

## HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA ESCRITURA Y EXPLICITACIÓN DE INSTRUCCIONES

### Linguistic enabling of writing and explicitness of instructions

\*Alfonso López<sup>1</sup>, \*\*Carlos Flores<sup>2</sup> y \*Juan José Irigoyen<sup>3</sup>

\*Universidad de Sonora

\*\*Universidad de Guadalajara

Citación: López, A.; Flores, C. e Irigoyen, J. J. (2018). Habilitación lingüística de la escritura y explicitación de instrucciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3), 341-350.

Artículo recibido el 30 de enero y aceptado el 27 de febrero de 2018.

### RESUMEN

La habilitación lingüística se define como la facilitación de un desempeño en un modo lingüístico activo (señalar, escribir o hablar) como resultado de una exposición en un modo reactivo (observar, leer o escuchar). Se considera que a partir de ésta es posible estudiar cómo escriben las personas. Por otra parte, diversos estudios han destacado el papel de la información o las instrucciones para la realización efectiva de tareas. Por ello, el objetivo de este estudio fue evaluar la presentación de instrucciones explícitas a estudiantes universitarios al exponerlos a los modos lingüísticos reactivos sobre el modo activo de escribir. Los resultados muestran efectos positivos en los grupos en los que los participantes debían leer o escuchar para escribir. En el grupo en el que debían observar no se encontró un efecto positivo al escribir. Se discuten los hallazgos con relación a investigaciones de habilitación lingüística, manejo de instrucciones y variables relacionadas directamente con la escritura.

*Indicadores: Habilitación lingüística; Modos lingüísticos; Instrucciones; Escritura.*

### ABSTRACT

Linguistic enabling is defined as the facilitation of performance in an active linguistic mode, pointing, writing or speaking, as the result of an exhibition in a reactive mode, observing, reading or listening. It is considered that from here one can study how people write. On the other side, several studies have highlighted the role of information or instructions for the effective performance of tasks. Therefore, the objective of this study was to evaluate the presentation of explicit instructions to college students when exposing them to reactive linguistic modes, on the active mode of writing. The results show positive effects in the groups where they should read or listen to write; in the group where they had to observe, no positive effect was found in writing. The results are discussed in relation to linguistic habilitation research, instructions and variables directly related to writing.

**Keywords:** *Enabling; Linguistic modes; Instructions; Writing.*

<sup>1</sup> Unidad Regional Sur, Lázaro Cárdenas del Río 100, Col. Francisco Villa, 85880 Navojoa, Son., México, tel. (642)425-99-50, correo electrónico: vidalgarcia@navojoa.uson.mx.

<sup>2</sup> Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Francisco de Quevedo 180, Col. Arcos Vallarta, 44130 Guadalajara, Jal., México, correo electrónico: carlos.faguirre@academicos.udg.mx.

<sup>3</sup> Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Blvd. Luis Encinas y Rosales, Col. Centro, 83000 Hermosillo, Son., México, correo electrónico: irigoyenj@gmail.com.

El término “habilitación lingüística” se ha definido como la facilitación de un desempeño en un modo lingüístico activo como resultado de una exposición a un modo lingüístico reactivo (Tamayo, Ribes y Padilla, 2010), esto es, la manera en que leer, observar o escuchar afecta el desempeño que puede observarse en el escribir, el señalar/gesticular o el hablar. La habilitación lingüística es un elemento que ha comenzado a estudiarse recientemente en los llamados “modos lingüísticos” (Fuentes y Ribes, 2001; Pulido y Tamayo, 2015; Tamayo y Martínez, 2014; Tamayo et al., 2010). Los modos lingüísticos tienen lugar como pares complementarios y pueden agruparse en activos y reactivos. Dichos pares se conforman de la siguiente manera: gesticular/señalar-observar, hablar-escuchar y escribir-leer (Fuentes y Ribes, 2001).

Entre los estudios de habilitación lingüística destacan los de Tamayo et al. (2010) y Tamayo y Martínez (2014), quienes, usando un procedimiento de igualación de la muestra, evaluaron la habilitación lingüística de las respuestas de escribir, hablar y señalar al exponer a los participantes a los modos reactivos de leer, observar y escuchar. El propósito fue observar qué modalidad reactiva habilitaba de una manera más efectiva los modos lingüísticos activos. En ambos estudios se utilizaron figuras geométricas como estímulos que, de acuerdo con la modalidad correspondiente, se presentaban para ser escuchados (por ejemplo, un audio reproducía la palabra “triángulo”), leídos (se mostraba escrita la palabra “triángulo”) u observados (se presentaba la figura geométrica del triángulo). Los participantes debían escribir el nombre del estímulo de comparación (ECO), expresar (hablar) el nombre del ECO o señalar el ECO que consideraran correcto.

