & Padilla, M. A. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamental*, 18, 87-106. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18164>
- Tierney, R., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203447772.ch11>
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142. <https://doi.org/10.1177/136216880607074599>
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000161>

(Received: August 31, 2021; Accepted: February 04, 2022)

