

La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente

JUANA HERRERA CUBAS

*Departamento de Didácticas Especiales
Universidad de La Laguna*

Recibido: 29 febrero 2004 / Versión aceptada: 25 mayo 2004

RESUMEN: Este trabajo resume la investigación del lenguaje escrito como proceso llevada a cabo los últimos 40 años. Los objetivos de esta línea de investigación se concretan en la necesidad de un nuevo enfoque para el estudio de esta forma del lenguaje y de una metodología más acorde para su enseñanza. Los resultados de la investigación, entre los que cabe destacar la caracterización del lenguaje en su forma escrita como un proceso altamente complejo que supone la puesta en práctica de un conjunto de operaciones y estrategias que se repiten constantemente en todas las fases que lo componen, sugieren algunas consideraciones de gran interés para la práctica docente encaminadas a mejorar la calidad del texto final y, sobre todo, la toma conciencia, por parte del alumno, de la importancia del proceso de elaboración de un texto.

Palabras clave: lenguaje escrito como proceso; lenguaje escrito en el marco cognitivo; estrategias para el lenguaje escrito; investigación del lenguaje escrito.

ABSTRACT: This paper presents an overview of the research on the written language carried out within the last 40 years. The so called *process writing research* focuses on the need for a new approach to writing research and methodology. The importance of the composing process, the students' behaviour while performing the tasks and the characterization of writing as a highly complex process that entails the orchestration and recursiveness of many operations, strategies and stages are key constituents of this research paradigm. The results of *process writing research* suggest some crucial points for our teaching practice aimed at improving both the students' final text and awareness of the writing process.

Key words: writing process; writing and cognitive science; writing strategies; writing research.

1. INTRODUCCIÓN

*“Meaning is not what you start out with
but what you end up with.”* (Elbow, 1973:15)

Esta afirmación de Peter Elbow resume, en buena medida, el espíritu de la investigación del lenguaje escrito como proceso llevada a cabo en los últimos 40 años, como respuesta a

la enseñanza tradicional de esta forma del lenguaje, tanto en lengua materna como en lengua¹ extranjera.

De todos es sabido que la práctica docente del lenguaje escrito ha estado siempre inspirada por la necesidad de que los alumnos escriban textos correctos y apropiados en términos lingüísticos y, en menor grado, retóricos. En consecuencia, lo que ha primado es el uso de modelos representativos de los modos del discurso de la retórica clásica -descripción, narración, exposición y argumentación- (Kinneavy, 1971) y, a partir de ellos, se ha instado a los alumnos a crear textos similares.

La respuesta del profesor, en concordancia con el modelo de instrucción, se ha reducido a notas y comentarios en rojo acerca de los aspectos positivos del texto -cuando los hay- y, más específicamente, acerca de los errores y problemas que aparecen en el mismo, de todo aquello que tendría que estar y no está, o de todo lo que los alumnos debieron o no debieron hacer. El texto, en conclusión, ha sido siempre el criterio definitivo y definitorio de lo que habría que entender por competencia escrita, es decir, han sido los requisitos que tiene que reunir un texto “bien escrito” los que han determinado las características de los alumnos competentes -y por extensión no competentes- en esta forma del lenguaje: que empleen correctamente los signos de puntuación y ortográficos; que expresen el mensaje lógica y coherentemente; que no cometan errores de tipo gramatical o sintáctico; que utilicen el vocabulario adecuado; que tengan algo interesante que decir... y un largo etcétera de todos conocido.

Resulta obvio pensar, en estas circunstancias, que deben ser bien pocos los “afortunados” que pertenecen a la categoría de los competentes, especialmente si tenemos en cuenta que la forma escrita del lenguaje, tanto en L1 como en L2, es la que menos se trabaja. De hecho, la realidad ha confirmado “el estado general de crisis” del lenguaje escrito y la necesidad de analizar qué ocurre cuando los alumnos realizan una tarea de este tipo (Braddock, Lloyd-Jones y Shoer, 1963; Bullock Report, 1975).

