

**¿QUÉ SUCEDE AL ESCRIBIR? INTERRELACIÓN DE  
MODOS LINGÜÍSTICOS COMO PROPUESTA  
METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA**

*WHAT HAPPENS WHEN YOU WRITE? INTERRELATION OF  
LINGUISTIC MODES AS A METHODOLOGICAL PROPOSAL  
FOR THE STUDY OF WRITING*

Alfonso López Corral<sup>1</sup>  
Pedro Rey Murrieta  
Karla Acuña Meléndrez  
& Miriam Yerith Jiménez

*Universidad de Sonora  
Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano*

**Abstract**

The intricate nature of the writing phenomenon often creates the appearance of an inscrutable event. Various disciplines dealing with this phenomenon have asked questions such as: what is writing? Why and for what purpose do we write? Psychology has offered answers to such questions, adapting their formulation according to the theoretical position in question. The present work has the purpose of offering an answer to the question "what happens when writing?". For this purpose, writing psychological models (cognitive and behavioral) are reviewed and the concepts that support this paper are detailed: linguistic modes and linguistic enabling. We also discuss the possibility of studying the extent of the writing episode, as well as the connection between different writing episodes, through the concept of alternation of linguistic modes. Finally, we outline some characteristics of a task or experimental situation that allows the empirical evaluation of different degrees of molar-molecularity of writing, as an activity extensible in time and space that can be segmented into multiple interrelated episodes.

*Keywords:* writing, linguistic modes, linguistic enabling, imagination

---

1.- Correspondencia a Laboratorio de Ciencia y Comportamiento Humano. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. Blvd. Luis Encinas y Rosales, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Son. Correo del primer autor: [alfonso.lopez@unison.mx](mailto:alfonso.lopez@unison.mx)

## Resumen

La intrincada naturaleza del fenómeno de la escritura suele generar la apariencia de un evento inescrutable. Diversas disciplinas que se ocupan de dicho fenómeno se han planteado preguntas como: ¿qué es la escritura?, ¿en qué consiste el escribir?, ¿por qué y para qué escribimos? Desde la psicología se han ofrecido respuestas a tales preguntas, adecuando su formulación en función de la posición teórica en cuestión. El presente trabajo tiene el propósito de ofrecer una respuesta a la interrogante “¿qué sucede al escribir?”. Para ello, se revisan diferentes modelos psicológicos (cognoscitivos y conductuales) de la escritura y se detallan los conceptos que sustentan este escrito: modos lingüísticos y habilitación lingüística. Asimismo, se discute la posibilidad de estudiar la extensión del episodio de escritura, así como la conexión entre diversos episodios de la misma, mediante la propuesta de alternación de modos lingüísticos. Finalmente, se esbozan algunas características de una tarea experimental que permita evaluar empíricamente distintos grados de molaridad-molecularidad del escribir, en tanto actividad extensible en tiempo y espacio susceptible de segmentarse en múltiples episodios interrelacionados.

*Palabras clave:* escritura, modos lingüísticos, habilitación lingüística, imaginación

\*\*\*

Sin lugar a duda, la escritura es un fenómeno singular del comportamiento humano. Su intrincada naturaleza suele aparentar que se trata de un evento inescrutable. Por tal motivo, al estudiar la escritura se corren una serie de riesgos. Uno de ellos es el de la dispersión debida, entre otras razones, a la amplísima diversidad de aproximaciones que pretenden dar cuenta de ella. La escritura es todo un tema, una materia tan amplia que parece tocar todas las ramas del conocimiento del hombre: se le estudia desde la historia, se le estudia desde el arte y también desde la ciencia. En las disciplinas que se ocupan de la escritura existen distintas preguntas que demuestran el interés y la atención que provoca, las cuales impulsan una incontable cantidad de intentos por darles respuesta y, en esa medida, comprenderla “mejor”. Estas preguntas, formuladas con ligeras variaciones o matices, son: ¿qué es la escritura?, ¿qué es escribir?, ¿por qué y para qué escribimos?

La psicología es una de las disciplinas de conocimiento que ha intentado buscarles respuesta. Ha partido de tales preguntas, aunque adecuando su formulación en función de la teoría desde la que se pretende ofrecer explicaciones con base en los hallazgos de sus investigaciones. Estas cuestiones son las que dan pie y guían este trabajo, en el cual se asume que escribir es un tipo de comportamiento que se regula tanto por aspectos del entorno como de la persona que escribe (Pacheco et al., 2007), lo que permite la contrastación empírica, tal y como lo demuestran los estudios que se citan a lo largo de este

texto. Así, un aspecto relevante que se retoma y, además, complementa las preguntas antes planteadas, puede formularse genéricamente de la siguiente forma: ¿qué sucede al escribir? O bien: ¿qué sucede cuando escribimos? Por lo tanto, el propósito de este trabajo es ofrecer una respuesta a estas interrogantes mediante la revisión de diferentes modelos psicológicos de la escritura.

De los desarrollos conceptuales desde la psicología que resultan relevantes para la comprensión de lo que es escribir y de lo que hace el escritor, se ha destacado la propuesta de que escribir forma parte y es el resultado de un proceso cognoscitivo (Hayes & Flower, 1980). No podría ser de otra forma si se piensa que algunas de las explicaciones más persistentes y atractivas respecto al por qué se escribe se basan en atributos como ‘creatividad’, ‘imaginación’ e ‘inteligencia’ (también se recurre a la ‘inspiración’, como una forma de desencadenante de un escrito) y que en su mayoría tienen en común que conciben tales atributos, tradicionalmente, como procesos cognoscitivos que ocurren en la mente del escritor. Huelga decir que, aunque se han atribuido a tales conceptos la explicación del porqué se escribe, la misma naturaleza de sus definiciones ha hecho que todavía hoy conserven un halo de misterio, como si en realidad no quisiera develarse la naturaleza de una práctica que no deja de sorprender.

La escritura también ha sido abordada desde otras perspectivas psicológicas. Una de ellas es la que se identifica con la ciencia de la conducta y su tesis es que, más que apelar a procesos inobservables como responsables de lo que hace una persona que escribe, escribir puede considerarse una conducta (la cual se encuentra en afectación recíproca con su entorno fisicoquímico, ecológico y social) y, por lo tanto, es susceptible de analizarse y explicarse de forma objetiva, sin recurrir a constructos mediacionales, al entenderla como un modo lingüístico (Fuentes & Ribes, 2001). De este modo, en los apartados siguientes se describen brevemente algunos de los modelos cognoscitivos de escritura más relevantes; posteriormente, se detalla la aproximación conductual y las investigaciones que sustentan el estudio de la escritura, basada en la noción de modos lingüísticos y habilitación lingüística; por último, se propone abordar la escritura y la imaginación a partir de la propuesta de interrelación funcional de los modos lingüísticos (López et al., 2022).

