

La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita

Alicia Vázquez. Magister en Epistemología y Metodología Científica.
Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Profesora Asociada Efectiva,
Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Río Cuarto. Agencia N° 3 Universidad (5800) Río
Cuarto, Córdoba, Argentina.
Tel. 0358-4676290. Fax 0358-4676285.
E-mail avazquez@hum.unrc.edu.ar

La composición escrita como área de investigación y ámbito de co-nocimiento es relativamente reciente; ha surgido y evolucionado en los últimos treinta años intentando desde entonces configurar su identidad como dominio académico. El análisis de las controversias sobre orientaciones metodológicas y estilos de investigación que han acompañado la constitución de este campo disciplinario es el objetivo principal del artículo.

En su breve trayectoria, el año 1963 es considerado clave para identificar el período moderno de los estudios sobre la escritura (Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Scott, 1991; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994), cuando fue publicada la obra *Investigación sobre la composición escrita* de Richard Braddock, Richard Lloyd-Jones y Lowell Schoer. El gran impacto que produjo este libro entre investigadores y docentes se debió en parte a la difusión de las conclusiones de las investigaciones realizadas hasta el momento, siendo la más controvertida las que señalaban los efectos negativos o nulos de la instrucción gramatical sobre la escritura y en parte al reclamo de una base de conocimiento teórico que orientara estudios futuros (Scott, 1991).

Previo al período moderno, entre 1950 y 1960, la escasa investigación empírica que se había llevado a cabo se centraba en aspectos parciales de segmentos del lenguaje; los temas frecuentemente estudiados incluían capítulos separados sobre tópicos tales como la oración, el párrafo, la ortografía, la puntuación (Bridwell-Bowles, 1991).

A partir de la pregunta desafiante que quedó explícitamente formulada en 1963: *¿cómo escriben los escritores?* o *¿qué involucra el acto de escribir?*, los estudios de composición cambiaron desde el análisis de textos escritos a la comprensión de cómo son elaborados (Green y Higgins, 1994); es decir, el estudio de los *productos* cedió paso a la indagación del *proceso* de escribir.

Un número importante de trabajos durante 1970 y 1980 respondieron a los reclamos de investigar los procesos de composición. Es ampliamente reconocido que Janet Emig fue la primera, a fines de la década de los '60, en intentar el análisis de las operaciones mentales que los escritores efectivamente ejecutan cuando escriben (Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Miller, 1992; Smagorinsky, 1994) y en caracterizar a la escritura como un proceso recursivo y no como una transcripción lineal de las ideas. Fue también la primera en emplear protocolos de pensamiento en voz alta de manera sistemática, aunque no proveyó detalles específicos de recolección y análisis de datos (Smagorinsky, 1994).

Estudios posteriores permitieron la expansión y desarrollo de esta línea de indagación, la que recibió un gran impulso gracias a los trabajos de Linda Flower y John Hayes, quienes encuadraron sus numerosas

investigaciones en el marco de la psicología cognitiva bajo la influencia de la teoría de resolución de problemas de sus colegas Simon y Newell.

Varios autores reconocen que fueron Newell y Simon quienes se dedicaron a indagar la actividad humana de resolución de problemas, solicitando a los sujetos que pensarán en voz alta mientras realizaban una tarea. En 1972 idearon un procedimiento denominado *análisis de protocolos* para el estudio del proceso de pensamiento durante actividades de resolución de problemas en cualquier tipo de tarea, desde la solución de un rompecabezas hasta la lectura de una poesía (Smagorinsky, 1994); una perspectiva considerada "seminal -sino canónica- en psicología cognitiva" (Witte y Cherry, 1994), que fue ampliamente aceptada en la comunidad científica (Bracewell, 1994).

Flower y Hayes caracterizaron a la escritura como una tarea de resolución de problemas y emplearon protocolos de pensamiento en voz alta para indagar los procesos cognitivos subyacentes a la producción de un texto con la intención de elaborar un modelo general de la conducta de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1986; Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Dobrin, 1994; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994).

Estos trabajos intentaron erigirse en la perspectiva dominante en los estudios de composición durante 1970 y 1980 (Dobrin, 1994) y contribuyeron poderosamente a establecer un vocabulario común para hablar sobre escritura entre investigadores, profesores y autores de manuales (Scardamalia y Bereiter, 1986). Las numerosas investigaciones realizadas por Scardamalia y Bereiter también se incluyen en esta línea de indagación (Scardamalia y Bereiter, 1986; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). El entusiasmo por este enfoque, que aparentemente había dejado atrás en forma definitiva el análisis de los productos escritos, llevó a Hairston (en Farris, 1987; Swanson-Ownes y Newell, 1994; Dobrin, 1994) a afirmar que se asistía a un cambio de paradigma en los estudios de composición.