En general, los autores reportaron un mayor porcentaje de respuestas correctas del modo escribir cuando el modo reactivo fue observar (Tamayo et al., 2010), y de los pares observar-señalar y observar-escribir, seguidos por los pares leer-hablar y leer-señalar (Tamayo y Martínez, 2014). En ambos estudios los porcentajes más altos se encontraron en el modo reactivo observar. Pulido y Tamayo (2015) sugieren que los elevados porcentajes de respuestas correctas pudieron deberse a la tarea empleada, a las propiedades de los

estímulos en razón de las características perceptuales de la tarea (igualación a la muestra), y al tipo de estímulos utilizados (figuras geométricas).

En las investigaciones psicológicas en el campo de la educación, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2013) y Acuña, Irigoyen y Jiménez (2013) han señalado que entre los elementos necesarios para lograr ajustes efectivos y variados se encuentra la instrucción, de la cual se destaca la mención explícita del objetivo instruccional a lograr y de los pasos a seguir para lograrlo. De acuerdo con esto, se requiere especificar claramente los desempeños esperados, así como las circunstancias que se necesitan para que dicho desempeño se establezca (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2010). Por ejemplo, Acuña et al. (2013), con el propósito de evaluar la comprensión lectora de contenidos científicos en estudiantes universitarios a partir del tipo de tarea (identificar, elaborar y formular), del nivel funcional (intrasituacional o extrasituacional) y de la modalidad lingüística de ajuste (hablar o escribir) al leer o escuchar el objeto referente, encontraron que si se explicitaba el criterio de ajuste, se facilitaban las ejecuciones (se encontró un efecto más alto y consistente en las tareas evaluadas) respecto a los participantes que no recibían dicha instrucción.

Mateos y Flores (2008) explican que si bien la identificación de los criterios a los cuales tiene que ajustarse un estudiante en el logro de una tarea deriva en el cumplimiento favorable de dicha tarea, resulta importante preguntarse por la manera en que estos criterios deben ser explicitados, es decir, por el grado de información que se le proporciona al sujeto respecto a la tarea por resolver. Es por ello que, con el objetivo de evaluar la relación entre el grado de especificidad de los criterios de ajuste sobre el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de identificación y elaboración, expusieron a los participantes a diferentes grados de especificidad de los criterios de ajuste empleados, que consistían en un criterio específico, un criterio no específico y la falta de un criterio, todo ello bajo el supuesto de que el grado de información que se proporciona a los participantes tiene un importante papel en el desempeño de las personas. Los resultados muestran que los participantes expuestos al criterio específico

obtuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas en tareas de identificación y de elaboración, seguidos por aquéllos que fueron expuestos al criterio no específico, encontrándose los resultados más bajos en ambas tareas en quienes no recibieron ningún criterio. Tales hallazgos muestran que no solo es importante indicar el criterio de ajuste, sino que hacerlo explícito tiene como resultado un mejor desempeño efectivo.

Se considera que a partir del estudio de la habilitación lingüística puede estudiarse la escritura y caracterizar la forma en que las personas hacen contacto con el referente sobre el que escriben, cómo escriben acerca de éste y las ejecuciones que resultan. El estudio del fenómeno de habilitación proporciona la ventaja de un análisis directo de, por lo menos, el contacto entre el modo lingüístico reactivo y el activo correspondiente. En el caso de interés, la manera en que el escritor hace contacto con su referente y el texto resultante.

A partir de esta idea, López, Flores y Torres (2017) evaluaron la habilitación lingüística de la escritura en participantes expuestos a los modos reactivos de escuchar, leer y observar. Teniendo como base el diseño experimental empleado por Tamayo et al. (2010), en el que los participantes debían someterse a una preprueba, luego a una exposición a los modos reactivos y, por último, a una posprueba, quince estudiantes universitarios fueron divididos en tres grupos, con la diferencia de que no se usó el procedimiento de igualación de la muestra y se buscó que la respuesta escrita evaluada no tuviera una extensión limitada. Los participantes debían escribir un texto sobre un tema indicado, después eran expuestos a una de tres modalidades reactivas: escuchar un audio grabado sobre el ciclo del agua, leer un texto sobre el mismo u observar un video que lo representaba, y por último debían volver a escribir sobre el tema escrito en la preprueba. Los resultados mostraron una mayor respuesta de habilitación en los grupos que debían escuchar y leer, con escasas diferencias entre ambos. En cambio, en el grupo con la modalidad de observar, no solamente no se halló que se habilitaran lingüísticamente, sino que incluso los resultados mostraron un decremento en la posprueba en comparación con la preprueba. Una característica del citado estudio es que en las instrucciones que

recibieron los participantes no se proporcionó información respecto a lo que habrían de hacer tras ser expuestos al modo reactivo, es decir, no se les informó qué harían o qué sucedería con el material visual, auditivo y textual con el que estaban por entrar en contacto.

Algunos estudios en el campo instruccional han subrayado la importancia de la información que se proporciona a las personas en forma de instrucciones para facilitar la realización de tareas o la obtención de comportamientos deseados, sea para la adquisición o el mantenimiento de una respuesta (Baron, Kaufman y Stauber, 1969; Kaufman, Baron y Kopp, 1966; Lippman y Meyer, 1967; Mateos y Flores, 2008).