### **Los modelos cognoscitivos de escritura**

Dos modelos que intentaron dar cuenta a nivel psicológico del proceso de escritura fueron el de Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987)<sup>2</sup>. Referentes no sólo en psicología (Castelló & Monereo, 1996; Hayes, 1996) sino también en el ámbito de la

lingüística (Beaugrande, 1987; Camps, 1990), educación (Cassany, 2010; Zeller Mayer et al., 1991) y enseñanza-aprendizaje de la escritura en una segunda lengua (Cushing, 2011; Nelson, 1990). Como señala Camps (1990), dentro de los estudios científicos que analizaban las estrategias de redacción, los autores citados construyeron modelos abstractos que funcionaron como hipótesis del proceso, de las operaciones que se realizan y de los factores que influyen en la escritura.

Su importancia radica en que intentaron dar cuenta de los posibles elementos participantes durante el acto de escribir. Lo que se destaca es que estos modelos se complementan por sus semejanzas más que separarse por sus diferencias, como dan constancia las referencias que cada uno realiza al modelo del otro. Por ejemplo, ubican la escritura como un proceso donde tienen el mismo peso la preescritura, la transcripción y la revisión, y señalan que no corresponden a etapas fijas o lineales.

El modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981)<sup>3</sup> propuso abordar el estudio de la escritura desde la psicología como un proceso que se sustenta en cuatro puntos principales:

En el primer punto, se define escribir como el conjunto de procesos distintivos del pensamiento que los escritores articulan y organizan durante el acto de componer. El acto de escribir involucra tres elementos principales reflejados en las tres unidades del proceso: el ambiente de la tarea (todo lo que rodea al escritor, pero también el problema retórico y el texto que se va escribiendo) la memoria a largo plazo del escritor (donde almacena conocimientos del tema, audiencia y planes de escritura) y los procesos de escritura (que implican planeación, traducción y revisión).

En el segundo punto, se señala que los procesos cognitivos de escritura tienen una organización jerárquica, altamente integrada, donde cada proceso puede insertarse dentro de otro. Un proceso determinado puede ser requerido en cualquier momento e insertarse dentro de otro proceso o en otra instancia del mismo, por ejemplo, la

---

2.- Por supuesto, no son los pioneros, pues existen antecedentes que incluso aportaron técnicas de análisis; por ejemplo, para dar cuenta del proceso de escritura, Emig (1971) se valió del protocolo de análisis de pensamiento en voz alta, bajo el supuesto de que esta técnica captura un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor durante la composición, es decir, que las intenciones, sentimientos e ideas del acto de escribir pueden registrarse, y que emplean, entre otros, Flower y Hayes (1984).

3.- Para un desarrollo y análisis más completo de los modelos, véase López (2022).

generación de ideas puede requerir evaluación, así como escribir oraciones. Y la evaluación puede llevar al escritor a pensar en nuevas ideas.

En el tercer punto, se indica que el acto mismo de componer es un proceso del pensamiento dirigido a metas, guiado por una creciente red de objetivos del escritor. Aquí se distinguen los llamados objetivos de proceso (instrucciones que las personas se dan acerca de cómo llevar a cabo la escritura) y los llamados objetivos de contenido y planes (especifican lo que los escritores quieren hacer o comunicar a la audiencia). Algunos objetivos, por ejemplo, los que tienen que ver con la organización, pueden ser tanto de contenido como de proceso.

En el cuarto punto, se explica que los escritores crean sus objetivos de dos maneras: a) generando metas de alto nivel y apoyando metas subordinadas que dan cuerpo al propósito del escritor, y b) cambiando objetivos mayores o estableciendo nuevos con base en lo que se ha aprendido en el acto de escribir.

Debe aclararse que no se trata de un modelo por etapas en el que se concibe linealmente el proceso de escribir a partir, primero, de la pre-escritura, posteriormente la escritura y, finalmente, la reescritura, ya que ubicarlo de esta forma es dar cuenta únicamente del desarrollo del producto escrito, no del proceso interno de la persona que lo produce. En un modelo cognitivo de escritura, las principales unidades de análisis son los procesos cognitivos, como el de generar ideas o imaginar.

Bereiter y Scardamalia (1987) propusieron un modelo doble: Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento, para dar cuenta de las diferencias entre escritores novatos y escritores expertos. La idea central es que la diferencia entre los procesos de composición entre escritores con y sin experiencia radica en la manera en que introducen el conocimiento al escribir y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento en el texto.

Decir el conocimiento explica cómo la creación de un texto se puede producir sin la necesidad de un plan u objetivo global para delimitar el problema, porque el problema en sí es la tarea sobre lo que debe escribirse. La construcción del texto se daría de la siguiente forma: el escritor construye alguna representación de lo que debe escribir, enseguida localiza los identificadores del tópico y del género. Éstos funcionan como pistas para búsqueda en la memoria; estas pistas echan a andar conceptos asociados, lo que los autores llaman proceso de activación propagadora. Combinados, los identificadores del tópico y del género, llevan a estimulaciones de la memoria y activar el contenido para crear la primera o las primeras frases. Cuando se ha producido algo de texto, mentalmente o por escrito, éste funciona como fuente

adicional de identificadores, porque el próximo ítem que ha de recuperarse se verá influenciado por los ítems previos.

En cambio, en Transformar el conocimiento se asume que ocurre un proceso complejo de solución de problemas, y que su contraparte, Decir el conocimiento, sería tan sólo un subproceso entre otros igual de relevantes. Esta compleja solución de problemas implica dos clases distintas de espacio problema: de contenido y retórico. En el espacio de contenido, los estados de conocimiento se caracterizan como creencias y sus operaciones serían deducciones o soluciones tentativas que conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio retórico, los estados de conocimiento serían las representaciones que incluyen al texto con sus objetivos subordinados y sus operaciones serían aquellas que alteran el texto y modifican los objetivos.

De acuerdo con esto, la transformación del conocimiento sucedería en el espacio de contenido, pero para que suceda debe interactuar con el retórico. La construcción del texto se daría de la siguiente forma: la recuperación de la información en la memoria es igual que en el proceso del modelo Decir el conocimiento. Sin embargo, en este proceso la información recuperada no sólo se adaptará a las necesidades del tópico y del género, sino que también debe hacerlo a las restricciones originadas por el análisis del escritor del problema retórico. La información recuperada probablemente resalte relaciones nuevas. Como nuevos ítems de conocimiento, estas relaciones pueden convertirse en sub-objetivos para la composición, lo que a su vez puede acarrear nuevos problemas retóricos, y éstos a su vez se convertirían en sub-objetivos en el espacio de contenido.