Esta preocupación por conocer otros aspectos de la tarea, que no son estrictamente las características formales del texto, ha dado lugar a un cambio fundamental y sustancial en la investigación de esta forma del lenguaje que, en sus comienzos, se llevó a cabo sólo en L1 y, posteriormente, se realizó también en L2. A este respecto, Janet Emig (1969) es la pionera de lo que, con el paso de los años, se ha convertido en el interés central de un nutrido grupo de investigadores: identificar y analizar las operaciones y procesos que los sujetos ponen en práctica desde el momento en que deciden redactar un texto hasta que lo dan por concluido.

Evidentemente, la finalidad de este nuevo planteamiento, desde los primeros estudios, ha sido caracterizar el proceso de los sujetos considerados competentes, para determinar las operaciones y conductas que los distinguen de los no competentes. Si los procesos eran diferentes, se aislarían las características de las que carecía el segundo grupo, con la intención de incorporarlas a métodos de enseñanza que fomentaran su uso.

Si Emig es la pionera de la investigación en L1, Vivian Zamel (1982) lo es de la L2, donde la motivación y finalidad son exactamente las mismas. Pero, además, aquí se ha

¹ Emplearemos indistintamente los términos “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras” -L2- en oposición a “lengua materna” -L1-, si bien es necesario aclarar que algunos investigadores reservan “segundas lenguas” para referirse sólo a una segunda, o tercera, lengua materna.

tomado como modelo la actuación de los sujetos nativos de la lengua inglesa para determinar qué aspectos, al margen de los estrictamente lingüísticos, los diferencian de los no nativos.

El nuevo énfasis en el proceso de elaboración de un texto ha puesto de manifiesto dos características fundamentales de esta forma del lenguaje, en L1 y en L2: en primer lugar, el carácter recurrente -frente a la insistencia en el lineal- de todas las operaciones y procesos que lo componen, es decir, la repetición y sucesión, en cualquier fase de la tarea, de las mismas conductas y operaciones; en segundo lugar, la caracterización del lenguaje escrito como construcción de significado en que los sujetos, continuamente, relacionan la información nueva con la que ya existe en sus mentes y la reformulan de acuerdo con sus necesidades de comunicación y el desarrollo del texto, a lo que Perl (1978) se ha referido como una interacción constante información-mente-texto.

2. MOTIVACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIOS

El interés general de los estudios en L1 se ha centrado en una doble vertiente: por un lado, se ha tratado de establecer clasificaciones de las conductas y operaciones que componen el proceso de elaboración de un texto (Emig, 1969; Perl, 1978) y, por otro, de señalar las características que distinguen a los sujetos competentes- a los que se designa “good writers”, “expert writers”, “competent writers”, “skilled writers” o “experienced writers”- y a los no competentes -“poor writers”, “basic writers”, “novel writers”, “unskilled writers” o “inexperienced writers”- en el uso del lenguaje escrito (Stallard, 1974; Cooper *et al.*, 1983), a fin de proponer estrategias de aprendizaje óptimas, tanto en lo que se refiere a la comprensión como a la expresión escrita. Estos estudios suelen combinar también factores como el sexo de los informantes (Pianko, 1979), o la influencia del modo de discurso en el proceso y en el texto resultante (Mischel, 1974; Perl, 1983; Perl y Egendorf, 1986).

La motivación común de todos los estudios de proceso en L2 se resume en cuatro áreas de interés: a) las similitudes y diferencias entre los procesos de composición de los sujetos en su L1 y en la L2 y entre los sujetos nativos y no nativos; b) los aspectos que caracterizan a los sujetos competentes y a los no competentes en el uso de una lengua extranjera en su forma escrita; c) las limitaciones que impone el hecho de escribir en una lengua que no es la L1, es decir, las restricciones lingüísticas a que se ven sometidos los sujetos y, por último, d) la influencia del tipo de instrucción recibida sobre el uso del lenguaje escrito.

