

ENFOQUES DE PROCESO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Juana Marinkovich

Universidad Católica de Valparaíso

Chile

RESUMEN

Uno de los agentes que ha provocado una verdadera transformación en los estudios de la producción de textos escritos, ha sido aquel de la incorporación del concepto de 'proceso'. En efecto, el impacto ha sido tal que algunos investigadores han intentado exigir un cambio de paradigma. Para otros, este auge no es más que una respuesta a intereses instruccionales sin un fundamento teórico sólido. En este trabajo, se revisan los aportes más significativos de los modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos formulados en las últimas décadas, estableciendo en qué medida estos constituyen genuinos modelos teóricos o meras propuestas metodológicas y hasta qué punto las recientes propuestas podrían conformar un modelo integrador.

ABSTRACT

One of the agents producing a real transformation of surveys on written text production, has been the inclusion of the "processing" concept. In fact, this impact has even led some researchers to demand a change in paradigms. Other researchers, however, have only considered the importance ascribed to the concept as a response to educational interests, lacking a sound theoretical basis. The objective of this paper is to revise the most significant contributions of the cognitive and socio-cognitive theoretical models formulated during the past few decades, establishing to what extent they are genuine theoretical models or simple methodological propositions and how recent proposals could make up an integrative model.

INTRODUCCION

Uno de los agentes que ha provocado una verdadera transformación en los estudios en el ámbito de la producción de textos escritos, en especial en su aprendizaje, ha sido aquel de la incorporación del concepto de 'proceso'. En efecto, el impacto ha sido tal que algunos investigadores ([Hairston 1982](#)) han exigido un cambio de paradigma. Sin embargo, para otros estudiosos ([North, 1987](#); [Appellee et al. 1994](#)), este auge se debe más a una búsqueda de respuestas a intereses instruccionales, por lo que es necesario, entonces, establecer cimientos teóricos más sólidos. En el presente estudio, se pretende revisar los aportes más significativos en términos de los modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos del proceso de la producción de textos escritos, formulados en las últimas décadas, estableciendo en qué medida estos constituyen genuinos modelos teóricos o meras propuestas metodológicas y hasta qué punto las recientes propuestas podrían conformar un modelo integrador. Por otra parte, interesa

destacar en los modelos de aprendizaje cognitivos revisados cómo sus primeros planteamientos han evolucionado y hoy incorporan la afectividad, la memoria de trabajo y los aspectos textuales.

1. Principales enfoques de proceso

La incorporación de la noción de 'proceso', tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos escritos, sobre todo en Estados Unidos, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta ([Gardner, 1985](#)). Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

- (1) la mente puede ser estudiada;
- (2) las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;
- (3) los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

Estos principios aplicados al ámbito de la lectura y la escritura permiten hacer de éstas, según Grabe y Kaplan ([1996](#)), legítimas áreas de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y las maneras cómo son aprendidas y enseñadas. En este sentido, un enfoque de proceso en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como (i) el descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor; (ii) el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; (iii) y la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples.

Los aspectos esbozados se encuentran en la mayoría de los enfoques de proceso acerca del aprendizaje de la producción de textos escritos y varían según sus propiciadores. Así, podemos establecer, de acuerdo a lo planteado por Faigley ([1986](#)) y Grabe y Kaplan ([1996](#)), diversas aproximaciones al fenómeno en cuestión.

1.1. El enfoque expresivo

Un primer enfoque, que nace a mediados de los años sesenta, como una reacción al interés en el producto escrito, corresponde a la visión expresiva de la producción de textos escritos en que aquellos que escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, más bien el escritor nace, no se hace; en otras palabras, existe una base biológica que permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión cuando escribe (Elbow, [1973](#), [1981](#)). Para North ([1987](#)), este intento no logra un estatus teórico y sólo se limita a prácticas instruccionales.