Nuevos desafíos deberían enfrentar, sin embargo, los especialistas interesados en el análisis de los procesos. El empleo de protocolos verbales por numerosos investigadores condujo a detectar importantes problemas metodológicos, por lo que no resultó fácil su aceptación generalizada. Atendiendo a las críticas formuladas por varios autores, Smagorinsky (1994) las sintetiza en los siguientes puntos: • Los datos de los protocolos de pensamiento en voz alta están sujetos a interpretación idiosincrásica; en consecuencia, si bien pueden ser útiles para generar hipótesis, no son válidos como verificación de los procesos cognitivos.

- Los psicólogos cognitivos suponen que la escritura es una tarea de resolución de problemas, cuando puede ser considerada alternativamente como una actividad del flujo de la conciencia.
- Los protocolos son incompletos ya que no revelan la actividad cognitiva en su totalidad; en consecuencia, los investigadores deben inferir los procesos para construir un modelo de la conducta de composición.
- Los protocolos son obtenidos en condiciones artificiales en sesiones de tiempo controlado; por lo tanto no ofrecen una visión adecuada del proceso de composición.
- El modelo del proceso cognitivo no toma en consideración otros factores como los afectivos o la habilidad lingüística del escritor.

Witte y Cherry (1994) reconocen que el empleo de protocolos de pensamiento en voz alta ha sido controvertido porque se los ha visto más bien ligados a problemas que como un potencial para comprender la compleja tarea de escribir. Pero respecto de las críticas de que fueron objeto, son necesarias algunas precisiones.

Por una parte, los creadores de este procedimiento han admitido que los protocolos verbales sólo arrojan información parcial sobre la actividad del pensamiento y que es necesario, por consiguiente, que los investigadores realicen una actividad de interpretación y de inferencia para derivar un modelo de los procesos mentales que los sujetos activan para realizar las tareas (Bracewell, 1994). Como dicen Witte y

Cherry (1994), cualquier tipo de información empírica recogida exige la construcción de significados y la interpretación ya que los datos no son significativos en y por sí mismos. Además, ningún método de indagación conduce a una representación del proceso de escritura en su totalidad; la perspectiva de análisis o enfoque teórico seleccionado implica soslayar algún aspecto importante de la escritura y cierto grado de incerteza en las conclusiones.

A pesar de las dificultades que presenta su empleo, Smagorinsky (1994) reconoce que la técnica de pensamiento en voz alta ofrece una perspectiva única del trabajo de la mente humana y, desde este punto de vista, significa una importante contribución a la comprensión del proceso de escritura.

El desarrollo de la investigación durante dos décadas, desde que la teoría cognitiva de la composición fue conocida, demuestra la considerable influencia de esta línea de trabajo. No sólo orientó la tarea de los especialistas interesados en el papel de la cognición en la producción de textos, sino que también operó como un estímulo para conceptualizaciones alternativas de la composición escrita. Los investigadores preocupados por destacar los aspectos sociales de la escritura que tienden a iniciar sus trabajos adoptando una posición crítica de la perspectiva cognitiva es un testimonio de la enorme influencia de este cuerpo de investigaciones. Witte y Cherry (1994 :22) insisten en destacar "que la perspectiva cognitiva se constituyó en un prerrequisito para los desarrollos posteriores".

Si bien durante mucho tiempo se consideró que los problemas más desafiantes para la investigación eran los que enfocaban el proceso en la dicotomía proceso/producto, dadas las complejas relaciones e interacciones que se advirtieron entre escritor, lector, texto y cultura, se comenzaron a cuestionar los juicios acerca de la calidad de la escritura realizados sin una consideración del contexto. La incorporación de estos factores condujo a fines de los '80 y principios de los '90 a estudiar el contexto de la escritura.

Por esta razón, la investigación en base a protocolos verbales es diferente a los estudios típicos emprendidos bajo la perspectiva de la psicología cognitiva. Con la atención al contexto de escritura, parece que ya no resulta adecuado generar modelos del proceso de composición elaborados en base a protocolos de pensamiento en voz alta obtenidos en sesiones de laboratorio.

"La recolección de protocolos probablemente se tornará más situada en condiciones de composición auténtica o, por lo menos, tan auténtica como puede ser cuando una persona piensa en voz alta mientras escribe con un grabador a su lado" (Smagorinsky, 1994 :13).

Las explicaciones de aprendizaje estrictamente cognitivas se ampliaron para incorporar el estudio del efecto del ambiente instruccional en la conformación de los procesos mentales. De hecho, en la reciente compilación de Smagorinsky (1994), se incluyen trabajos de investigación que dan cuenta de la diversidad de procedimientos empleados para obtener información acerca del proceso de composición, los cuales manifiestan una modificación del empleado inicialmente por los psicólogos cognitivos: explicación retrospectiva, recuerdo estimulado, entrevistas de escritura profesor-alumno, estudios de la conversación en el aula. También se han realizado estudios etnográficos (Bridwell-Bowles, 1991) para describir las circunstancias de producción del lenguaje escrito, incluyendo métodos como observación participante y entrevistas en profundidad para producir descripciones detalladas que frecuentemente adoptan la forma del discurso narrativo .