Si bien estos planteamientos de interés general contribuyen a relacionar toda la investigación en L2, resulta necesario, también, establecer una clasificación de los estudios atendiendo a su objetivo principal y, así, podemos señalar dos grandes grupos: en primer lugar, los que analizan las características del proceso de elaboración de un texto en L2 (Zamel, 1982; 1983; Raimés, 1985), en algunos casos para comparar los resultados con los obtenidos de los estudios realizados con sujetos nativos (Johnson, 1985; Raimés, 1987); en segundo lugar, los de transferencia de conocimiento y habilidades de la L1 a la L2 (Duke-Lay, 1982; Brooks, 1985; Arndt, 1987; Jones y Tetroe, 1987; Carson y Kuhén, 1992) que combinan, en ocasiones, factores como la instrucción recibida (Mohan y Au-Yeung Lo, 1985) o la influencia del bilingüismo (Edelsky, 1982; Fagan y Hayden, 1988).

3. METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS: TESTIMONIOS VERBALES²

Si bien es cierto que la observación directa (Stallard, 1974; Sommers, 1980) y el apoyo audiovisual (Pianko, 1979; Edelsky, 1982; Bridwell, 1980) son frecuentes, el procedimiento metodológico más comúnmente empleado para la obtención de datos es el uso de testimonios verbales. Este procedimiento consiste en solicitar a los sujetos que verbalicen, en voz alta, información relativa a la tarea, bien en forma de entrevistas posteriores a la realización de la misma (Zamel, 1982; Wenden, 1986; Odell, Goswami y Herrington, 1983), bien de forma simultánea (Duke-Lay, 1982; Raimés, 1985; Berkenkotter, 1983).

En cuanto a las entrevistas a posteriori, su característica principal es que en ellas se pide a los sujetos que expliquen aspectos concretos de la tarea: razones por las que realizaron una operación o aplicaron una estrategia determinada; los cambios efectuados y el por qué de los mismos... Su aplicación supone más inconvenientes que ventajas, ya que la información que se obtiene a partir de ellas es “dirigida” -los sujetos tienden a explicar lo que creen de interés para el investigador, o lo que suponen quiere oír- y está demasiado alejada, en el tiempo, del proceso de creación del texto (Nisbett y Wilson, 1977). La información que proporcionan, además, está casi exclusivamente centrada en el conocimiento y las estrategias metacognitivas empleadas durante el desarrollo de la tarea, no así en los procesos cognitivos, o las operaciones derivadas de éstos (Wenden, 1986).

Cuando los testimonios verbales se realizan de forma simultánea a la tarea, la información puede transmitir los *pensamientos* o las *explicaciones* del sujeto. En el primero de los casos, los testimonios reflejan el resultado de las operaciones realizadas en sus mentes, por lo que tienen carácter cognitivo. En el segundo, el contenido de las verbalizaciones refiere las razones por las que realizan una operación concreta, toman una decisión o expresan una preferencia; su carácter, por lo tanto, es metacognitivo.

Algunos investigadores han puesto en duda la validez y fiabilidad de los datos obtenidos mediante este procedimiento, ya que la información simultánea tiene efectos distintos sobre la tarea cuando se trata de pensamientos verbalizados o de explicaciones en voz alta. Cooper y Holzman (1983), por ejemplo, cuestionan si pensar en voz alta y verbalizar la tarea son una misma cosa, mientras que Faigley y Witte (1981) sostienen una interferencia de la verbalización en la tarea. Ericsson y Simon (1980) aclaran que cuando se pide a los informantes que “expliquen lo que están haciendo”, la tendencia común es generar información a partir de sus propias interpretaciones o de las relaciones originadas por la tarea, explicaciones que afectan tanto a la estructura como al curso de la misma. Sin embargo, cuando los sujetos solamente “verbalizan pensamientos” ayudan al investigador a identificar, al tiempo que clasificar, los resultados de cada operación concreta que se haya producido en sus mentes. Los testimonios verbales, entendidos de este modo, no son un reflejo fiel de la estructura interna de los procesos mentales ni de la información manejada sino, más bien, “datos”, “información”, en

² Los investigadores del lenguaje escrito emplean, indistintamente, tres términos diferentes para hacer alusión a este método de recogida de datos: “verbal protocols”, “verbal reports” y “think aloud procedures”; nosotros utilizaremos el término “testimonios verbales” para hacer referencia a cualquier tipo de información verbal aportada por los sujetos -en forma de explicaciones, aclaraciones o pensamientos- y reservaremos “protocolos verbales” para la transcripción de dichos testimonios.

un sentido estricto. Además, su uso no afecta, en términos generales, a la estructura o desarrollo de la tarea en curso, aunque sí disminuye la velocidad de la misma.