1.2. El enfoque cognitivo

Un segundo enfoque es aquel denominado cognitivo por el fuerte influjo de la psicología cognitiva en su origen. Se inicia en la década de los setenta con los trabajos de Emig ([1971](#), [1983](#)), quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima -a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta- el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

Hillocks ([1986](#)) y North ([1987](#)) critican el tipo de investigación desarrollado hasta ese momento por carecer, a juicio de estos especialistas, de un fundamento teórico consistente y plantean que esta debilidad habría motivado la búsqueda de teorías más potentes, como aquellas del

desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría de la 'conciencia de la audiencia', que permitieran explicar la evolución y los factores sociales asociados a la escritura.

Prueba de ello, son los estudios acerca del desarrollo de la escritura desde un estadio egocéntrico hacia uno más socializado ([Calkins, 1983](#); [Graves, 1984](#); [Kroll, 1981](#)), correspondiendo el primero a un escrito basado en el escritor y el segundo a uno más basado en el lector. En este mismo sentido, Britton *et al* ([1975](#)) en Londres, ya habían investigado la ontogénesis del sentido de la audiencia entre estudiantes de 11 y 18 años y habían condenado la mayoría de las tareas a las que se veían enfrentados los sujetos en el ámbito escolar, por no estar éstas verdaderamente contextualizadas.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, se hacía cada vez más necesario proporcionar un marco coherente -un modelo que permitiera dar cuenta de los datos recogidos y explicar los hallazgos acumulados hasta ese momento. Surgen así dos equipos de investigadores que intentan llevar a cabo esta tarea con un fuerte apoyo en la psicología cognitiva norteamericana. Uno de ellos es el que propician Linda Flower y John Hayes ([1977](#), [1980a](#), [1980b](#), [1981a](#), [1981b](#), [1984](#)), quienes desarrollan un modelo del proceso del escribir que se sustenta en los siguientes principios:

- los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos;
- componer es una actividad guiada por metas;
- los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos

El modelo representa los procesos de componer por escrito de un escritor mediante tres componentes principales: los procesos del componer por escrito propiamente tales, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor. Como procesos operativos dentro del proceso de componer por escrito, se encuentran la planificación, la traducción y la revisión. Estos procesos están supervisados por un control ejecutivo llamado monitor. El proceso de planificación, a su vez, contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas.

El otro proyecto es realizado por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia ([1987](#)) en Canadá, logrando formular un modelo más poderoso, ya que su teoría representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras. Se podría decir que esta teoría no es sólo descriptiva, ya que puede alcanzar un mayor nivel de verificabilidad a través de la evidencia empírica.

La teoría de Bereiter y Scardamalia propone que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad. Argumentan que el proceso de un joven estudiante y aquel de un escritor maduro no pueden ser los mismos.

La noción de escritor 'maduro' o 'competente' es el concepto esencial para explorar la diferencia más arriba señalada. Esta misma diferencia se captura en dos modelos del proceso de escritura: el modelo de 'decir el conocimiento' y el modelo de 'transformar el conocimiento'. En el modelo de 'decir el conocimiento', presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos o ítems léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, ésta se transforma en un escrito.

El modelo de 'transformar el conocimiento', por el contrario, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos conscientemente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. En este modelo, la tarea de escritura supone un análisis del problema y de los objetivos para su consecución.

Los dos modelos caracterizan dos maneras diferentes de describir los procesos de componer por escrito. Algunos escritores alcanzan solo el estadio de 'decir el conocimiento'; en cambio, otros escritores avanzan hacia el 'transformar el conocimiento', aunque este logro no significa que no puedan combinar ambos modelos para responder a las exigencias de las tareas de escritura.

1.3. El enfoque cognitivo renovado

Diversos investigadores, como, entre otros, Bizzell ([1982](#), [1986](#)), Cooper ([1989](#)), Faigley ([1986](#)) y Witte ([1992](#)), inician una sostenida crítica a los modelos cognitivos del proceso de producir textos escritos, por considerar que sus supuestos son demasiados positivistas y reduccionistas. Advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo, siendo que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta.