Vista la relevancia de las instrucciones y del papel de la información en la realización efectiva de tareas, tanto para la adquisición como para el mantenimiento de la ejecución, y dado que hacer explícito el criterio de ajuste funge como un factor que contribuye al establecimiento de mejores desempeños (Mateos y Flores, 2008), se considera que estas variables constituyen de suyo un factor que puede promover la habilitación del modo activo de escribir. Es por ello que el presente estudio se diseñó con el propósito de evaluar la presentación de instrucciones explícitas a estudiantes universitarios al exponerlos a los modos lingüísticos reactivos de escuchar, leer y observar, sobre el modo activo de escribir. Los resultados de un estudio de esta naturaleza permite compararlos con los reportados por López et al. (2017) y les brinda generalidad.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron de manera voluntaria quince estudiantes (once mujeres y cuatro hombres) del tercer semestre de la carrera de Psicología de una institución privada. El promedio de edad de los participantes fue de 20.9 años, en un rango de 19 a 24 años.

### Aparatos y situación experimental

El programa mediante el cual se corrió el experimento fue creado bajo ambiente Microsoft Visual Basic Express 2010. Las sesiones experimentales se llevaron a cabo en cubículos individuales (2 x 2 m). En los

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

Grupos (n = 5)	Preprueba	Exposición al modo reactivo	Posprueba
Grupo Audio	Escribir un texto sobre el ciclo del agua	Escuchar	Escribir un texto sobre el ciclo del agua
Grupo Texto		Leer	
Grupo Video		Observar	

casos en los que los participantes requerían escuchar, se utilizaron audífonos de las marcas HP y Steren.

## Diseño experimental

El diseño se conformó por tres fases: preprueba, exposición al modo reactivo y prueba de habilitación. Los quince participantes fueron distribuidos en tres grupos de cinco participantes cada uno, denominados para su identificación como Grupo Audio, Grupo Texto y Grupo Video (Tabla 1).

## Procedimiento

De acuerdo con el procedimiento empleado por Tamayo et al. (2010) y Tamayo y Martínez (2014), los participantes pasaron por una fase de preprueba en la que debían escribir un texto de extensión libre sobre el ciclo del agua. Luego fueron expuestos al modo reactivo correspondiente de la manera que se describe a continuación.

Los participantes del Grupo Texto debían leer un documento de 810 palabras que describía el ciclo del agua y los principales fenómenos asociados con él; los participantes del Grupo Audio debían escuchar una grabación de seis minutos de duración que describía dicho ciclo, hecha a partir del texto impreso, y los participantes del Grupo Video debían observar un video de tres minutos de duración, sin audio ni subtítulos, que representaba el citado fenómeno. Por último, todos los participantes fueron expuestos a la prueba de habilitación, en la que nuevamente debían escribir un texto de extensión libre sobre el mismo tema.

La sesión experimental se realizaba de la siguiente manera:

Cada participante fue asignado a una computadora de escritorio en un cubículo aislado de ruido. Se le indicaba que el programa le proporcionaría las instrucciones, las cuales tenían que leer cuidadosamente para hacer la tarea. Antes de

que comenzaran se les preguntaba si tenían alguna duda o querían hacer alguna consulta.

El programa comenzaba dando la bienvenida al participante, le explicaba la finalidad de la actividad y le solicitaba sus datos; una vez capturados, podía comenzar la actividad. Ninguna de las actividades dentro de la sesión experimental tuvo un tiempo límite, de modo que los participantes podían tomarse el tiempo que consideraran necesario para ejecutarlas.

Las instrucciones y las categorías de medida que se manejaron corresponden a las utilizadas por López et al. (2017), y únicamente se diferenciaron respecto a la segunda instrucción correspondiente a la fase 2, *Exposición al modo reactivo*, que se modificó para indicar a los participantes la finalidad en dicha fase:

*Instrucción 1 para preprueba en los tres grupos:* «A continuación se te presenta una pantalla en blanco en la que tienes que escribir todo lo que sepas o recuerdes acerca de “el ciclo del agua” o “ciclo hidrológico” como también le llaman. Puedes tomarte el tiempo que consideres necesario para hacerlo. Trata de escribir de la mejor manera posible, cuidando no cometer errores ortográficos. Una vez que hayas terminado y estés listo para continuar, presiona “siguiente”. Una vez que hayas presionado “siguiente”, ya no podrás volver a hacer modificaciones en lo que escribiste».

*Instrucción 2 para exposición al modo reactivo para el Grupo Audio:* «A continuación se te presenta un audio donde se describe el ciclo del agua, el cual te servirá de ayuda para que lo escribas nuevamente una vez que lo hayas escuchado. Puedes escucharlo las veces que lo consideres suficiente, sólo da un clic en “reproducir”. Presiona “siguiente” para que aparezca el audio».