Si bien es cierto que el empleo de testimonios verbales en este tipo de investigación, como en cualquier otra, conlleva una carga cognitiva mayor para los sujetos, ya que están sometidos a dos actividades diferentes a la vez -escribir y verbalizar pensamientos según van sucediéndose en sus mentes-, no es menos cierto que supone una valiosísima fuente de datos para el investigador. Por otra parte, su uso permite combinarlos con otros métodos que aportan una visión más completa del fenómeno objeto de estudio y, quizá más importante, información sobre las estrategias que ponen en práctica a la hora de resolver una tarea concreta.

4. MODOS DEL DISCURSO

Algunos trabajos integran en su metodología la especificación de “lector o grupo de lectores a que va dirigido el texto”, “propósito” y “modo del discurso” en las instrucciones para la realización de la tarea ya que parten del supuesto de que, con estas directrices, la respuesta de los sujetos será diferente tanto en el proceso como en el texto resultante. Otros, sin embargo, no hacen referencia explícita a ninguno de estos factores, en cuyo caso se entiende que el destinatario del texto es el profesor y que la formulación de la tarea contiene alguna instrucción que indica a los sujetos el curso que deben seguir.

La importancia de estos dos elementos, destinatarios de un texto y modo del discurso, no es nueva ya que la retórica aristotélica, de carácter eminentemente oral y posteriormente desarrollada por Quintiliano y Cicerón (James Kinneavy, 1971), señala la relación sujeto emisor (*ethos*)-sujeto receptor (*pathos*)-propósito del emisor (*logos*) como las tres partes de la invención (Winterowd, 1975).

James Britton, Tony Burgess, Nancy Martin, Alex McLeod y Harold Rosen (1975) sostienen, además, que un indicador claro de madurez en el uso del lenguaje escrito es la conciencia de los sujetos de crear un mensaje dirigido a alguien, a un lector o grupo de lectores, que condicionarán, a su vez, las decisiones y actitudes que adopten en cuanto a la manera de presentar los hechos y de exponer, en definitiva, el pensamiento. El sujeto emisor podrá o no compartir el contexto cultural o los intereses y opiniones de este grupo de lectores -desconocidos en la mayor parte de los contextos en que usamos el lenguaje escrito- pero, en cualquier caso, deberá tenerlos presentes en su mente si su deseo es que la comunicación sea efectiva. Si es así, su *sentido de la audiencia*³ le permitirá ajustar el mensaje a las necesidades de cada ocasión concreta, anticipando las dificultades y problemas que dicho mensaje podría plantear a esta audiencia

En cuanto al modo del discurso, los tres sistemas de clasificación que organizan todos los estudios sobre proceso son: el de Janet Emig, el modelo de la retórica clásica compilado

³ Empleamos los términos “audiencia” o “lector” indistintamente para hacer referencia a la relación descrita por Britton *et al.*, evitando así perfrasis del tipo “lector o grupo de lectores a los que va dirigido el mensaje”; además, puesto que el término “audiencia” se ha introducido en el léxico característico de esta investigación, defendemos la necesidad de usar una terminología común y, en lo posible, unificadora.

por James Kinneavy y, por último, el de James Britton *et al.* (1975), que hablan de funciones del lenguaje en lugar de modos del discurso.

Janet Emig define dos modos del discurso con rasgos propios que condicionan la respuesta de los sujetos: *reflexivo* y *extensivo*. En el modo reflexivo, los sujetos expresan sus pensamientos, su propia experiencia; la audiencia a que va dirigido este tipo de discurso es el propio sujeto, por lo que posee un carácter tentativo y personal y es marcadamente afectivo. En el modo extensivo, por otra parte, el interés de los sujetos se centra en la comunicación de ideas o mensajes a otros sujetos; es impersonal, asertivo y eminentemente cognitivo. Más adelante veremos la relación que Emig establece entre modo reflexivo y “self-sponsored writing”, o escritura resultado de la iniciativa de los sujetos, y modo extensivo y “school-sponsored writing”, resultado de las exigencias de la institución de que se trate, así como la influencia de ambos en el proceso y texto resultante.