Así, los modelos de Bereiter y Scardamalia ([1987](#)) no logran especificar el papel del contexto en los espacios problemáticos, ni la organización del conocimiento del contenido y de lo retórico, como tampoco las maneras en que las fuentes de información elaborada y las representaciones del problema están conectadas. Además, no se cuenta con suficiente evidencia acerca de cómo se desarrolla un modelo de transformación del conocimiento en el proceso de producción de textos escritos, es decir, cómo y cuándo el escritor hace la transición cognitiva desde el modelo de decir el conocimiento.

Carter ([1990](#)), por el contrario, plantea que estos modelos son reduccionistas intencionadamente y que en este rasgo reside la fortaleza de su epistemología. La epistemología cognitiva busca los universales, es decir, el conocimiento general acerca de los procesos de escritura.

Por su parte, Pemberton ([1993](#)) va más allá, señalando que es necesario indagar acerca de la epistemología de los estudios en producción de textos escritos. En otras palabras, es necesario comprender lo que significa construir modelos de los procesos de escribir.

El mismo investigador plantea que el uso de modelos ha sido común en la epistemología empírica. Un 'modelo' intentará describir un tipo de datos de acuerdo a un patrón subyacente; una 'teoría' más general, en cambio, caracterizará las operaciones y predicciones de varios modelos ilustrativos; un 'paradigma' abarcará teóricamente todas las teorías, modelos, datos y metodologías que sostiene una comunidad dada.

Nuestra habilidad para interpretar, por ejemplo, el modelo de procesos de la producción de textos escritos de Flower y Hayes ([1981a](#)) depende de nuestra comprensión de los datos de los protocolos en voz alta, de la teoría de resolución de problemas y de los supuestos del paradigma cognitivo.

Por otra parte, los mismos investigadores cognitivos están concientes de las restricciones de su paradigma y de sus consecuencias epistemológicas y es así como han intentado corregir sus planteamientos originales. Tal es el caso de Flower ([1988](#), [1989](#)), quien señala que una visión social del proceso de escribir todavía no logra una teoría consistente, aunque existe la necesidad de una teoría más abarcadora o lo que ella misma denomina una teoría más interactiva que sea capaz de integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos.

En definitiva, una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema a los cuales se ven enfrentados ([Flower, 1993](#)). No cabe duda que las investigaciones y evidencias empíricas aportadas por la autora corroboran la potencia de una teoría como la propuesta y el énfasis en el proceso. No obstante, quedan algunos vacíos por llenar, como es el caso del aspecto lingüístico o más bien discursivo, es decir, cómo opera este componente en la construcción de textos escritos

Ahora bien, siempre en la línea cognitiva renovada, otra propuesta interesante es aquella de Hayes (1996). Se trata de un modelo que actualiza el modelo de Flower y Hayes (1981a), incorporando el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según el mismo autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

La memoria de trabajo es un recurso limitado que contiene memorias específicas, tales como la fonológica (la «voz interior» que va repitiendo), la semántica y la visoespacial.

El componente motivación/emociones abarca las predisposiciones (motivación, interés, emociones que siente el autor al escribir), las creencias o las actitudes, la formulación de objetivos y el cálculo o estimación entre costo/beneficio del método de escritura utilizado.

En cuanto a los procesos cognitivos, éstos son reorganizados y pasan a denominarse 'interpretación textual' (correspondería en parte a la 'revisión' del modelo original e incluye la lectura para comprender textos, para comprender la tarea y para evaluar el texto), 'reflexión' (correspondería en parte a la 'planificación' del modelo original y contempla la solución de problemas, la toma de decisiones o la elaboración de inferencias) y la 'producción textual' (elaboración del producto lingüístico).