*Instrucción 2 para exposición al modo reactivo para el Grupo Texto:* «A continuación se te presenta un texto que trata sobre el ciclo del agua, el cual te servirá de ayuda para que lo escribas

nuevamente una vez que lo hayas leído. Lo único que tienes que hacer es leerlo, pudiéndolo hacer las veces que lo consideres necesario. Presiona “siguiente” para que aparezca el texto».

*Instrucción 2 para exposición al modo reactivo para el Grupo Video:* «A continuación se te presenta un video que trata sobre el ciclo del agua, el cual te servirá de ayuda para que lo escribas nuevamente una vez que lo hayas visto. Solamente se muestran imágenes, por lo que no contiene audio ni subtítulos. Puedes mirarlo las veces que lo consideres necesario. sólo da un clic en “reproducir”. Presiona “siguiente” para que aparezca el video».

*Instrucción 3 para prueba de habilitación a los tres grupos:* «A continuación se te presenta una pantalla en blanco en la que tienes que escribir de nueva cuenta todo lo que sepas o recuerdes acerca del ciclo del agua. Puedes tomarte el tiempo que consideres necesario para hacerlo. Una vez que hayas terminado y estés listo para continuar, presiona “siguiente”. Una vez que hayas presionado “siguiente”, ya no podrás volver a hacer modificaciones en lo que escribiste».

Una vez concluida la prueba de habilitación se les agradecía a los participantes su colaboración.