Entre algunos aspectos a considerar en estos modelos es que al atribuir o reducir las experiencias de los escritores a un problema de recuperación de información en la memoria a largo plazo, se obvian aspectos que pueden afectar directamente la escritura. Por ejemplo, no consideran la relación que tiene la escritura con la lectura, cuando generalmente se asume una influencia de la segunda sobre la primera. Esta relación resulta evidente en la resolución que tienen que hacer los escritores del problema retórico en el modelo Transformar el conocimiento, el cual supone el dominio de elementos propios de la escritura desarrollados para facilitar la lectura, como lo son, entre otros, la cohesión y coherencia del texto, que refieren, respectivamente, a la relación que se hace entre las oraciones y partes del texto para que se lean como un todo, y al ordenamiento de la información para que vaya de lo más a lo menos relevante. Al no incluir la lectura como parte o facilitadora del proceso de escritura, se deja de lado que esta 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 (Benítez, 2023).

### **La escritura como conducta**

Si bien los modelos abordados previamente ampliaron la conceptualización de la escritura e introdujeron elementos de análisis sin los cuales hoy sería difícil aproximarse a una comprensión cabal de la misma (como es el caso de la consideración de la audiencia o del tema, así como la diferencia entre escritores expertos y novatos), se considera que la distinción entre los procesos internos y externos que describen se vuelve problemática al intentar describir sus operaciones, ya que es ambigua la forma en que funciona cada uno de ellos en particular, ya no se diga la explicación última de dichos procesos cognoscitivos o mentales.

Desde otra concepción de la psicología se ha estudiado la escritura sin recurrir a mecanismos hipotéticos de naturaleza interna. Dicha concepción aborda lo psicológico “como la interacción del individuo (organismo humano o subhumano) con su medio (físicoquímico, ecológico y social) en la forma de objetos, eventos y otros organismos o individuos” (Ribes & López, 1985, p. 41). Esta definición parte de la idea de lo psicológico como un campo de interrelaciones donde los elementos que participan en el campo se afectan recíprocamente (Kantor & Smith, 2015). Ribes y López (1985) señalan que la interacción organismo-ambiente puede configurarse en distintos niveles de organización funcional, sobre la base del grado en que la actividad del organismo se desliga de las propiedades físicoquímicas de los eventos y de los parámetros espaciotemporales de la situación.

Esta perspectiva a su vez ha empleado nociones inherentes (e.g., forma de vida y juego de lenguaje) al paradigma praxiológico o pragmático de la filosofía del lenguaje (Tomasini, 2012; Arrington, 2015) para definir las dimensiones que destacan la naturaleza eminentemente lingüística del comportamiento humano: medio, instrumento, límite y circunstancia (Ribes et al., 1992; Ribes, 2010). Esto se debe a que la práctica instrumental del lenguaje en tanto acciones respecto de los objetos, eventos u otros individuos siempre tiene lugar en un medio convencional en el que los criterios de significación y funcionalidad de dicho comportamiento están circunscritos a los límites de determinado dominio práctico. Por consiguiente, al tener lugar siempre en un medio cultural y convencionalmente construido como lenguaje y mediante el lenguaje, todo aquello que hacen los seres humanos al comportarse es necesariamente lingüístico independientemente de su morfología verbal o no verbal (Ribes, 1993).

Esta forma de entender el lenguaje como medio, instrumento, límite y circunstancia del comportamiento humano ha derivado en el abordaje de la conducta de escribir identificando los elementos que participan y determinan su configuración. Pacheco et al. (2007) y Pacheco (2010) señalan que entre los factores participantes en las interacciones escritoras se encuentran:

a) La historia de contacto con los referentes sobre los que se escribe, la cual forma parte de los factores disposicionales de tipo histórico. Este factor está conformado por la historia de referencialidad (i.e., colección de contactos sustitutivos con los referentes) y por la historia situacional efectiva (i.e., los contactos directos donde se ha interactuado sensorialmente o manipulando los referentes).

b) Los criterios de ajuste, los cuales consisten en los requerimientos conductuales para cubrir las demandas de una situación, mismos que son impuestos por el propio individuo o por otros.

c) Las características del referente, que tienen que ver con la naturaleza de aquello de lo que se escribe.

d) Las competencias, que indican la disposición que desarrolla el individuo a ejercitar de manera efectiva y variada distintos sistemas reactivos convencionales, lo cual permite la ejecución de la escritura en distintos niveles de complejidad funcional.

De esta manera, escribir se ha definido como una compleja red de relaciones de interdependencia que tienen lugar entre el que escribe, aquello de lo que escribe y aquél a quien le escribe (Pacheco, 2010). Esto quiere decir que se reconoce, primero, que es un segmento conductual y, segundo, que es un acto lingüístico que implica al referidor y al referido, así como al referente. Sin embargo, como podría pensarse a partir de esto último, escribir no es similar al acto de hablar, por más que algunos textos imiten esta forma de lenguaje, como lo explican Scardamalia y Paris (1985) o Cassany (2010), entre otros. Con fines de análisis, explican Pacheco et al. (2013), puede establecerse que las interacciones escritoras se inician con la demanda de elaborar un texto escrito y concluyen al cumplirse la demanda. Tales interacciones pueden tipificarse en términos de la participación del individuo que escribe, que puede ir desde transcribir, hacer un dictado o hasta escribir un ensayo sobre un tema determinado, etcétera. De acuerdo con esta lógica, escribir sería ajustarse al requerimiento de una situación en términos convencionales, por ser una conducta de carácter lingüístico donde los elementos que dan sentido a la misma son de tipo simbólico.

Analizar la escritura como una interacción permite la caracterización de este fenómeno como un episodio de escritura (López et al., 2017). Sobre la base del análisis funcional que Fuentes y Ribes (2001; 2006) y Fuentes (2007) realizaron de la comprensión lectora y



en específico del episodio de lectura comprensiva, a continuación, se describe la composición del episodio de escritura, así como los elementos de los cuales depende una ejecución escritora acorde al texto demandado.

En primer lugar, el episodio comprende las circunstancias que regulan o determinan que se escriba un texto. Debe señalarse que un texto se escribe porque alguien demanda que se escriba: ese alguien puede ser otra persona (un futuro lector distinto al escritor), quien además impone los criterios que deberá cumplir el texto por escribirse, pero también ese alguien puede ser el propio escritor, en este caso él sería quien impone los criterios por cumplir.