Es particularmente significativo el aporte del modelo en la descripción del componente 'producción textual', aspecto que aparecía deficitario en el modelo original. En efecto, se plantea que la producción escrita se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico (aquí la vocalización y la subvocalización asumen funciones importantes en la redacción de lo que se denomina la prosa silenciosa). Además, en la producción escrita de cada parte del texto, se requiere la incorporación de datos procedentes de la memoria de largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continua de cada posible forma de verbalización del contenido.

El componente 'memoria de largo plazo', respecto al modelo original, amplía el tipo de datos que puede almacenar, incorporando los datos lingüísticos que guarda el individuo, es decir, los datos acerca de la gramática y el diccionario personal.

No hay duda que el modelo presentado es más abarcador e intenta aproximarse en forma más precisa al proceso de producir textos escritos.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1989, 1993) han propuesto que el desarrollo de la habilidad de la escritura como transformación del conocimiento es posible a través del desarrollo de las capacidades cognitivas de los aprendices. Los estudiantes serían capaces de construir 'un módulo contextual' constituido por un conjunto de conocimientos adquiridos, entre otros, conocimiento procedural, conocimiento declarativo, estructuras de metas, modelos de problemas, esquemas afectivos, maneras de aproximarse a las personas y códigos de conducta.

Como se puede apreciar, los ajustes realizados en las propuestas cognitivas aseguran la inserción del componente contextual en los modelos hasta el momento descritos. Sin embargo, un tercer enfoque se gesta paralelamente a los modelos ya expuestos, aunque no logran constituir teorías con poder explicativo.

1.4. El enfoque social

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'.

En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...» (1986: 336). Esta postura ha sido extendida por Berkenkotter y Huckin (1995), Flower (1994), Freedman y Medway (1994) y Witte (1992).

Los escritores, mucho más que los oradores, representan papeles que son definidos por las estructuras sociales y al escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas se adaptan a una situación, hasta tal punto que se podría decir que su escritura es ecológica. Por ello, un modelo ecológico del aprendizaje de la escritura describiría cómo un escritor está enfrentado a una variedad de sistemas sociales.

Por otra parte, una noción que vehicula el contexto social en el ámbito de la escritura es aquella de las 'comunidades discursivas' (Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993). Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. Sin embargo, este concepto no ha sido explotado en toda su riqueza en el marco de una teoría de la escritura. La idea que le subyace es que los estudiantes necesitan iniciarse en el discurso de la comunidad académica discursiva a la que quieren insertarse. La comunidad discursiva es la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales.

Siempre en el marco de una orientación social del aprendizaje de la producción de textos escritos, emerge una postura alternativa que propicia la alianza entre la forma lingüística y el proceso cognitivo, asumida por un enfoque funcional del desarrollo de la escritura (Applebee *et al.*, 1994; Cope y Kalantis, 1993; Coe, 1994). A través de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo es dar cuenta de las influencias cognitivas y sociales en la escritura. En este sentido, un papel importante juega el conocimiento del género en el sentido funcional de Halliday, planteamiento que se ha desarrollado en forma significativa entre los especialistas australianos, sobre todo, en Martin (1989, 1993).

En este enfoque, el lenguaje es inseparable del contenido y del contexto y es el medio a través del cual el significado se realiza. Los que aprenden a escribir, por ejemplo, necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos.

Siguiendo a Halliday, Martin (1989) argumenta que la escritura en situaciones escolares debe poner el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos. En otras palabras, saber usar la escritura para comprender el mundo y esto puede realizarse a través de la noción de escritura factual y de género.

Ahora, si bien es cierto una teoría abarcadora de la escritura necesita reconocer los varios factores sociales que influyen en dicha habilidad, no es menos cierto que es necesario reconocer la existencia de los aspectos cognitivos y discursivos en el proceso de componer por escrito. En este sentido, una teoría que descuide alguno de estos componentes -cognición, contexto social o discurso- será inadecuada.

2. La búsqueda de un enfoque integrador

Witte (1992) plantea que una teoría de la escritura necesita sintetizar los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales.