La teoría cognitiva de la escritura, en conjunción con el interés creciente en la cognición *situada*, parece haber jugado un papel crítico en el desarrollo del enfoque social-cognitivo de la composición escrita. Los mismos psicólogos cognitivos se han movido hacia una dirección que acepta cada vez más que los procesos cognitivos dependen de situaciones específicas (Flower *et al.*, 1990). De allí que llegó a considerarse a los protocolos de pensamiento en voz alta como una fuente de información que requiere ser articulada con otras: observaciones de clases; entrevistas estimuladas por los trabajos que los estudiantes conservan en un *portfolio*, entrevistas basadas en los textos escritos, con el propósito de que los estudiantes conversen acerca del espectro de textos que han escrito y hasta qué punto la escritura de un texto ha influido la composición de otros. En este sentido, la triangulación de los datos, al requerir el empleo de un conjunto de recursos complementarios de investigación, soslaya las limitaciones que pueden presentarse por la selección de una única modalidad de indagación (Smagorinsky, 1994).

Es justamente esta diversidad de procedimientos de investigación lo que parece constituir una aguda preocupación entre los investigadores, que los ha conducido a una profunda y fecunda reflexión sobre las metodologías de la investigación y sus supuestos epistemológicos, como lo atestiguan las siguientes opiniones:

"...[la] escritura (*writing*) es un objeto de investigación tanto teórica como práctica... [pero no se pueden] desconocer o ignorar los reales conflictos dentro de los estudios de composición sobre metodologías, estrategias metodológicas, constructos teóricos. Estas [...] áreas de conflicto [...] animan los estudios de composición y, en gran medida, dan cuenta de la vitalidad de su debate intelectual" (Lunsford, 1991 :6).

"Aunque la escritura (*writing*) denomina nuestro objeto, nos provee de un foco y un propósito común, hay considerable desacuerdo acerca de las metodologías que usamos para investigar y constituir ese objeto" (Kirsh y Sullivan, 1992 :1).

"Mientras la proliferación de estudios de composición en las pasadas dos décadas sugiere con fuerza que la composición ha surgido como disciplina científica, la diversidad interdisciplinaria ha dificultado [...] a los investigadores forjar una identidad como comunidad de investigación". "...los estudiosos se cuestionan si el pluralismo metodológico es posible o si las diferentes metodologías de investigación puede no ser compatibles..." (Kirsh, 1992 :247).

Estas reflexiones se ubican en el centro de un debate metodológico en el que Kirsh (1992) identifica dos posiciones enfrentadas: la defensa de una metodología única de investigación y los proponentes de múltiples metodologías. Estas perspectivas encontradas serán discutidas en el próximo apartado.

LA DISCUSIÓN EN TORNO A LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

En relación a esta cuestión, en un extremo del debate se ubican los que apoyan una sola metodología de investigación argumentando que es posible que diferentes enfoques produzcan resultados contradictorios. Como representante de esta tendencia se ubica Irmsher (en Kirsh, 1992), quien propone el uso exclusivo de la investigación naturalística considerando que cualquier otro método de investigación puede distorsionar las observaciones acerca del proceso de composición del escritor y no logra captar los diferentes contextos de escritura. El autor citado propone un enfoque *holístico*, con el que intenta rescatar el interés del individuo como ser humano en lugar de considerarlo un número o espécimen. Este enfoque privilegiaría la observación en ambientes naturales, la atención a la idiosincrasia del escritor y la descripción de la totalidad de la experiencia de escritura por sobre los procedimientos experimentales, el estudio de patrones comunes y la descripción de rasgos discretos de la actividad de composición de textos escritos.

Sin pronunciarse a favor de ninguna metodología en particular, North (en Kirsh, 1992) cuestiona el pluralismo metodológico al entender que diferentes métodos empleados para estudiar la composición no comparten los mismos supuestos epistemológicos y son, en consecuencia, incompatibles. Este autor afirma que a cualquier método de investigación subyace una postura epistemológica, es decir, un conjunto de supuestos acerca del conocimiento, de la verdad y de la realidad. Al analizar estudios que emplean diferentes estrategias de indagación, este autor demuestra que cada tradición de investigación privilegia ciertas clases de conocimientos. Basado en esta observación predice que los estudios de composición se destruirán en una 'guerra metodológica' porque los investigadores se alinearán en función de la metodología preferida no en función de un interés común en el estudio de la escritura.

La tendencia prevaleciente parece ser, sin embargo, la del extremo opuesto: el pluralismo metodológico que es defendido con argumentaciones que guardan entre sí una cierta semejanza.