### Categorías y criterios de medida

Las categorías que se usaron para evaluar los productos escritos se tomaron de Acuña et al. (2013) y fueron las siguientes: Mención de conceptos técnicos y Conceptos técnicos utilizados de manera pertinente. También se utilizaron las categorías reportadas por Mares, Rivas y Bazán (2002) correspondientes al uso de tipos de relaciones: Formular relaciones condicionales, funcionales o causales. Se agregaron además relaciones de comparación y de contraste, y todas ellas se reunieron en la categoría Frases referidas a relaciones.

Por último, se utilizaron las categorías Frases formuladas e Instancias descriptivas contenidas dentro de las frases, estas últimas porque se considera que un elemento clave en la mayoría de los textos es la descripción que se hace de los referentes: decir cómo son o señalar los componentes que los conforman, incluso sus cualidades.

Como se mencionó líneas arriba, las relaciones podían ser de tipo condicional, causal, funcional

(uso o finalidad), de comparación y de contraste. Éstas se identificaban a partir de los conectivos correspondientes a cada relación (aunque en algunos casos podían identificarse sin el conectivo correspondiente). Los conectivos y los tipos de relaciones a identificar se tomaron de Chávez (1998). La calificación se otorgaba a partir de la identificación de las categorías y se daba un punto por cada categoría identificada en los textos revisados.

### RESULTADOS

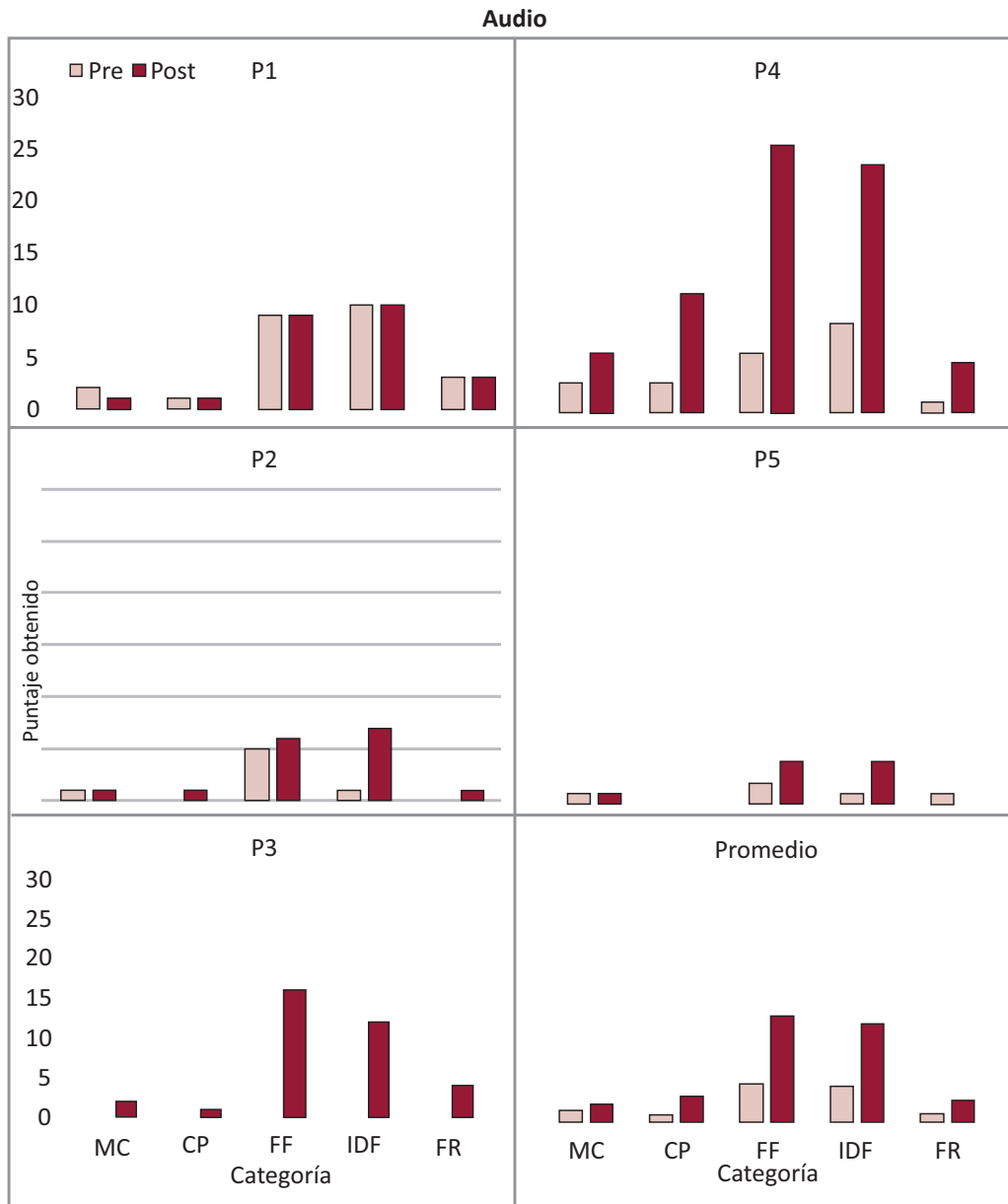
La revisión de los textos elaborados por los participantes fue hecha por tres observadores, de manera independiente, con base en las categorías de medida utilizadas. Una vez revisados los escritos se compararon los puntajes otorgados en cada categoría por participante, y los casos en que hubo desacuerdo se discutieron y resolvieron por consenso.