James Kinneavy, en su libro *A Theory of Discourse*,⁴ resucita las doctrinas de los clásicos y señala que los cuatro modos que rigen todo discurso son: el *modo expositivo*, en el que el interés de los sujetos se encuentra en informar al lector de un hecho, suceso o estado de cosas; *modo argumentativo* que persigue, mediante argumentos, influir la opinión del lector acerca de un hecho, suceso o estado de cosas; *modo descriptivo*, en el que transmiten una cualidad o cualidades de su experiencia personal o del mundo y, finalmente, *modo narrativo*, en el que los sujetos relatan un hecho o hechos de su experiencia o del mundo.

James Britton *et al.* sostienen que las cuatro categorías del discurso de la retórica clásica no son válidas en un estudio de la escritura entendida como proceso ya que la clasificación de los elementos que componen cada una de ellas se obtiene analizando solamente textos ya concluidos: el producto. Argumentan, también, que el modo narrativo, por ejemplo, no puede tener la misma intención que el argumentativo o expositivo y que los límites entre cada uno de ellos no están tan tajantemente delimitados; así, dentro de la narración caben intenciones tan diversas como relatar hechos concretos basados en la realidad o en la ficción que, a su vez, pueden transmitir impresiones y cualidades personales. Nuestros años de práctica docente, de hecho, avalan la consideración de que estas dos categorías, si bien las más fáciles para los alumnos, son también las que más se confunden y solapan dando, como resultado, textos que poseen características de ambas.

En consecuencia, Britton *et al.* proponen una clasificación alternativa cuyo énfasis está en la facultad de expresión del ser humano a través del lenguaje y en la relación emisor-lector-propósito, tal como ocurriría en cualquier situación de comunicación real. Así, la *función expresiva* del lenguaje, la más cercana al ser, transmite los sentimientos, actitudes, creencias y opiniones de los sujetos y no tiene otra intención que la de expresar su conocimiento y experiencia del mundo y de su propio ser, por lo que posee un carácter privado; si esta comunicación va dirigida a otros sujetos, entonces la finalidad es compartir inquietudes con el lector.

La *función transaccional* del lenguaje conlleva siempre un propósito, una finalidad y una intencionalidad por parte del sujeto de causar un determinado efecto sobre la audiencia,

⁴ Aunque Kinneavy introduce también una propuesta alternativa al modelo aristotélico en este libro, todos los estudios que especifican modo del discurso siguiendo a los clásicos utilizan la terminología y definiciones originales.

efecto que se puede traducir en un intento de informar, persuadir, aconsejar, instruir, etcétera. A diferencia de ésta, la *función poética* tiene como única finalidad la estética de la expresión, es decir, la recreación de los sujetos en el uso del lenguaje.

Como vemos, aunque las categorías del discurso propuestas por cada autor son diferentes en cuanto a la terminología que emplean y a la organización de la relación emisor-lector-propósito, los hechos clasificados aluden, en esencia, a las mismas realidades.

5. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EN LENGUA MATERNA

El estudio pionero en la investigación del lenguaje escrito concebido como resultado de un proceso en el que el sujeto pone en marcha una serie de mecanismos y operaciones hasta dar por concluida la tarea es, sin duda, el de Janet Emig (1969).

Además de su clasificación de operaciones que componen un tarea escrita⁵ y la definición de los modos *extensivo* y *reflexivo*, otra característica destacable de este estudio es la equiparación de modo reflexivo a “tarea elegida por los sujetos donde privan los gustos e intereses personales”, o “self-sponsored writing”, y modo extensivo a “tarea propuesta por el profesor que responde al tipo de exigencias de la institución”, “school-sponsored writing”. Una vez establecido este paralelismo concluye que las posibilidades de éxito, entre todos los sujetos, son menores cuando se les pide que escriban un texto en modo extensivo que cuando lo hacen en el reflexivo, ya que su experiencia e intereses personales juegan un papel primordial en el acercamiento a la tarea. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Britton *et al.* (1975) sobre el desarrollo de la habilidad escritora.