Witte y Cherry consideran que si la pregunta planteada hace más de treinta años: *¿qué involucra el acto de escribir?* se mantiene aún vigente, es tan compleja que requiere exploración a través de la aplicación de diferentes marcos teóricos e interpretativos, la recolección de diferentes tipos de datos y el empleo de metodologías diversas: teoría del discurso, psicología cognitiva, textos escritos por los sujetos, comentarios orales y escritos acerca de la tarea, entrevistas con profesores, protocolos de pensamiento en voz alta, métodos cuantitativos y cualitativos. Y agregan:

"En una época en que se acepta ampliamente que el conocimiento es indeterminado, tal pluralismo metodológico en la investigación parece necesario" (Witte y Cherry, 1994 :45).

Una posición similar es sostenida por Lauer y Asher quienes afirman:

"Nosotros mantenemos que un adecuado estudio del complejo dominio de la escritura debe ser multidisciplinario, incluyendo la investigación empírica. La mejora en la instrucción y los avances en el conocimiento surgirán entre teóricos de la composición, profesores de escritura e investigadores empíricos, quienes [deben] respetar y valorar los esfuerzos [realizados] por otros" (Lauer y Asher, 1988 :ix).

Estos autores defienden la *multimodalidad* de enfoques, la cual constituye, a su criterio, una saludable combinación ya que ayuda a evitar la miopía que conduce a pasar por alto problemas importantes por el sólo hecho de quedar fuera de un particular modo de indagación (Lauer y Asher, 1988).

Del mismo modo, Scardamalia y Bereiter (1987) sugieren distintos niveles de indagación en el área de la composición escrita los cuales, según estos autores, podrían constituir, tomados en conjunto, un programa único de investigación. Proponen un *esquema multi-nivel* que incluye: observación informal e introspección, métodos correlacionales y análisis de textos (Niveles 1 a 3) y experimentación, análisis de procesos de escritura y construcción de modelos -que caracterizan la investigación en ciencia cognitiva- (Niveles 4 a 6). En el esquema al que se alude, los diferentes niveles no constituyen una secuencia lineal o sucesiva sino que están ordenados de acuerdo a un criterio de abstracción; caracterizan un movimiento espiralado en el que la investigación se aleja cada vez más de la observación de los fenómenos en su ambiente natural y se acerca cada vez más al sistema psicológico concebido como un constructo teórico. Los autores del esquema aclaran reiteradamente que la indagación, cualquiera sea el nivel en que ocurra, puede ofrecer resultados valiosos.

En esta posición se entiende que para esclarecer el proceso de composición del texto escrito es necesario que la investigación ocurra en todos los niveles sugeridos. En lugar de centrarse en la discusión acerca de la validez o adecuación de métodos particulares, Bereiter y Scardamalia adoptan este enfoque *multi-nivel* que, según ellos, da cabida a todas las metodologías de investigación, desde las observaciones naturalistas hasta los procedimientos de laboratorio. Más aún, estos autores argumentan que los métodos nunca pueden ser juzgados en sí mismos sino solamente con relación a los propósitos de la investigación. Todos "pueden ser combinados en un esfuerzo coherente para comprender cómo la naturaleza humana realmente realiza el acto completo de escribir" (Bereiter y Scardamalia, 1987 :51).

Kirsh (1992) cuestiona asimismo la metodología única porque, según su punto de vista, supone determinar lo que debe incluirse y lo que debe excluirse en la investigación acerca del proceso de escritura. Esta autora encuentra que una posición tal implica limitar prematuramente la investigación en un campo de surgimiento reciente y en plena expansión como es el de la composición. En apoyo de su posición argumenta que, en la medida en que cada perspectiva ofrece una visión parcial, es necesario un enfoque pluralístico que permita recuperar todas las contribuciones realizadas por distintos especialistas desde sus respectivos enfoques. Propone un *diálogo multivocal* en el que los estudiosos de la composición admitan la tensión dinámica entre múltiples tradiciones de investigación. Los investigadores que enfrentan cuestiones epistemológicas inherentes a diferentes métodos de investigación pueden descubrir fisuras, brechas y contradicciones, pero tales descubrimientos no necesariamente invalidan o niegan el valor de diferentes metodologías y sus aportaciones a la producción del conocimiento. Por el contrario, enriquecen las discusiones, estimulan el surgimiento de nuevas ideas y abren nuevas áreas de indagación. En la cita que se reproduce a continuación, queda claramente explicitada la posibilidad y condición de la perspectiva pluralista sostenida por esta autora:

"Yo argumento que el pluralismo epistemológico es posible [a condición de que] los investigadores apliquen una autoconciencia crítica a sus estudios y expliquen -en lugar de pasar por alto- las cuestiones epistemológicas implicadas en sus métodos de investigación. Tal autoconciencia crítica revela [ría] que todas las metodologías son culturalmente situadas e inscriptas, nunca desinteresadas o imparciales" (Kirsh, 1992 :248).