En la Figura 1 se presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Audio en preprueba (barra blanca) y en posprueba (barra negra) en cada uno de las categorías; también se presenta el promedio de los puntajes obtenidos por todos los participantes del grupo.

Se observa un incremento al pasar de la preprueba a la posprueba en los puntajes obtenidos por parte de los participantes 3 y 4, sobre todo en las categorías FF e IDF. En el resto de los participantes no se aprecia un incremento en la posprueba. Respecto al participante 4, se percibe un aumento en CP y, en menor medida, en FR. El participante 3, que no obtuvo puntaje en ninguna de las categorías de preprueba, sí lo tuvo en las cinco categorías en la posprueba, destacándose en FF, IDF y, en menor medida, en FR. En general, hubo un mayor incremento en las categorías FF e IDF, y uno menor en MC, CP y FR.

En la Figura 2 se muestran los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Texto en preprueba (barra blanca) y en posprueba (barra negra), en cada uno de las categorías, así como el promedio de los puntajes obtenidos por todos los participantes del grupo.

De manera general se puede apreciar un aumento en los puntajes obtenidos por todos los participantes, al pasar de la preprueba a la posprueba, efecto que se observa más pronunciado



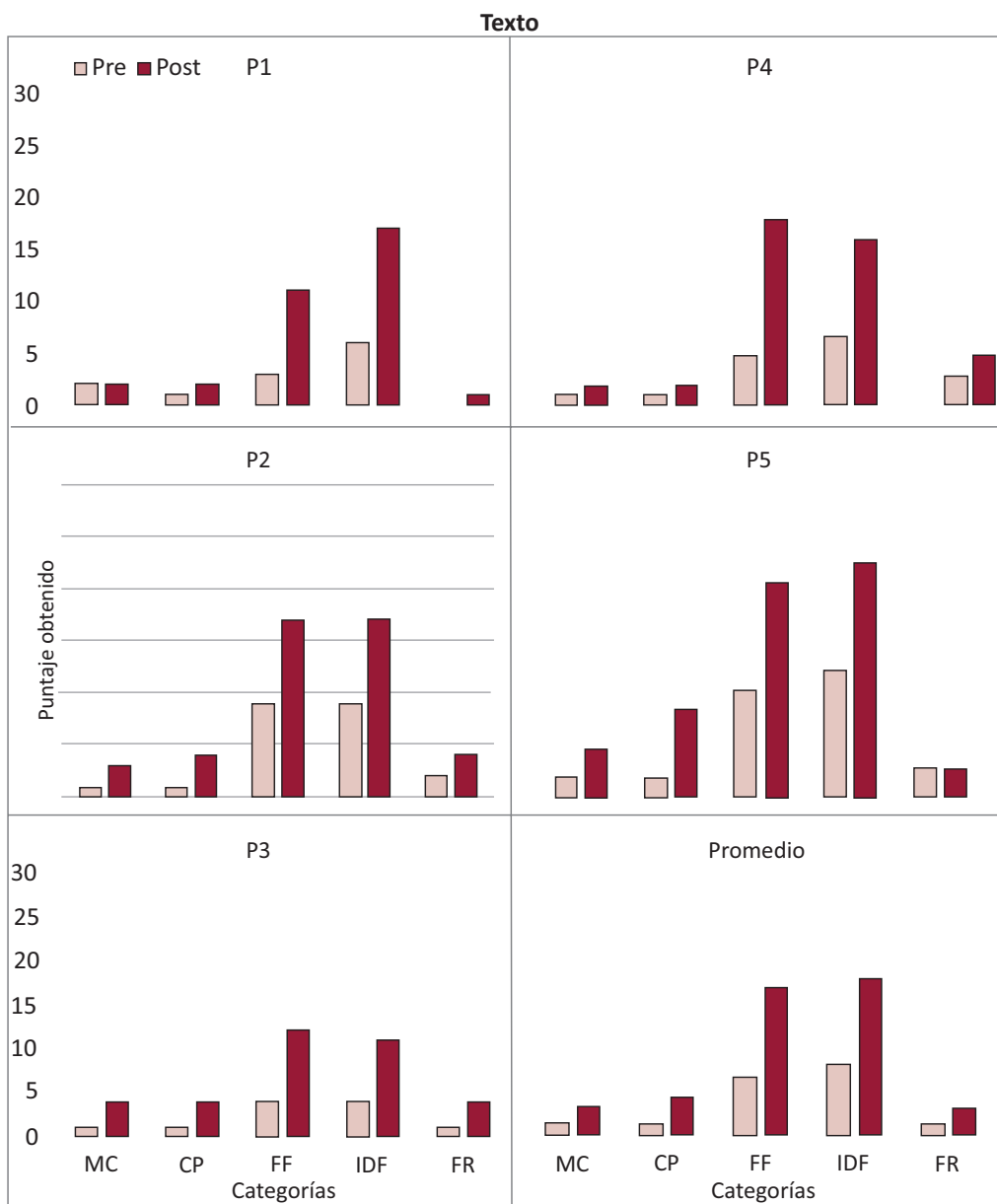
**Figura 1.** Puntaje obtenido en la preprueba y la posprueba para cada uno de los participantes y promedio del Grupo Audio en cada categoría: MC (mención de conceptos técnicos), FF (frases formuladas), CP (conceptos técnicos utilizados de manera pertinente), IDF (instancias descriptivas contenidas dentro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

en las categorías FF e IDF; hubo un incremento menor en el puntaje durante la posprueba en las categorías MC, CP y FR.

En la Figura 3 se presentan los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes del Grupo Video en preprueba (barra blanca) y en posprueba (barra negra) en cada uno de las categorías, al

igual que el promedio de los puntajes obtenidos por todos los participantes del grupo.

A diferencia de los resultados obtenidos en el Grupo Texto y en el Grupo Audio, en el caso de los sujetos del Grupo Video los incrementos en los puntajes obtenidos al pasar de la preprueba a la posprueba no fueron consistentes entre los



**Figura 2.** Puntaje obtenido en la preprueba y la posprueba por cada uno de los participantes y promedio del Grupo Texto en cada categoría: MC, FF, CP, IDF y FR.

© Editorial El Manual Moderno Fotocopiar sin autorización es un delito.

diferentes participantes. De manera individual se observa que los participantes 1 y 2 mostraron un aumento únicamente en la categoría IDF. El participante 3 mostró un decremento en las cinco categorías evaluadas al pasar de la preprueba a la posprueba, en tanto que el participante 4 bajó en las categorías MC y CP, pero incrementó en FF e IDF. Por último, el participante 5 incrementó en FF e IDF. En general, únicamente dos

participantes mostraron aumento en dos de las cinco categorías evaluadas.

### DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar si, al exponer a los participantes a los modos reactivos, la explicitación de la instrucción tiene algún efecto en la habilitación del modo lingüístico de