Si bien los modos reflexivo y extensivo comparten las mismas operaciones, la variedad y cantidad de éstas, como su duración, son mayores en el primero, mientras que el segundo está marcado por la ausencia de algunas de ellas. Así, los sujetos invierten más tiempo en la preparación de la tarea, hacen más paradas para contemplar y reorganizar el texto y reformular el mensaje en el reflexivo que en el extensivo donde, además de omitir la fase de preparación, no se detienen a reconsiderar aspectos generales una vez acabado el texto.

El interés por el lector y el propósito del texto, así como el grado de desarrollo de los argumentos, aparecen como características que diferencian a los sujetos competentes de los no competentes. Si a esto sumamos la capacidad y el control que supone relacionar e integrar información para elaborar argumentos y desarrollarlos de forma lógica, tanto para el emisor como para el lector, no cabe duda acerca del por qué de estas características como definitorias de los sujetos competentes. Charles Stallard (1974), además, señala que el tiempo empleado en la tarea, mayor entre el primer grupo, la capacidad de reflexionar sobre lo escrito, ausente en el segundo, así como la fase de corrección, que incluye más operaciones por parte de los competentes, son también características importantes a la hora de establecer diferencias entre ambos. El sexo, sin embargo, no parece ser un factor que introduzca diferencias en cuanto

⁵ La clasificación de Emig tiene como finalidad aislar características similares entre los miembros de un grupo para formular hipótesis aplicables a cualquier muestra. Consta de seis operaciones y fases de carácter general y comunes a todos los sujetos. La clasificación fue, posteriormente, ampliada y mejorada de forma notable por Perl (1978).

a la calidad del proceso o del texto final, si bien es cierto que la actitud de las mujeres hacia la tarea suele ser, en general, más positiva que la de los hombres (Pianko, 1979).

La aportación más importante, sin embargo, en esta investigación es, probablemente, la de Sondra Perl quien, además de proponer un segundo modelo de clasificación de operaciones de escritura⁶, acuña los términos **felt sense**, **retrospective structuring** y **projective structuring** (Perl, 1983; Perl y Egendorf, 1986), términos que articulan y definen la idea de la producción del lenguaje en su forma escrita como “un proceso que engloba tanto las operaciones que los sujetos realizan como su propia experiencia personal, que es la que pone en marcha dichas operaciones” (Perl, 1978:347).

Perl parte de que el proceso de escritura se inicia en el preciso instante en que los sujetos manifiestan una intención de transmitir un significado, que saben está en sus mentes, sin palabras, al que se refiere como **felt sense**; este significado toma forma en el momento en que empiezan a organizar y elaborar las ideas, comprobando siempre que lo que expresan por escrito corresponde al sentido de su mensaje, con lo que están en un movimiento continuo del texto al pensamiento original, **retrospective structuring**. Pero, además, se aseguran de que el mensaje tenga sentido más allá de su propia construcción, es decir, anticipan las dificultades que los lectores podrían encontrar a la hora de interpretarlo, ajustando siempre sus intenciones al propósito del texto, **projective structuring**. Esta combinación de pensamiento, expresión escrita y corrección de lo expresado, con todo el conjunto de operaciones que tienen lugar en cada uno de ellos, que se repiten, además, continuamente, conforma lo que Perl ha definido como **carácter recurrente de la escritura**.

Finalmente, cabe destacar una serie de aspectos que caracterizan, de manera global, la actuación de todos los sujetos, independientemente de su nivel de competencia. Así, si bien los resultados contribuyen a demostrar que los sujetos no son igualmente competentes en todos los modos del discurso, no es menos cierto que manifiestan un mejor uso del lenguaje y conocimiento de las características del descriptivo-narrativo que del explicativo o argumentativo (Mischel, 1974). Por otro lado, la tarea de escribir un texto no parece estar concebida como un proceso de descubrimiento constante y construcción de significado en que se ponen en juego conductas y operaciones que se repiten continuamente sino, en el mejor de los casos, como una tarea impuesta por el profesor que responde a las exigencias de la institución (Perl, 1978).