Una propuesta en este sentido la encontramos ya en van Dijk y Kinstch (1983). El trabajo, de corte más bien psicosociolingüístico, aunque intenta formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la primera, abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos. Este modelo contempla tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Los dos últimos componentes interactúan y se integran para dar forma, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos, al texto final.

Se puede inferir a partir de los postulados de los autores que el escritor debe planificar su escrito controlando la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación de un modelo de situación que permita ordenar los variados conocimientos en torno a una tarea específica, como lo es la producción textual.

La idea de modelo de situación se profundiza en van Dijk ([1985](#), [1990](#)), quien señala que también se crean modelos de situaciones comunicativas y que contamos con un sistema de control general que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo según la información contextual, determinando de esta manera los modelos que deben ser activados.

Por otra parte, Grabe y Kaplan ([1996](#)) hacen suyo el desafío integrador y proponen un modelo de producción de textos escritos, basado, a su vez, en un modelo comunicativo de las cuatro habilidades lingüísticas ([Chapelle et al,1993](#)).

Para ello, parten de la premisa de que la producción de textos escritos es un acto comunicativo y como tal puede hallar sus antecedentes en las teorías acerca del uso del lenguaje y de la competencia comunicativa. En este sentido, para los mismos autores, es significativo, por una parte, el aporte de Bachman ([1990](#)) al plantear la existencia de una competencia organizacional y una competencia pragmática que posibilitarían la aplicación de reglas de formación textual a los textos y el funcionamiento de éstos en situaciones determinadas. Por otra parte, no es menos importante Canale ([1983](#)), quien, basado en el concepto de competencia comunicativa de Hymes ([1972](#)), distingue la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica, conceptos todos que permiten, en definitiva, explicar cómo operan los productores de textos.

El modelo de Grabe y Kaplan ([1996](#)), tal como se visualiza en la figura 1, representa el proceso de la producción de textos escritos. Comprende dos componentes principales, a saber, el contexto y la memoria de trabajo verbal. El contexto incluye, a su vez, elementos que integran la situación y la realización del texto como producto o la actuación. La situación misma comprende participantes, entorno, tarea, texto y tópico. La realización da cuenta del producto textual real como resultado del procesamiento de la memoria de trabajo verbal. El producto textual ejerce una influencia adicional sobre los componentes de la memoria de trabajo verbal, la que debe estar disponible para la confrontación del producto con el contexto. Todas las variables del contexto conforman el contexto social externo de la tarea de escritura.