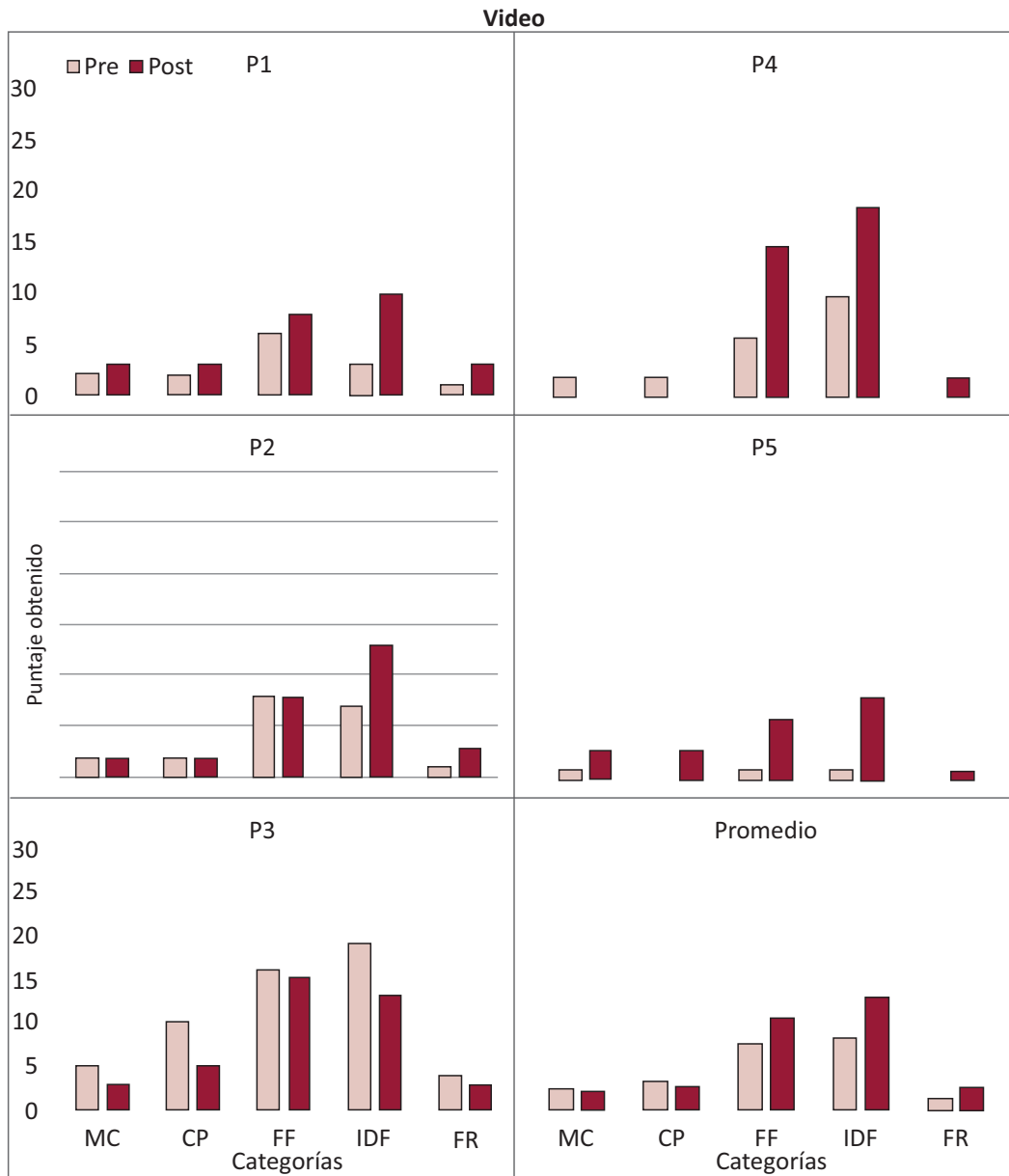


Figura 3. Puntaje obtenido en la preprueba y la posprueba para cada uno de los participantes y promedio del Grupo Video en cada categoría: MC, FF, CP, IDF y FR.

escribir. Esto porque en el experimento de López et al. (2017) no se proporcionó instrucción respecto a qué habría de hacerse o qué sucedería tras exponer a los participantes a los materiales visuales, auditivos y textuales. Como ya se dijo, la información que se proporciona a las personas en forma de instrucciones o reglas tiende a facilitar la realización de tareas y obtener comportamientos deseados.

Como se destaca en los resultados, se encontró mayor incremento en las categorías de frases formuladas e instancias descriptivas contenidas dentro de las frases después de exponer a los participantes a los modos reactivos. Tal incremento se observa más marcado en los grupos de Audio y Texto. Asimismo, los resultados del grupo Texto se muestran más consistentes cuando se les compara con los del grupo Audio; en cambio, no parece haber un incremento



en el grupo Video. Tales resultados indican que, al ser expuestos los participantes a los modos reactivos, escriben más frases con sentido gramatical completo e incluyen una mayor cantidad de elementos descriptivos en las mismas.

Sin embargo, los resultados contrastan con los obtenidos en el resto de las categorías evaluadas: mención de conceptos técnicos, conceptos técnicos utilizados de manera pertinente, y frases referidas a relaciones causales, condicionales, funcionales, comparativas y de contraste, donde no se muestran incrementos consistentes, como sí lo hacen en frases formuladas e instancias descriptivas en las frases. Puede señalarse que si bien los participantes se habilitan para escribir más (en términos de extensión del contenido) sobre el referente (el ciclo del agua), no consiguen precisarlo o delimitarlo conceptualmente (elaborar, por ejemplo, las definiciones correspondientes o relacionar los fenómenos del ciclo), como correspondería a un tema de carácter técnico-expositivo que incluye definiciones de los fenómenos que componen dicho tema y sus relaciones.