Smagorinsky (1994) que, como ya se evidenció, es partidario de la multiplicidad de estrategias de indagación, considera que la polémica en torno a las metodologías es incorrecta porque ninguna de ellas, por sí sola, asegura la calidad de la investigación. Expresa que el investigador no debería comenzar la investigación seleccionando primero un método particular; la investigación se emprende para explorar un problema o una pregunta, no para emplear metodologías. Centrar el debate en torno a los métodos, lleva a

establecer una brecha insoluble entre los miembros de una comunidad de investigación en lugar de promover una comunicación fructífera y productiva.

Esta posición parece ser compartida por los científicos de las ciencias sociales, como se puede advertir en las siguientes afirmaciones:

"La reflexión epistemológica que nos suscita la sociología que emerge y que hoy se está haciendo, es la que se caracteriza por la convergencia metodológica, por la pluralidad de métodos utilizados a fin de obtener distintos puntos de vista sobre el objeto o fenómeno bajo estudio y a partir de diversas fuentes de conocimiento".

"Un científico que [...] quiera comprender los puntos de vista que sustenta "tan claramente como sea posible, tiene que introducir otros puntos de vista; es decir, tiene que adoptar una *metodología pluralista*" (Vasilachis de Gialdino, 1992 :15).

A pesar del optimismo que puede derivarse del pluralismo metodológico, sus mismos proponentes (Kirsh, 1992; Roen y Mittan, 1992) advierten de las dificultades que éste plantea a los investigadores. No siempre resulta fácil el diálogo entre especialistas que se ubican en diferentes tradiciones de investigación, que sustentan distintas concepciones acerca de la realidad, el conocimiento y su modo de validación; que identifican diferentes fenómenos como objetos de investigación y definen los problemas a investigar también de manera diferente. Una perspectiva que favorezca la interacción reclamada quizás requiera un desplazamiento del eje de la discusión que permita romper la inflexible adherencia de los especialistas a su orientación paradigmática para tomar en consideración metodologías alternativas. Esta es la tendencia que parece prevalecer entre quienes, tratando de soslayar la discusión exclusivamente centrada en los métodos, iniciaron movimientos que admiten y dan cabida a formas diferentes de encarar los estudios en el campo de la composición. Se habla de movimientos, porque no se defiende un método particular de investigación sino que se adopta un enfoque que replantea algunos aspectos de los paradigmas clásicos y sus supuestos epistemológicos. Se caracterizan, fundamentalmente, por los siguientes aspectos:

- a) Redefinen la relación entre el investigador y los sujetos de la investigación, considerando a éstos como co-investigadores
- b) Destacan la naturaleza social de la construcción del conocimiento
- c) Toman en consideración el contexto; enfocan una situación total en toda su complejidad, intentando comprender ambientes particulares de escritura.

En el próximo apartado se analizan con algún grado de detalle estudios que responden a esta caracterización.

ENFOQUES ALTERNATIVOS EN LOS ESTUDIOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA

En los párrafos siguientes se discuten dos tendencias que responden a los rasgos que se acaban de especificar: uno que hace referencia a estudios en colaboración entre el investigador y los sujetos de la investigación y otro que se ubica en la perspectiva del maestro como investigador.

Estudios en colaboración: los sujetos como co-investigadores

En los trabajos de investigación en psicología y educación, los sujetos seleccionados son generalmente concebidos como fuente de datos que serán útiles a los propósitos del estudio; menos frecuentemente se piensa que ellos pueden también beneficiarse de los procesos y resultados de la indagación. Bereiter y Scardamalia (1987) observan que en las investigaciones que se encuadran dentro de la psicología cognitiva, las personas que en el transcurso de la resolución de una tarea piensan en voz alta, generan datos de relevancia para el investigador; es razonable suponer que este procedimiento puede también ofrecer información útil para los sujetos y contribuir a su propio proceso cognitivo. Los autores

mencionados encontraron, como un frecuente efecto colateral de sus investigaciones, que los sujetos indagados manifestaban interés por lo que esta técnica les permitió descubrir acerca de sus propios procesos mentales. Los investigadores informaban a los estudiantes acerca de los propósitos de la investigación y discutían libremente con ellos cuestiones pertinentes acerca al estudio a medida que el proceso transcurría. El alto grado de entusiasmo generado en los sujetos les sugirió incorporarlos como co-investigadores; de esta manera, los sujetos funcionaron no sólo como fuente de información sino también como partícipes en la búsqueda e interpretación de datos. La co-investigación de estrategias cognitivas les dio a los estudiantes la oportunidad de comprender la potencialidad de estrategias aún no adquiridas y a comprometerse activamente en actividades para aprenderlas. Bajo el supuesto de que el conocimiento metacognitivo se construye como cualquier otro tipo de conocimiento, Bereiter y Scardamalia (1987) sostienen que el desarrollo puede facilitarse si se brindan oportunidades para un mayor acceso a los propios procesos. Esta posibilidad se incrementa mediante actividades de autorreflexión que tienen lugar si los sujetos participan como co-investigadores.