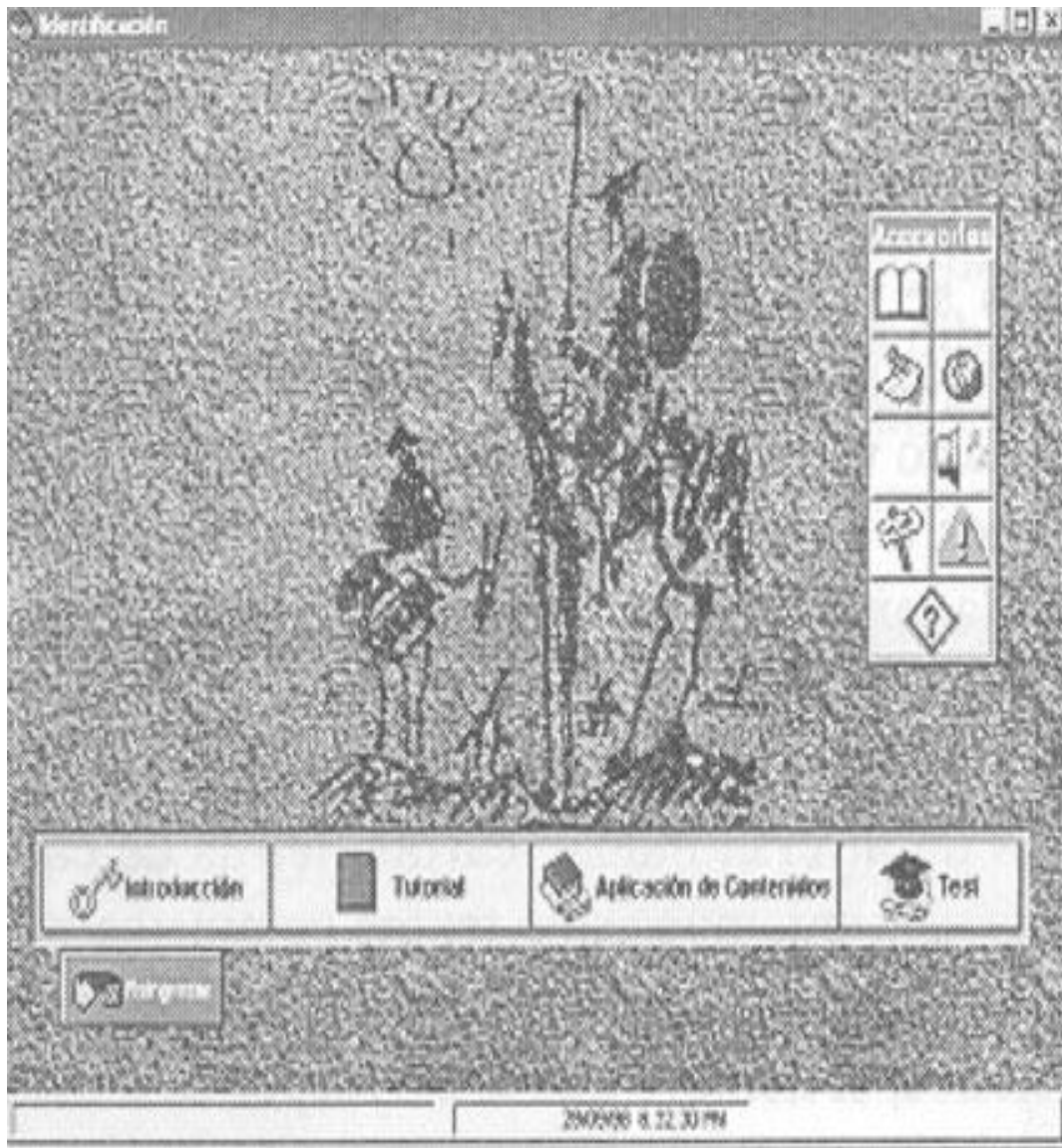


Figura 1. Modelo de producción de textos escritos ([Grabe y Kaplan, 1996](#))

El elemento 'texto' en el componente 'situación' incorpora las restricciones de registros, géneros, propósitos de comunicación (actos de habla), normas y convenciones del uso del lenguaje, como también del canal de comunicación, incorporando así los factores textuales como parte de la situación.

El otro componente fundamental en el modelo es el procesamiento de la información en la memoria de trabajo verbal mientras el productor de textos cumple con la tarea de escritura. Generalmente, todas las operaciones verbales tienen lugar en la memoria de trabajo del individuo ([Barsalou, 1992](#); [Just y Carpenter, 1992](#)). La memoria de trabajo verbal tiene tres constituyentes: el establecimiento de la meta interna, el procesamiento verbal y el producto del procesamiento interno.

El primer constituyente permite al usuario del lenguaje establecer objetivos y propósitos para la escritura en congruencia con el contexto, motivaciones internas, capacidad de realizar tareas escritas (e.g. creencias acerca de cómo esfuerzos similares pasados fueron evaluados), intereses, etc. Proporciona también una representación inicial de la tarea consistente con los

objetivos formulados. Esta representación (e.g. un resumen, un formulario) activará un ciclo de operaciones en el procesamiento verbal, para lo cual la conciencia metacognitiva y el monitoreo juegan un papel importante.