En segundo lugar, el episodio involucra las características morfológicas o formales y funcionales del referente que determinan el tipo de contacto que deberá establecer el escritor para desarrollarlo por escrito. De acuerdo con Fuentes (2007), el escritor se comporta ante el estímulo acerca del cual escribirá, tal estímulo puede implicar: a) las características, propiedades u ocurrencia de objetos o eventos; b) el comportamiento lingüístico de otro individuo; o c) el lenguaje mismo. En otras palabras, se puede escribir sobre cualquier cosa, lo fundamental es reconocer que, de acuerdo con las propiedades del objeto estímulo sobre el que se escribe, este puede o no estar presente al momento de que el escritor interactúa con su referente y que, si está presente, el escritor no necesariamente interactúa con las propiedades físicoquímicas o aparentes del mismo.

En tercer lugar, el acto propiamente dicho de escribir el texto está determinado por las circunstancias en las que se escribe y por las competencias funcionales de quien escribe. Al momento de escribir, explican Fuentes y Ribes (2001), el escritor sustituye las contingencias originales para el lector potencial. La transformación de contingencias que realiza el escritor puede producirse en al menos dos sentidos:

a) Hacia la mención, descripción o narración de las características de los objetos o eventos que constituyen el estímulo original al cual respondió el escritor.

b) Hacia la relación, simbolización, reglamentación, prescripción, etc., producidas por el escritor a partir de las características, propiedades o relaciones entre los elementos del estímulo original.

Cabe agregar que, de esta transformación de contingencias en dos sentidos, también puede darse en un tercero, que sería la combinación de las dos anteriores, atendiendo en este caso a las posibilidades mismas del escritor (i.e., creatividad) a la hora de referir por escrito su referente.

Finalmente, el episodio de escritura comprende las características del lector que será mediado por el escritor vía el referente, quien además

fue (aunque no necesariamente), en el primer punto, el que estableció los requisitos que deberá cumplir el texto para considerarse adecuado.

El producto del episodio de escritura es un texto que funge como indicador para determinar si el escritor cumplió con los criterios establecidos, entre ellos, mediar la conducta del lector. Fuentes y Ribes (2001) explican que cabría esperar que el texto funcionara, para el lector, como objeto de estímulo auxiliar del objeto de estímulo de ajuste, y que fungiera también como el objeto de estímulo en sí, es decir, que al tiempo en que el lector hiciera contacto con el referente sobre el que escribió el escritor, aquel particularizara su experiencia con dicho texto y la volviera única. Como lo señalan estos autores, para el episodio de lectura comprensiva, la efectividad del responder a dicho texto deberá valorarse considerando sus características funcionales, las circunstancias en las que el lector lo lee y sus competencias funcionales, así como los criterios de desempeño comprensivo que se establecen. Pero analizar las interacciones escritoras como conducta no sólo permite caracterizar un episodio general de escritura, sino que también permite un análisis pormenorizado de la conducta de escribir y su relación con otras conductas lingüísticas, como se describe a continuación.

### **Escribir como modo lingüístico**

Se le ha dado el nombre de modos lingüísticos a las diferentes formas en las que el lenguaje ocurre. Estas formas de ocurrencia, a su vez, pueden ubicarse como tipos de conducta lingüística. Así, cuando los individuos se comunican, no sólo lo hacen hablando o escuchando, sino que también leen, escriben, señalan o gesticulan y observan. Para su establecimiento y emisión, los modos lingüísticos dependen del medio físico y del sistema reactivo del sujeto, así como de las combinaciones apropiadas de estos (Fuentes & Ribes, 2001). Estos autores señalan que los modos tienen lugar como pares complementarios que se agrupan en activos y reactivos. Dentro de los modos activos se identifican las conductas de gesticular/señalar, hablar y escribir; dentro de los reactivos se ubican las conductas de observar, escuchar y leer. Los pares se conforman de la siguiente manera: gesticular/señalar con observar, hablar con escuchar y escribir con leer.

La adaptación de cada modo lingüístico implica los sistemas reactivos visual, auditivo, fonador, motor grueso, motor manual y digital fino; así como los medios de ocurrencia óptico y acústico (Camacho & Gómez, 2007). El modo escribir forma par con el modo leer y ocurre ante objetos de estímulo lingüístico como grafemas y textos, y a su vez produce esa misma clase de estímulos. Escribir se ejercita mediante respuestas motoras (i.e., movimientos que con la

práctica se van afinando, volviéndose cada vez más precisos) con consecuencias visuales en la forma de trazos impresos de carácter específico (i.e., símbolos y signos específicos). Leer, por su parte, ocurre como fonación explícita en correspondencia con grafemas particulares (Gómez, 2005).

Algunos supuestos generales de esta propuesta son que cada modo lingüístico tiene propiedades funcionales específicas y que por esta razón las variables relacionadas con su adquisición y desarrollo son distintas. Además, supone que los modos reactivos son condición necesaria para la emisión de los activos, los anteceden en la ontogénesis y los retroalimentan. Así, para gesticular es necesario poder observar, para hablar es necesario poder escuchar y para escribir, el poder leer (Fuentes & Ribes, 2001).

Si la escritura es un modo lingüístico y los modos lingüísticos posibilitan el estudio del lenguaje como conducta, si estos se ordenan en pares complementarios y se agrupan en activos y reactivos, si además facilitan u obstruyen una ejecución en alguno de los modos, entonces cabe suponer que se puede analizar la escritura incluyendo entre los factores que participan en la interacción escritora a los otros modos lingüísticos, y no sólo a la lectura en tanto par complementario. Esto permitiría una aproximación más precisa a la pregunta: ¿qué sucede al escribir? Sin embargo, para responder la pregunta, se debe explicar cómo es que los modos lingüísticos se relacionarían durante un episodio de escritura.

López et al. (2017) propusieron que una forma de estudiar y evaluar los supuestos arriba descritos podría realizarse a partir del análisis de los modos lingüísticos y, en específico, de la noción conocida como *habilitación lingüística* (Camacho & Gómez, 2007; Gómez, 2005; Tamayo et al., 2010). Estos últimos autores definieron la *habilitación lingüística* como la *facilitación* de un desempeño en un modo lingüístico activo como resultado de la exposición a un modo lingüístico reactivo. En otras palabras, la *habilitación lingüística* sería la manera en que el leer, escuchar u observar afecta el desempeño al momento de escribir, hablar o señalar/gesticular.

A partir de la idea 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, se considera plausible evaluar la *habilitación lingüística* de la escritura y extender sus implicaciones hacia lo que podría identificarse como *'imaginación'*.