Dentro de este mismo marco interpretativo, en un estudio de Flower y colaboradores (1990), se estimuló a los estudiantes de una clase avanzada de escritura del *college* a comprender su propia cognición y a observar más cuidadosamente sus procesos de lectura y escritura. Se les pidió que asumieran el rol de investigadores, utilizando las observaciones de sí mismos como una herramienta para la reflexión. Se solicitó a los sujetos que, ubicados frente a un grabador, pensarán en voz alta a medida que leían un texto breve, registrando cada pensamiento que surgiera en sus mentes durante el proceso de comprender un texto y de escribir sus propias opiniones sobre cuestiones presentadas. Los protocolos verbales permitieron a los estudiantes observar cuidadosamente el rápido juego de respuestas, inferencias, decisiones y estrategias que guiaron la lectura y escritura; les permitió rastrear un proceso en acción y descubrir la manera en que ese proceso era guiado por sus propios supuestos y decisiones. Los alumnos trabajaban con una consigna semiestructurada que constituía una ambigua invitación a hacer lo que las consignas del *college* típicamente solicitan: usar información relevante para interpretar, sintetizar y escribir opiniones propias acerca de un tópico. La experiencia, a la que los autores denominan *experimento de clase*, mostró que la representación de la tarea de leer y escribir es, en sí misma, una parte crítica del proceso de escritura; es un proceso activo al que el escritor dedica tiempo y pensamiento deliberado para interpretar la consigna y el contexto retórico que la rodea, tanto como la consideración de sus propias metas y estrategias. De la experiencia emergieron cuestiones susceptibles de investigación, para las cuales los mismos estudiantes, en calidad de co-investigadores, formularon algunas hipótesis del estudio.

El maestro como investigador

Aunque no se encuadra dentro de la perspectiva clásica de investigación, Ray (1992) caracteriza a la perspectiva del maestro-investigador como un movimiento que consiste en el estudio del ambiente del aula el cual involucra a maestros o profesores y constituye un tipo de investigación que es iniciada y controlada por los docentes. Se refiere a cualquier indagación del sistema escolar, la clase, grupo de estudiantes o incluso un solo alumno, desencadenada y realizada por profesores ya sea individualmente o en colaboración. No se trata de una actividad espontánea sino de una sistemática recolección y análisis de datos, como así también de producción de informes y de difusión de los resultados. Supone un cuestionamiento y posición reflexiva sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que manifiesta la intención de promover cambios significativos del sistema escolar desde dentro y desde sus agentes más que en el sentido contrario, como ha sido lo más característico de la investigación educacional. Este movimiento compromete a los maestros en la producción de los conocimientos y tiende a romper la división entre los investigadores concebidos como los creadores del conocimiento y los maestros que son supuestamente quienes lo consumen y difunden (Ray, 1992).

Como ejemplo de este estilo de investigación, Lensmire (1993) presenta un estudio en el que como profesor de composición propone el enfoque del *taller de escritura* intentando brindar oportunidades que comprometan a los alumnos en la tarea de escribir. El objetivo central del taller es que los alumnos adquieran un control creciente sobre el proceso de escritura, es decir, determinen el tema, la audiencia, el propósito y el formato de los textos. Supone que con el apoyo del maestro y compartiendo los textos con los compañeros, los chicos gradualmente serán capaces de concretar sus intenciones en el texto.

La clase, organizada como taller de escritura, contempla tres momentos:

- a) Encuentro de *apertura*, dedicado a enseñar los procedimientos y normas del taller y algunos aspectos relacionados con la habilidad para escribir
- b) Tiempo de *escritura*, en el que las actividades principales son la elaboración de borradores, revisión y corrección de textos, conversaciones y colaboración entre los alumnos, entrevistas personales de cada uno de los chicos con el maestro, ilustración y publicación de textos seleccionados
- c) Tiempo de *compartir*, en el que los chicos leen los textos frente a la clase y reciben respuestas de sus pares

Lensmire (1993) se propuso crear un contexto en el aula que estimulara la escritura y se ubicó como observador participante para investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su intención era observar de que manera la modificación de los modos de trabajo y de las relaciones sociales típicas del aula afectaban la tarea de escritura. Este autor informa que su metodología se encuadra dentro de los supuestos y métodos de la investigación interpretativa; en función de esta perspectiva, recogió diferentes tipos de datos:

- a) Notas de campo, que incluían narraciones generales de la enseñanza de cada día de clase, tanto como reflexiones sobre problemas y cuestiones pedagógicas y metodológicas
- b) Documentos del aula y del maestro, que incluían planes de lecciones, listas de reglas y procedimientos para regular la actividad del taller, cartas a estudiantes y a sus padres, libros utilizados de la biblioteca del taller de escritura
- c) *Video-tapes* de sesiones de clases y de entrevistas personales con los estudiantes, para un posterior análisis del discurso en diferentes situaciones del taller
- d) Entrevistas a los estudiantes al finalizar el año escolar, intentando descubrir el sentido que los alumnos le asignaban al taller de escritura; incluían preguntas que exploraban las relaciones que los chicos habían establecido con sus compañeros y con el maestro y cómo esas relaciones influían en sus escrituras
- e) Escrituras de los estudiantes, que incluían todos los trabajos escritos por los alumnos durante el año escolar, para analizar los temas y géneros que los chicos preferían y la manera en que aquéllos se relacionaban con el contexto inmediato del aula

Si bien no refiere a la producción de conocimientos, Lensmire (1993) afirma que esta modalidad de trabajo le permitió explorar cuestiones teóricas y prácticas vinculadas a una situación de enseñanza, que son relevantes para que los estudiantes logren un control creciente sobre su actividad y en la que los pares influyen significativamente en las experiencias de producción de textos.

En síntesis, en este artículo se analizaron las principales orientaciones metodológicas y estilos de investigación en el campo de la composición y se examinaron enfoques alternativos que permiten replantear la discusión centrada exclusivamente en los métodos. Pareció pertinente encarar esta cuestión con la intención de promover una reflexión epistemológico-metodológica de potencial impacto para emprender investigaciones futuras en el campo. Estudios que exploran aspectos referidos a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en escuelas primarias locales (Kowszyk, 1994; Matteoda y Vázquez de Aprá, 1995; Matteoda, 1997; Rosales, 1997; Vázquez, 1997; Vázquez de Aprá, 1997; Gómez y Molinero, 1998) han sido realizados adoptando enfoques de investigación que atienden a las argumentaciones expuestas precedentemente.

NOTAS

1- El término *composición* tiene una acepción amplia; involucra la acción de *componer* (*compose*) que significa formar, integrar, ordenar, constituir, la cual se aplica ya sea a una obra musical, un poema, un ensayo; asimismo se lo vincula a la tarea de elaborar una pieza breve de

escritura no ficcional realizada como un ejercicio en la escuela o en el *college*. Pero también alude al arreglo de elementos para una pintura o una fotografía. Se denomina *compositor* (*composer*) a la persona que realiza la composición (OXFORD ADVANCED LEARNER DICTIONARY, 1989). Estos vocablos -composición, componer, compositor- se utilizan en la literatura especializada para referir al acto de producir un texto cuando se utiliza como medio o materia al lenguaje escrito. Quizás resulte necesario, entonces, apelar a la expresión *composición escrita*, para diferenciarla de otras actividades de componer en la que la tarea se materializa por medio de otros recursos por los que evidentemente se obtiene, como resultado, un producto distinto al texto escrito. En lengua española, la palabra *redacción* tiene una doble acepción. Por un lado, alude a una asignatura escolar del curriculum de lengua del nivel primario; por otro, refiere a una práctica social vinculada fundamentalmente, aunque no únicamente, a la tarea del periodista. Este último sentido es el que también se le otorga en lengua inglesa. Si se busca el significado de este término, es posible observar que está asociado a vocablos como: *to edit* (redactar, corregir, dirigir un periódico), *editorial* (editorial, artículo de fondo), *editorial rooms* o *editorial staff* (sala de redacción), *editor* (redactor, compilador, director de un periódico o una revista), *editorial chief* (jefe de redacción o redactor en jefe), *edition* (edición, impresión, tirada), *editorial writer* (editorialista), *editorship* (cargo de redactor, director de un periódico) (OXFORD ADVANCED LEARNER DICTIONARY, 1989). Es poco frecuente que en los estudios de composición en la bibliografía anglosajona se recurra al verbo *to edit* vinculado a tareas de redacción. Las palabras más usualmente empleadas son *to write* o *to compose* y *writing* (escribir, escritura y lo escrito), *review* (reexaminar, volver sobre el texto), *revise* y *edit* (corregir) para referir a la tarea de producir los cambios que se consideren necesarios. Como es practicada en muchas escuelas, *edit* refiere más estrechamente a la corrección de rasgos mecánicos de la escritura, como ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, etc., mientras *revise* a producir cambios estructurales y de contenido. (THE LITERACY DICTIONARY - The Vocabulary of Reading and Writing. Harris and Hodges, 1995). Por una cuestión de estilo, para no recargar la prosa con expresiones exageradamente repetidas, en este trabajo se utilizarán como sinónimos los términos escritura, composición, producción de textos escritos y composición escrita ya que se les puede asignar y de hecho tienen un significado similar en lengua española.