El componente 'procesamiento verbal' comprende la competencia de la lengua, el conocimiento de mundo y la textualización (procesamiento en línea). Los dos primeros elementos se encuentran tanto en la memoria de largo plazo, como en la memoria de trabajo verbal. Por su parte, la textualización integra los recursos informacionales generados por la competencia de la lengua y el conocimiento de mundo.

Finalmente, opera el constituyente 'producto del procesamiento interno'. Aquí, mientras el procesamiento se está produciendo, el resultado se compara con el establecimiento de la meta interna.

Los modelos presentados en esta sección tienen en común, a pesar de que el primero es un modelo general de comprensión y producción más estratégico, la capacidad de integrar los tres mayores intereses o problemas de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales.

Estos aportes permiten completar ciertas carencias de otros modelos. Tal es el caso, por ejemplo, de Flower ([1993,1994](#)), quien a pesar de haber desarrollado un modelo sociocognitivo, en el que incorpora los factores contextuales en el procesamiento cognitivo del escritor, no desarrolla la integración de los elementos textuales. Por su parte, la propuesta de Martin ([1992](#)) da cuenta de los aspectos textuales y sociales, pero ignora el procesamiento cognitivo. Lo que distingue, sobre todo al último modelo descrito, es la incorporación de componentes textuales, la especificación explícita del contexto, como también la comparación entre los mecanismos del establecimiento de la meta interna y las tres fuentes de procesamiento (procesamiento verbal, producto del procesamiento interno y producto textual).

CONCLUSION

Los antecedentes presentados confirman la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que entran en juego en el proceso de la producción de textos escritos. Sin embargo, ciertos elementos parecen estar suficientemente bien establecidos como para constituir líneas de fuerza que permitan guiar investigaciones y aplicaciones futuras.

Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, resaltando que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos.

Aún más, todo modelo debería integrar las dimensiones de alto nivel (resolución de problema) y aquellas que conciernen a lo social y lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados para que así se logre construir textos coherentes y cohesivos.

Finalmente, en cuanto a la interrogante si los modelos de proceso revisados, sobre todo aquellos que buscan describir el proceso de producir textos escritos en toda su complejidad -y por ello más abarcadores- responden a lo que Kuhn ([1970](#)) denominara 'cambio de paradigma' que surge cuando un campo del conocimiento no puede explicar fenómenos a partir de un modelo ya establecido, podríamos decir que en el ámbito de la producción de textos, no es aventurado conjeturar que un paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto, ha cedido el paso definitivamente a uno no- prescriptivo, centrado en el proceso, el que, a la luz de los aportes derivados de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite acercarse a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir. Este cambio de paradigma ha generado una verdadera revolución en los estudios acerca de la escritura, provocando una explosión de publicaciones, múltiples encuentros y reuniones científicas, como también la constitución de equipos de investigadores y cátedras universitarias en varios centros académicos de Europa, Australia, Estados Unidos y América Latina.

REFERENCIAS

- Applebee, A., J. Langer, I. Mullis, A. Latham y C. Gentile (1994) *NAEP 1992: Writing report card*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education. [[Links](#)]
- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Barsalou, L. (1992) *Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists*. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Bazerman, C. (1988) *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press. [[Links](#)]
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum. [[Links](#)]
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press. [[Links](#)]
- Berkenkotter, C. y T. Huckin (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Bizzell, P. (1982) College composition: Initiation into the academic discourse community. *Curriculum Inquiry*, 12, 191-207. [[Links](#)]
- Bizzell, P. (1986) Foundationalism and anti-foundationalism in composition studies. *Pre/Text*, 7, 37-56. [[Links](#)]
- Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod y H. Rosen (1975) *The development of writing ability (11-18)*. London: Macmillan. [[Links](#)]
- Calkins, L. (1983) *Lessons from a child*. London and Portsmouth, NH: Heinemann. [[Links](#)]
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and communication*. London: Longman. 2-27. [[Links](#)]
- Carter, R. (1990) The idea of expertise: An exploration of cognitive and social dimensions of writing. *College Composition and Communication*, 41, 265-86. [[Links](#)]
- Chapelle, C., W. Grabe y M. Berns (1993) *Communicative language proficiency: Definitions and implications for TOEFL 2000*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. [[Links](#)]
- Coe, R. (1994) An arousing and fulfillment of desires: The rhetoric of genre in the process era - and beyond. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis. 181-90. [[Links](#)]
- Cooper, M. (1986) The ecology of writing. *College English*, 48, 364-75. [[Links](#)]
- Cooper, M. (1989) Why are we talking about discourse communities? Or, foundationalism rears its ugly head once more. En M. Cooper y M. Holzman (eds.), *Writing as a social practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 202-20. [[Links](#)]