Por un lado, los estudios sobre escritura, modos lingüísticos y *habilitación lingüística* han reportado que existe una relación funcional

entre el habla y la escritura, que no es su par correspondiente, incluso este se ordena dentro de los modos activos o productivos (Acuña et al., 2013; Mares, 2001; Mares et al., 2002; Mares et al., 1990). Por otro lado, en la habilitación lingüística de la escritura se ha encontrado una relación con los modos escuchar y observar, que tampoco pertenecen a su par correspondiente (López et al., 2019; López et al., 2020). Estos hallazgos parecen sugerir una interrelación funcional de la escritura que se extiende más allá de la lectura para abarcar otros modos lingüísticos como el observar, señalar/gesticular, escuchar y hablar, misma que podría facilitar u obstruir el desempeño en un determinado modo.

Ahora bien, si la interacción escritora no limita únicamente al momento en el que se escribe el texto, sino que considera los eventos previos (i.e., preescritura) y posteriores (i.e., revisión y corrección), y además se asume que escribir es hacer contacto con el referente sobre el que se escribe, entonces puede suponerse que este contacto se hará vía algún modo lingüístico: observar, escuchar o leer; aún más, si algunos estudios reportan una relación funcional entre hablar y escribir, es probable que el episodio de escritura sea una alternación o interrelación funcional de modos lingüísticos que suplementan la ejecución lingüística en el modo correspondiente (López et al., 2022).

De acuerdo con el requerimiento de la situación de escritura, será necesario que el escritor: a) haya observado u observe; b) haya escuchado o escuche; c) haya leído o lea; d) haya hablado o hable; e) haya escrito. Todo esto en el momento en que se inicia la demanda de escribir un texto, en el transcurso de la escritura misma del texto o durante la revisión y corrección. En concreto, habría una interacción simultánea de modos lingüísticos complementando al que se encuentra en ejecución, con primacía de aquel que en ese momento completa el ajuste. Así entendido, el episodio de escritura se conformaría por todos aquellos momentos en los que ocurren otros modos lingüísticos y que, a su vez, posibilitan un cambio funcional en la conducta del escritor.

### **Imaginar y escribir**

¿Escribir es pensar, imaginar, recordar, ordenar? ¿Qué está sucediendo cuando estamos pensando, imaginando, recordando para escribir un texto? ¿Será que estamos viendo una imagen frente a nosotros; que estamos recordando, y al hacerlo tarareamos y escuchamos, la melodía de una canción que nos gusta bastante; que estamos pensando en la resolución de una trama de una novela leída recientemente?

Escribir es el intento de comprobar que el referente que se está mediando por escrito es aquello que se supone que es y, al mismo tiempo, es una manera de constatar que se sabe acerca de aquello de lo

que escribe (López et al., 2017). Esto es lo que le proporciona a la escritura una gran ventaja sobre el habla, porque es un modo permanente que permite ordenar y revisar lo que se dice, darle forma y estructura una y otra vez, sin el riesgo de olvidar partes o fragmentos, o incluso cambiar el sentido inadvertidamente, hasta quedar satisfechos con el resultado, es decir, hasta saber si es idéntico o aproximado a lo que se quería desarrollar (Fuentes & Ribes, 2001).

Lo anterior conduce a una pregunta que se realiza no sólo desde la disciplina psicológica sino desde todas aquellas disciplinas que procuran estudiar la escritura: ¿cuál sería entonces la relación entre pensamiento y escritura? O bien, con sus reservas, ¿cuál sería la relación entre imaginar y escribir? En psicología, desde una aproximación cognoscitiva, Flower y Hayes (1984) formulan esta misma pregunta de la siguiente manera: ¿qué forma tiene la representación interna del conocimiento del escritor? Y al respecto señalan:

“La versión filosófica de esta pregunta toma formas prácticas para el maestro cuando el estudiante dice: Sé lo que este concepto (teoría, término, etc.) significa, pero no puedo ponerlo en palabras. Cuando un escritor dice: Sé lo que significa, pero no puedo expresarlo, ¿qué es lo que el escritor sabe? ¿Es esa sensación de saber una mera ilusión o es ese conocimiento realmente equivalente al conocimiento expresado en un ensayo ya finalizado? La misma pregunta, ¿qué es lo que realmente sabe el escritor?, se puede formular respecto de las intuiciones y ese elusivo sentido de dificultad que se presenta al resolver un problema. ¿Son esas intuiciones claves o pistas para acceder al sitio del tesoro del súbito entendimiento o son señales que indican un largo camino que podría conducir a la ciudad mágica de Esmeralda en la tierra de Oz? En suma, ¿qué es lo que realmente se sabe si no se puede expresar? Y si se puede decir, ¿qué se gana diciéndolo en prosa?” (p.122).

Con base en esto, Flower y Hayes (1984) explican que una manera de abordar correctamente la complejidad del pensamiento y la validez de muchas descripciones tradicionales es reformular la pregunta en términos de representaciones: ¿cómo se representan los escritores lo que saben o conocen en un momento dado? ¿En qué difiere la representación mental de la representación en prosa? Para resolver este problema proponen la tesis de la representación múltiple y afirman que al escribir se crean múltiples representaciones internas y externas de significado, tal como lo desarrollan en su modelo del proceso cognoscitivo de escritura. Algunas de esas representaciones serán mejores que la prosa para expresar ciertas clases de significado, y algunas serán más difíciles de traducir a prosa que otras. Gran parte del trabajo de escribir, afirman, es la creación y traducción de esas representaciones alternativas del significado.

Sin embargo, desde dicha postura se crean procesos internos hipotéticos (creación de representaciones internas y externas de significado) para dar cuenta de la conducta de escribir cuando se supone que el escritor está pensando o imaginando, o bien, se realiza un doble comportamiento al escribir, que sería crear las representaciones que se escribirán y enseguida escribirlas. Al respecto, Ryle (2005) señala que formularse preguntas como “¿dónde existen las cosas y acontecimientos que la gente imagina?” implica tratar de responder una pregunta espuria, porque tales cosas y acontecimientos no existen en un punto o lugar determinados, del mismo modo en que la mente no constituye un teatro en donde ocurren dichos eventos. De esta forma, el autor explica que en realidad lo que existe es una multitud de tipos diferentes de comportamiento, cuyo curso puede ser descrito como imaginativo: “El testigo falso, el inventor que está creando un nuevo aparato, el creador de una fábula, el niño que juega a que es un oso, el actor teatral, todos ejercitan su imaginación” (p. 280). ¿Y cómo se explica o a qué hace referencia entonces el imaginar? Ryle (2005) explica que:

“Representarse o imaginar que se está viendo u oyendo algo implica pensar, en ese sentido. Esto tendría que ser obvio si se considera que nuestra representación de algo debe ser caracterizable como más o menos vívida, clara, fiel y exacta, y que estos adjetivos no connotan meramente la posesión, sino el uso del conocimiento relativo a la manera en que aparece o aparecería el objeto representado [...] En consecuencia, imaginar no es función de la pura sensibilidad. Una criatura que tuviera sensaciones pero que no pudiera aprender, no podría ver, o representarse cosas, de la misma manera que no podría deletrear palabras” (p. 290).