REFERENCIAS

- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia 1987 *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale. New Jersey.
- Bracewell, Robert J. 1994 Withered Wisdom: a reply to Dobrin. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.
- Bridwell-Bowles, Lilian 1991 Research in composition: issues and methods. En Lindemann, Erika & Gary Tate (Eds.) *An introduction to composition studies*. Oxford University Press. New York.
- Dobrin, David N. 1994 Whiter Wisdom?. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.
- Farris, Christine R. 1987 Current composition: beyond process vs. product. *English Journal* 76, 6 :28:34.
- Flower, Linda; Victoria Stein; John Ackerman; Margaret J. Kantz; Kathleen McCormick & Wayne C. Peck 1990 *Reading to write. Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- Gómez, Alicia y Claudia Molinero 1998 La enseñanza de la gramática en la escuela primaria. Un estudio descriptivo sobre la enseñanza de sustantivos y adjetivos. Trabajo Final de Licenciatura no publicado. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Greene, Stuart & Lorraine Higgins 1994 "Once upon a time": the use of retrospective accounts in building theory in composition. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.
- Kirsh, Gesa & Patricia A. Sullivan 1992 Introduction. En Kirsh, Gesa & Patricia Sullivan (Eds.) *Methods and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.
- Kirsh, Gesa 1992 Methodological pluralism: epistemological issues. En Kirsh, Gesa & Patricia Sullivan (Eds.) *Methods and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.
- Kowszyk, Daniela 1994 La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria. Trabajo Final de Licenciatura no publicado. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Lauer, Janice M. & J. William Asher 1988 *Composition research. Empirical designs*. Oxford University Press.
- Lensmire, Timothy J. 1993 Following the child, socioanalysis, and threats to community: teacher response to children's texts. *Curriculum Inquiry* 23, 3 :265-299.
- Lunsford, Andrea 1991 The nature of composition studies. En Lindemann, Erika & Gary Tate (Eds.) *An introduction to composition studies*. Oxford University Press. New York.

Matteoda, María Celia 1997 El dominio ortográfico ¿cuestiones de enseñanza o cuestiones de aprendizaje?. *Cronía*, 1 :138-144.

Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá 1995 El sistema ortográfico como objeto de enseñanza. *Revista de la UNRC* 15, 1-2 :61-80.

Miller, Susan 1992 Writing theory: theory writing. En Kirsh, Gesa & Patricia Sullivan (Eds.) *Method and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.

Ray, Ruth 1992 Composition from the teacher-research. Point of view. En Kirsh, Gesa & Patricia Sullivan (Eds.) *Method and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.

Roen, Duane H. & Robert K. Mitten 1992 Collaborative scholarship in composition. En Kirsh, Gesa & Patricia Sullivan (Eds.) *Method and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.

Rosales, Pablo 1997 El contexto escolar de alfabetización. Apropriación de las funciones de la escritura y de los parámetros del contexto de comunicación. Trabajo Final de Licenciatura no publicado. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter 1986 Research on written composition. En Wittrock, Melvin (Ed.) *Handbook of research on teaching*. MacMillan. London.

Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter 1987 Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En Rosenberg, Sheldon. (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics, V. 2, Reading, writing and language learning*. Cambridge University Press. New York.

Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter 1992 Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Tolchinsky, Liliana y Ana Teberosky (Comps.) Más allá de la alfabetización *Infancia y Aprendizaje*-Número extraordinario.

Scott, Patrick 1991 Bibliographical resources and problems. En Lindemann, Erika & Gary Tate (Eds.) *An introduction to composition studies*. Oxford University Press. New York.

Smagorinsky, Peter 1994 Think-aloud protocol analysis. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Smagorinsky, Peter 1994 Think-aloud protocol analysis: beyond the black box. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Swanson-Owens Deborah & George E. Newell 1994 Using intervention protocols to study the effects of instructional scaffolding on writing and learning. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Vasilachis de Gialdino, Irene 1992 *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Vázquez de Aprá, Alicia 1997 Los procesos de producción del texto escrito. Dimensiones epistemológica, psicológica y didáctica. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vázquez, Alicia 1997 Composición escrita: ¿asignatura escolar o práctica social?. *Cronía*, 1 :145-151.

Witte, Stephen P. & Roger D. Cherry 1994 Think-aloud protocols, protocol analysis, and research design: an exploration of the influence of writing tasks on writing process. En Smagorinsky, Peter (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on research methodology*. Sage. California.

Este trabajo se origina en la Tesis de Maestría sobre *Los procesos de producción del texto escrito. Dimensiones epistemológica, psicológica y didáctica*, elaborada por la autora bajo la dirección de Danilo Donolo. Una síntesis del mismo fue presentada en las Primeras Jornadas Educativas en la Patagonia Austral, realizadas en Ushuaia (Tierra del Fuego) los días 17, 18 y 19 de junio de 1998.