- Cope, B. y M. Kalantzis (eds.) (1993) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. [[Links](#)]
- Elbow, P. (1973) *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Elbow, P. (1981) *Writing with power*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Emig, J. (1971) *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. [[Links](#)]
- Emig, J. (1983) *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook. [[Links](#)]
- Faigley, L. (1986) Competing theories of process: A critique and a proposal. *College Composition and Communication*, 48, 527-42. [[Links](#)]
- Flower, L. (1988) The construction of purpose in writing ad reading. *College English*, 50, 528-50. [[Links](#)]
- Flower, L. 1989. Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311. [[Links](#)]
- Flower, L. (1993) *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. [[Links](#)]
- Flower, L. (1994) *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1977) Problem- solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-61. [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1980a) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32. [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1980b) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. 31-50 [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1981a) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87. [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1981b) Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen y J. Dominic (eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. 39-58. [[Links](#)]
- Flower, L. y J. Hayes (1984) Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-60. [[Links](#)]
- Freedman, A. y P. Medway (eds.) (1994) *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, NJ: Ablex. [[Links](#)]
- Gardner, H. (1985) *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books. [[Links](#)]
- Grabe, W. y R.B. Kaplan (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman. [[Links](#)]

- Graves, D. (1984) *A researcher learns to write*. London and Portsmouth, NH: Heinemann. [[Links](#)]
- Hairston, M. (1982) Winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33, 76-88. [[Links](#)]
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Hillocks, G. (1986) *Research on written composition*. Urbana, IL: National Council of Research in English. [[Links](#)]
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. En J. Pride y A. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. New York: Penguin. 269-93. [[Links](#)]
- Just, M. y P. Carpenter (1992) A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-49. [[Links](#)]
- Kroll, B. (1981) Developmental relationships between speaking and writing. En B. Kroll y R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. [[Links](#)]
- Kuhn, T. (1970) *The structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press. [[Links](#)]
- Martin, J. (1989) *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Martin, J. (1992) *English text: System and structure*. Philadelphia: J. Benjamin. [[Links](#)]
- Martin, J. (1993) Genre and literacy - Modeling context in educational linguistics. En W. Grabe et al. (eds.), *Annual review of applied linguistics*, 13. *Issues in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 141-73. [[Links](#)]
- Miller, C. (1984) Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70. 151-67. [[Links](#)]
- North, S. (1987) *The making of knowledge in composition*. London and Portsmouth, NH: Heinemann. [[Links](#)]
- Pemberton, M.A. (1993) Modeling theory and composing process models. *College Composition and Communication*, 44, 40-58. [[Links](#)]
- Reither, J. (1985) Writing and knowing: Toward redefining the writing process. *College English*, 47, 620-8. [[Links](#)]
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Swales, J. (1993) Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98. [[Links](#)]
- Van Dijk, T. (1985) Cognitive situation models in discourse production; The expression of ethnic situations in prejudices discourse. En J. Forgas (ed.), *Language and social situations*. London: Academic Press, 61-79. [[Links](#)]

Van Dijk, T. (1990) The future of the field: Discourse analysis in the 1990's, *Text*, 10, 133-156. [[Links](#)]

Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. [[Links](#)]

Witte, S. (1992) Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9, 237-308. [[Links](#)]