⁶ La clasificación de Sondra Perl es la más utilizada en la investigación de la escritura en L1 y L2 -con modificaciones en muchos casos- ya que ofrece información puntual y detallada del conjunto de operaciones, procedimientos y fases que configuran el proceso de elaboración de un texto. Perl establece tres momentos bien diferenciados durante este proceso: “fase previa a la redacción” (“prewriting”) que consiste en toda la planificación verbal o escrita que realizan los sujetos antes de plasmar las ideas o el mensaje por escrito; “fase de redacción” (“writing”) en la que comienzan a elaborar y construir el significado y, en tercer lugar, “fase de corrección” (“editing”) que tiene lugar desde el momento en que han dejado constancia escrita, bien a nivel de palabra, oración, párrafo o discurso, hasta que consideran finalizado el proceso de elaboración del texto; incluye tanto las correcciones de forma como las de contenido. Estos tres momentos, a su vez, se caracterizan por una serie de operaciones que se repiten durante todo el proceso, de ahí la afirmación del carácter recurrente de éste.

6. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EN LENGUA EXTRANJERA

Los resultados de la investigación centrada en las características que definen el proceso de composición en L2 parecen concordar en la falta de relación entre el nivel de competencia oral y escrita de los informantes; así, todos los investigadores coinciden en señalar que no existe una correspondencia entre los resultados que obtienen en las pruebas orales y el grado de exigencia de los grupos de práctica escrita a los que son asignados basándose, justamente, en esos resultados. Vivian Zamel (1982), además, constata que el proceso no es lineal, es decir, que los sujetos no manifiestan conductas que respondan a un orden secuencial delimitado en tiempo y espacio sino que, por el contrario, es recurrente, como ya apuntó Perl en su investigación en L1. Un hecho fundamental, por otro lado, que distingue a los sujetos competentes y a los no competentes en esta forma del lenguaje es que los primeros muestran más interés en el contenido global del texto y conciben éste como el resultado de un proceso de *descubrimiento*, mientras que los segundos se detienen en cuestiones de forma y lo consideran estático, un ente que no sufre evolución sino que se crea de una vez, a partir de unas pautas fijas.

Ann Raimés (1985) confirma que la especificación de audiencia y propósito no es definitiva en el proceso de los sujetos en L2, aunque sí tiene relevancia en cuanto a las características propias de los sujetos competentes frente a los no competentes. Destaca la frecuencia con que todos leen y releen lo escrito que obedece, según explica, a un doble propósito: por un lado, ensayar la forma gramatical que resulte más correcta y, por otro, organizar las ideas creando, así, una conciencia de audiencia.

Todos estos resultados coinciden con los obtenidos por Virginia Johnson (1985) y Ann Raimés (1987) en sus estudios comparativos de los procesos de composición en L2 y en lengua materna. Johnson señala que el uso de la L1 en las tareas en L2 supone un apoyo, especialmente de tipo estratégico, para los sujetos no competentes; para los competentes, por el contrario, aparece como un estorbo ya que, según manifestaron, el grado de complejidad sintáctica a que aspiran, influidos por ésta, los fuerza a la traducción. Kobayashi y Rinnert (1992), en un estudio de traducción directa e inversa, presentan esta misma conclusión a partir de los datos de sus informantes japoneses. Cabe destacar que los sujetos no competentes se benefician del uso de la L1, principalmente, en la fase de operaciones previas a la escritura y en el desarrollo de las ideas.

Raimés, por su parte, añade que si bien el tiempo dedicado a la tarea no es un factor determinante en los procesos en L1 y L2, ya que no introduce diferencias significativas, sí lo es la cantidad y variedad de operaciones realizadas, con un número superior en la fase de corrección y revisión en L2, aunque inferior en el de actividades previas a la escritura en ambas. Por último, afirma que cuando el tema está relacionado con aspectos de la herencia cultural de los sujetos, la respuesta es, obviamente, más satisfactoria en su lengua materna que en la lengua extranjera, no sólo en términos de la corrección lingüística general, sino también de factores como la motivación o la documentación del tema.