En consecuencia, en tanto que la persona que escucha una canción desconocida no sabe cómo sigue, no se puede decir que la persona que tiene una canción dando vueltas en su cabeza no sabe cómo sigue. Tener una canción dando vueltas en la cabeza es una forma de utilizar el conocimiento referente a cómo sigue la canción. También es cierto que puede pensarse en un rostro, sin poder atribuirle un nombre, de la misma manera en que puede tenerse una canción dando vueltas en la cabeza sin saber su título. Pero se sabe cómo sigue la canción y se sabe qué tipo de cara se está representando. Pensar en un rostro es una de las cosas que permite hacer el conocimiento que se tiene de dicho rostro. La persona que tiene una canción dando vueltas en su cabeza o una cara, usa su conocimiento sobre la manera en que sigue la canción o los rasgos más notables que destacan la cara imaginada (Ryle, 2005).

En breve, pensar en una canción implica haberla escuchado, pensar en un rostro implica haberlo visto, implica interactuar con sonidos e imágenes conocidos, es decir, vistos o escuchados previamente, incluso

con textos leídos con anterioridad (dicho de otra forma, ejecución de modos lingüísticos). Se argüirá que se puede pensar en una canción o en un rostro, aunque no se haya escuchado o visto, solamente por menciones de terceros o por descripciones vía objetos (e.g., la lectura de la letra de una canción o una partitura), pero hacerlo de esa manera implica también un contacto previo mediante alguno de los modos lingüísticos reactivos y, por lo tanto, las posibilidades de su correspondencia con el referente están determinadas por la forma y el modo de contacto.

Para Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981) los principales elementos constitutivos del proceso de escritura son:

- a) La memoria a largo plazo, que incluye el conocimiento del tema, audiencia y plan de escritura.
- b) La generación, que comprende la planificación, organización y establecimiento de objetivos.
- c) El examen, que abarca la evaluación y revisión.
- d) El ambiente de la tarea, que incluye el problema retórico con el tema, audiencia y exigencia.
- e) Entre otros, como la noción de monitor o control y la traducción misma, que es la escritura en sí.

Cabe señalar que en el presente trabajo no se busca equiparar los procesos de los modelos cognitivos de escritura con los modos lingüísticos descritos, en su caso, la descripción del episodio de escritura pretende dar cuenta de los elementos constitutivos del proceso de escritura. Esto porque la mayoría de los elementos que proponen Hayes y Flower (1980), implican, desde nuestra perspectiva, un contacto lingüístico donde intervendría alguno de los modos empleados por exigencia de la situación o por la historia del escritor. Por ejemplo, en los procesos de memoria, conocimiento del tema, audiencia y plan de escritura se destaca lo observado, escuchado y leído por el escritor. Asimismo, estos procesos y subprocesos de escritura tienen que ver con la recuperación, ordenamiento y modificación de la información o de lo que sabe el escritor, así como el establecimiento de objetivos tanto implícitos como explícitos, entre otros procesos y subprocesos que, en teoría, desde la perspectiva que se sustenta en este trabajo, también implicarían la ejecución de algún modo lingüístico, por ejemplo, si estamos “recordando” o imaginando” o bien “diciéndonos” qué es lo que debemos anotar o a dónde debemos llegar mientras escribimos, lo que los autores llaman “instrucciones que las personas se dan acerca de cómo llevar a cabo la escritura” (Flower & Hayes, 1981, p. 374).

Estos autores mencionan a su vez que son procesos recurrentes que pueden insertarse uno dentro del otro en el momento en que sea requerido, tal como una oración subordinada se inserta dentro de una

oración principal. Desde la perspectiva esbozada en este trabajo a propósito de la interrelación funcional de los modos lingüísticos, para que el escritor imagine será necesario que observe o haya observado, escuche o haya escuchado, lea o haya leído, hable o haya hablado. Todo esto de acuerdo con el requerimiento de la situación de escritura y en función del momento en que se inicia la demanda de escribir un texto, de la escritura misma del texto o durante la revisión y corrección. En cuanto a su ejecución simultánea, mientras escribe un texto, el escritor puede estar verbalizando lo siguiente que anotará o lo que debería de anotar, es decir, interrelacionando un modo con otro. Durante la revisión, que conlleva leer o releer lo escrito durante el episodio de escritura o al finalizar el texto, puede estar implicado el escuchar si, por ejemplo, la lectura de lo escrito se hace en voz alta para detectar fallos.

De esta manera, el proceso de escritura sería el ejercicio del modo activo escribir suplementado por los otros modos que apoyan la escritura, interrelacionándolos de acuerdo con el requerimiento del momento en la situación de escritura. Esta forma de aproximarse al fenómeno en cuestión permitiría obtener información importante sobre qué es lo que está imaginando el escritor durante la escritura, toda vez que se consideran los modos lingüísticos que usa al planear su texto, escribirlo, revisarlo y/o corregirlo.

### **Conclusiones**

Ante la singularidad del acto de escritura y su correspondiente texto como producto, se vuelve atractivo suponer que ocurren procesos psicológicos especiales que implican, entre otros, la memoria y la imaginación. Como se revisó en este trabajo, algunas propuestas relevantes en psicología desde la aproximación cognoscitiva han supuesto que escribir es un proceso complejo que a su vez implica la ocurrencia de procesos mediacionales, como la memoria a largo plazo para recuperar información almacenada, o bien, representaciones mentales o cognitivas para operar ideas y conceptos que habrán de verse en el papel.