Debe señalarse que no se observó un incremento al pasar de la preprueba a la posprueba en el grupo Video, y que para algunos participantes incluso hubo un decremento, como es el caso del participante 3, que obtuvo un menor puntaje en la posprueba en las cinco categorías evaluadas. Sin embargo, un punto a considerar sobre el resto de participantes de este grupo son los puntajes obtenidos en instancias descriptivas contenidas en las frases, incluso por arriba de frases formuladas, que tal vez pueda atribuirse a la modalidad en que se presenta el material, como son imágenes sin audio o subtítulo y que probablemente facilitan la inclusión de elementos descriptivos (elementos que tienden a ser además fácilmente identificables, como ríos, mares, lluvia, nubes y demás, que muestra el video); no obstante, al carecer de un orden verbal específico —es decir, gramatical y sintáctico—, no propicia que se desarrollen más frases de distinta extensión, sino solamente escasas frases escritas con sustantivos de carácter descriptivo que las extienden, pero sin concretar su definición o relación.

Respecto a la instrucción, ésta no parece provocar un efecto que permita diferenciar los resultados

encontrados aquí en comparación con los del experimento de López et al. (2017). En este caso, la forma en la que se planteó la instrucción —o sea, el grado de información que se proporcionó a los participantes— quizás no fue lo suficientemente explícito para conseguir el efecto deseado. Por ejemplo, Mateos y Flores (2008), al evaluar los diferentes grados de especificidad de la información que proporcionaban a los participantes de su estudio, hallaron que una instrucción con información más completa respecto a lo que debe hacerse en una tarea es más efectiva que una instrucción con información parcial o incompleta. Sin embargo, en el presente experimento no se manipularon grados distintos de información para constatar si los resultados obtenidos se deben a una instrucción parcial o incompleta, lo que debe conducir a posteriores preparaciones para probar este supuesto.

Los presentes resultados conducen también a considerar otros aspectos relacionados con la escritura y que parecen ser consustanciales a la misma, como la posibilidad de relectura, la revisión e incluso la modificación que permite un escrito. Tanto en el experimento de López et al. (2017) como en el presente, la escritura de un texto sobre el tópico elegido se hizo en la preprueba y en la posprueba; es decir, después de ser expuestos a los modos reactivos, los participantes tenían que escribir de nueva cuenta sobre el ciclo del agua, sin tener contacto alguno con el texto que sobre el mismo habían escrito antes en la preprueba. Esto es algo que generalmente no sucede en la escritura, cuando se desarrolla un tema que no implica sólo copiar; en otras palabras, al escribir sobre un tema generalmente se tiene la posibilidad de revisar y leer el texto posteriormente, digamos, después de haber tenido otras experiencias que pudieran contribuir a su enriquecimiento. En este caso, al pedir que se escribiera de nueva cuenta el texto sin facilitar o permitir la relectura del escrito previamente elaborado, se pudieron afectar los resultados encontrados tanto en el trabajo reportado por López et al. (2017) como en el presente. Es por ello que exploraciones futuras se orientarán a identificar esta posibilidad, al permitir a los participantes releer y corregir el texto elaborado.

---

**REFERENCIAS**

- Acuña, K., Irigoyen, J.J. y Jiménez, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Hermosillo (México): Qartuppi.
- Baron, A., Kaufman, A. y Stauber, K. (1969). Effects of instructions and reinforcement feedback on human operant behavior maintained by fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 701-712.
- Chávez, F. (1998). *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. México: Pearson.
- Fuentes, M.T. y Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 181-212.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2010). Evaluación de la mediación lingüística en tareas de correspondencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 89-105.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2013). Ejercicio instruccional y desempeño efectivo en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, F. Cabrera, M. Jiménez, H. Martínez y K. Acuña (Coords.): *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* (v. 3, pp. 255-274). Hermosillo (México): Universidad de Sonora.
- Kaufman, A., Baron, A. y Kopp, T. (1966). Some effects of instructions on human operant behavior. *Psychonomic Monograph Supplements*, 1, 243-250.
- Lippman, L. y Meyer, M. (1967). Fixed interval performance as related to instructions and to subjects' verbalizations of the contingency. *Psychonomic Science*, 8, 135-136.
- López, A., Flores, C. y Torres, C. (2017). Análisis de la habilitación lingüística de la escritura. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.): *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación* (pp. 259-280). México: Qartuppi.
- Mares, G., Rivas, O. y Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28, 173-202.
- Mateos, R. y Flores, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración. *Acta Comportamental*, 16, 73-88.
- Pulido, L. y Tamayo, J. (2015). Aprendizaje comprensivo: evaluación de la habilitación lingüística en modos no complementarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 7, 52-66.
- Tamayo, J. y Martínez, D. (2014). Efecto de habilitación en un procedimiento de igualación de la muestra de segundo orden. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6, 97-108.
- Tamayo, J., Ribes, E. y Padilla, M.A. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamental*, 18, 87-106.