Sin embargo, como ya se mencionó líneas arriba, este tipo de explicaciones corre el riesgo de tener que explicar subprocesos que conducen a redundancias. Dicho esto, se vuelve relevante partir de un cuerpo conceptual que permita un abordaje pertinente de la escritura, para ir más allá de constructos que, en última instancia, en lugar de ofrecer una salida que deleve el misterio de la escritura y su “inspiración”, se valen de explicaciones que trascienden la dimensión espaciotemporal en la que ocurren los eventos, dificultando así la realización de manipulaciones experimentales que permitan constatar



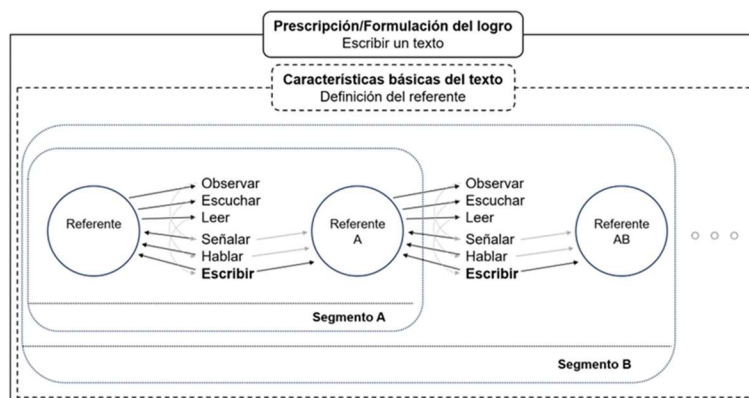
la relación de continuidad que existe (o debiese existir) entre los constructos y los eventos que se pretenden explicar (Kantor, 1978).

A partir de la idea de que escribir es: a) el intento de comprobar que el referente que se está mediando por escrito es aquello que se supone que es, y b) una manera de constatar que se sabe acerca de aquello de lo que escribe (López et al., 2017), resulta plausible estudiar experimentalmente qué sucede al escribir, ya que conceptos como los de modos lingüísticos y habilitación lingüística permiten dar cuenta del lenguaje como una forma de comportamiento y, además, posibilitan su estudio en el laboratorio (Fuentes & Ribes, 2001; Tamayo et al., 2010).

Esta aproximación toma en cuenta la historia de contactos de un individuo con un referente particular, así como su disposición para cumplir un criterio de manera variada y efectiva, en este caso, escribir un texto de determinadas características. A su vez, el concepto de alternación de modos lingüísticos permitiría entender la extensión del episodio de escritura y la conexión entre diversos segmentos en los que se escribe, lo que en términos ordinarios identificaríamos como planear, escribir, revisar y corregir (López et al., 2022). Esto se traduce en la posibilidad de abordar la escritura como una actividad continua o extendida en tiempo y espacio, susceptible de dividirse en múltiples segmentos que se interrelacionan auspiciando no sólo la elaboración de un texto sino también la realización de cambios o adecuaciones subsiguientes. La Figura 1 describe gráficamente lo anterior.

**Figura 1**

*Segmentación del episodio de escritura*



Todo episodio de escritura inicia con la prescripción o la formulación de un logro particular: escribir un texto. La formulación de

este logro es realizada por el propio individuo en determinadas circunstancias, mientras que la prescripción puede ser llevada a cabo por otro individuo. La consecución del logro es modulada por una serie de factores de diversa naturaleza, por ejemplo, las competencias del individuo, las circunstancias en que se da la interacción de escritura, las características del lector, etc. Entre dichos factores se destaca una de las características básicas del texto a escribir: la definición del referente, es decir, la determinación de los límites o contornos de aquello sobre lo cual habrá de escribirse<sup>4</sup>. De este modo, al requerirse la escritura de un texto acerca de un referente determinado, el producto escrito que finalmente se obtenga habrá implicado la alternación de diversos modos lingüísticos por parte del individuo en su interacción o contacto con tal referente.

Esta alternación es susceptible de dividirse en diferentes segmentos con fines meramente analíticos, ya que cada uno de ellos en realidad forma parte del mismo episodio de escritura. Así, en un primer segmento (Segmento A), el individuo puede entrar en contacto con el referente a través del ejercicio de diferentes modos lingüísticos. Naturalmente, el contacto inicial mediante los modos reactivos influirá en el eventual ejercicio de los modos activos al auspiciar formas distintas de señalar, hablar y/o escribir sobre el referente, producto de la oportunidad de haberlo observado, escuchado y/o leído previamente. En el caso particular de la escritura, la alternación del observar, escuchar y/o leer el referente, así como del señalarlo y/o hablar sobre este, tienen como resultado la producción de un texto cuyo contenido versa sobre el referente y, en esa medida, se constituye como una versión escrita del mismo (Referente A)<sup>5</sup>. En caso de que la versión escrita del referente original (i.e., aquella producida por el individuo) cumpla con las condiciones del logro prescrito o formulado, el episodio de escritura podría terminar en este primer segmento.

Sin embargo, también existe la posibilidad de que la versión escrita no cumpla con las condiciones del logro, por ejemplo, cuando el individuo no escribe sobre el referente original; o bien, de que se modifiquen tales condiciones, por ejemplo, cuando se le solicita al individuo que revise y corrija el texto que escribió o cuando el individuo

---

4.- La definición del referente puede ser lo suficientemente cerrada, acotada y específica como para limitar la extensión, variación y versatilidad, etcétera, o bien, lo suficientemente abierta, libre y general como para producir el efecto contrario.

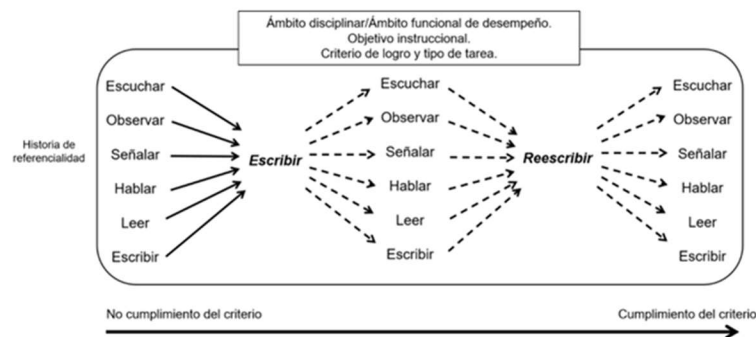
5.- Cabe señalar, sin embargo, que no se trata de un reemplazo del referente original por un nuevo referente, sino de la actualización circunstanciada del referente original llevada a cabo por el individuo a través de la escritura, modulada no sólo por la historia de contactos lingüísticos sino también por las condiciones del logro prescrito por otros o formulado por el mismo individuo.

edita fragmentos del escrito para “describir el referente de una mejor manera”. En cualquiera de estos casos, el episodio de escritura se extiende al ocurrir un segundo segmento (Segmento B) en el que el individuo puede interactuar nuevamente con el referente original y/o con la versión escrita para modificarla de una u otra forma. De este modo, en ambas condiciones, el individuo vuelve a alternar modos reactivos y activos como parte de esta interacción que se traduce en la producción de una versión modificada de lo escrito previamente a propósito del referente original (Referente AB). En este punto, el episodio de escritura podría terminar si se valora que se ha cumplido con las condiciones del logro prescrito o formulado. De no ser así, el episodio podría prolongarse indefinidamente, ya sea hasta que se cumplan las condiciones del logro, o bien, hasta que el individuo desista o reanude en otras circunstancias su contacto con el referente o alguna(s) de sus versiones escritas.

Desde nuestra perspectiva, en esta posibilidad radicaría una primera aproximación para responder a la pregunta “¿qué sucede al escribir?”. El siguiente paso consiste en diseñar y evaluar una tarea o situación experimental que permita armonizar de manera congruente y coherente los supuestos anteriormente explicitados con la realidad empírica, dándole continuidad así a la propuesta de López et al., (2022) respecto a la relación entre el modo lingüístico escribir y los otros modos (véase la Figura 2).

**Figura 2**

*Interrelación Funcional de los modos lingüísticos (López et al. 2022)*



En ese sentido, resulta indispensable que la situación experimental en cuestión tenga como eje rector el episodio de escritura y sus posibles segmentaciones. Esto requeriría que, después de la prescripción o

formulación del logro de escribir un texto, así como de la definición del referente sobre el cual escribirlo, el individuo esté en condiciones de escribir al mismo tiempo que tiene la oportunidad de entrar en contacto con tal referente mediante la alternación de diferentes modos lingüísticos. Esta posibilidad permitiría disponer de medidas directas e indirectas de la actividad del individuo a lo largo de todo el episodio de escritura: antes de escribir (i.e., durante el contacto con el referente original), al escribir (i.e., durante la elaboración del texto) y después de escribir (i.e., al revisar o modificar el texto). De esta forma, se obtendrían datos que trascenderían la mera captura y reproducción fiel del escrito elaborado por el individuo para su caracterización posterior y que, en esa medida, favorecerían el tránsito de un análisis enfocado en los productos o resultados de la escritura hacia un análisis centrado en la actividad misma de escribir. Finalmente, consideramos que, al disponer de una tarea que cuente con estas características, se estaría en condiciones de estudiar no sólo la escritura sino, además, la relación que esta tiene con otra serie de nociones que orbitan alrededor de ella (e.g., la imaginación, el pensamiento, las ideas, la creatividad, entre otros).

### Referencias

- Acuña, K., Irigoyen, J., & Jiménez, M. (2013). La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios. *Qartuppi*.  
<https://doi.org/10.29410/QTP.13.01>
- Arrington, R. (2015). *Preocupaciones wittgensteinianas*. Universidad Veracruzana.
- Benítez, A. (2023). *El origen del lenguaje. De Adán a Babel*. Almuzara.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaugrande, R. (1987). Writing and meaning: Contexts of research. En A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 1-33). Ablex.
- Camacho, J., & Gómez, D. (2007). Variación de los modos de lenguaje en la adquisición y transferencia de conocimiento. En J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 105-135). Universidad de Sonora.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-19.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Cassany, D. (2010). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 19(74), 39-55.  
<https://doi.org/10.1174/021037096763000772>

- Cushing, S. (2011). *Assessing writing*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Research Report 13. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Citado en R. Voss. (1983). Janet Emig's The Composing Processes of Twelfth Graders: A Reassessment. *College Composition and Communication*, Vol. 34, No. 3.  
<https://doi.org/10.2307/358258>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.  
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., & Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160.  
<https://doi.org/10.1177/0741088384001001006>
- Fuentes, M. (2007). Análisis funcional de la comprensión lectora reconstructiva. En J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 277-299). Universidad de Sonora.
- Fuentes, M., & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9(2), 181-212.
- Fuentes, M., & Ribes, E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 149-172.
- Gómez, A. (2005). *Transferencia entre modos del lenguaje y niveles de interacción: observar, escuchar, hablar, leer y escribir* (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. & Flower, L. (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 Associates.
- Kantor, J. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. Editorial Trillas.
- Kantor, J., & Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara-University Press of the South.
- López, A. (2022). *Delimitación del estudio de la escritura desde la Psicología y Educación*. Editorial Académica Española.
- López, A., Acuña, K., Flores, C., & Irigoyen, J. (2019). Evaluación del modo lingüístico escribir con posibilidad de revisión y corrección del texto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 61-76.  
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12106>
- López, A., Acuña, K., Irigoyen, J., & Córdova, G. (2020). Habilitación lingüística y corrección de la escritura con señalización de errores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 12(1), 33-45.  
<https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2020.12.1.75672>

- López, A., Dávila, J., Ramírez, D., Jiménez, M., & Acuña, K. (2022). Análisis funcional de la escritura como modo lingüístico. *Acta Comportamental*, 30(2), 361-379. <https://doi.org/10.32870/ac.v30i2.82679>
- López, A., Flores, C., & Torres, C. (2017). Análisis de la habilitación lingüística de la escritura. En: J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 259-280). Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.17.01>
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En G. Mares & Y. Guevara (Eds.), *Psicología interconductual: avances en la investigación básica* (pp. 111-163). Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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. <https://doi.org/10.5514/rmac.v28.i2.26328>
- Mares, G., Rueda, E., & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4(1), 84-97.
- Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing task. *Research in the Teaching of English*, 24(2), 362-396. <https://doi.org/10.4324/9781315044620-10>
- Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 257-268.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G., & Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: Reflexiones acerca de la autorreferencia. En V. Pacheco, C. Carpio, G. Morales & M. Ortega (Eds.), *La autorreferencia: Promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 55-76). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco, V., Ramírez, L., Palestina, L., & Salazar, M. (2007). Una aproximación al análisis funcional de la relación entre las conductas de leer y escribir en estudiantes de psicología. En J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 247-275). Universidad de Sonora.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Ribes, E. (1993). Behavior as the functional content of language games. En S. Hayes, L. Hayes, H. Reese & T. Sarbin (Eds.), *Varieties of scientific contextualism* (pp. 283-297). Context Press.
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la conducta 2. Avances y extensiones*. Editorial Trillas.
- Ribes, E., Cortés, A. & Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 8(1), 27-52.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Editorial Trillas.
- Scardamalia, M., & Paris, P. (1985). The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. *Cognition and Instruction*, 2(1), 1-39.

- [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0201\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0201_1)
- Tamayo, J., Ribes., E., & Padilla, M. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamental*, 18(1), 87-106.
- Tomasini, A. (2012). La superioridad del método de los juegos de lenguaje y las formas de vida. En A. Tomasini (Coord.), *Wittgenstein en español III* (pp. 11-40). Universidad Veracruzana.
- Zellermayer, M. Salomon, G. & Globerson, T. (1991). Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28, 373-391.
- <https://doi.org/10.3102/00028312028002373>

*Received: May 23, 2024*

*Final acceptance: September 25, 2024*