Es importante señalar que Johnson y Raimés no han obtenido estos resultados a partir de estudios con grupos de control (nativos) y experimental (no nativos), sino que han usado los datos obtenidos en la investigación en L1, principalmente la de Perl y Pianko, como punto de referencia para, posteriormente, realizar las comparaciones.

La instrucción a que han estado sometidos los sujetos en su contexto educativo, en el sentido más amplio del término, es también un factor definitivo en su respuesta académica general y en las características del tipo de transferencia de habilidades que realizan en el lenguaje escrito; en este sentido, Mohan y Au-Yeung Lo (1985) señalan que las estrategias de uso del discurso escrito que poseen los sujetos en la lengua materna constituyen la fuente de las que desarrollan y emplean en la lengua extranjera.

Coincidimos, también, con Nancy Duke-Lay (1982), Jones y Tetroe (1987), Valerie Arndt (1987) en señalar que la transferencia de habilidades de la L1 a la L2 no es una cuestión de competencia lingüística sino estratégica o, más concretamente, discursiva. Por ello, el hecho de que los sujetos no realicen operaciones de planificación en la tarea en L2, no evidencia una falta de conocimiento de la lengua sino, más bien, de estrategias de uso del discurso escrito; asimismo, traducir palabras claves de la L2 a la L1, y viceversa, y no postergar su comprobación para evitar, así, interferir en el desarrollo de las ideas, o no tener en cuenta las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito a la hora de redactar un texto son, igualmente, aspectos que corroboran este hecho.

Por último, los datos del programa de inmersión bilingüe de Fagan y Hayden (1988) y los del programa general de alfabetización de Edelsky (1982), con hijos de inmigrantes hispanos, apuntan en la misma dirección: los conocimientos adquiridos en la L1 conforman la base de las hipótesis que formulan y aplican en la L2.

7. CONCLUSIONES

Contrariamente a lo que parece inspirar, en muchos casos, la práctica en el aula, el lenguaje escrito es mucho más que una simple respuesta en dos líneas a una pregunta, o una opinión en un párrafo o dos. Tal como se ha definido en la investigación aquí citada, es un proceso de construcción del significado en el que los sujetos ponen en práctica una serie de operaciones y conductas que ajustan y reajustan, de acuerdo con sus intereses comunicativos y el desarrollo del texto. Además, durante este proceso están constantemente elaborando la información que precisan y ordenando, en definitiva, el sentido del mensaje que quieren transmitir.

Esta construcción de significado, además, es caracterizada por los sujetos como un acto de *descubrimiento*, en el sentido de que no empiezan con una idea preconcebida que posteriormente desarrollan sino que, por el contrario, “descubren” lo que quieren decir y cómo hacerlo cuando comienzan a escribir. Pero además, en esta labor de construir significado, los sujetos deben contemplar la reacción del lector, normalmente el profesor, al que dirigen el mensaje ya que para que la escritura posea el valor de acto de comunicación debe existir una relación emisor-propósito-lector, es decir, debe haber una intencionalidad por parte de los sujetos, o bien una negociación de significado entre un emisor y un receptor o receptores.

Aprender una lengua, sea esta la materna o una extranjera, significa, o debería significar, conocer y manejar tanto su forma oral como la escrita en cualquier contexto y, especialmente, en el académico. Resulta fundamental, por eso, analizar el proceso de elaboración de un texto para identificar los problemas que esta forma del lenguaje supone para los sujetos y, a partir de esta información, proponer estrategias que les faciliten su aprendizaje y uso.

El papel del profesor, como consecuencia lógica de lo expuesto, es crucial tanto en lo que se refiere a los conocimientos que posea de la disciplina como a su formación didáctica y su quehacer docente. Aportar “comentarios en rojo”, críticas sobre lo hecho, o consejos sobre como debieron hacerlo, como es lo habitual, no tiene mucha utilidad, especialmente si consideramos que, en la mayoría de los casos, los alumnos no suelen revisar o corregir el trabajo, una vez les es devuelto con su calificación correspondiente.

Si a esto sumamos que una gran parte de alumnos carece de estrategias que les permitan acometer, de manera adecuada, una tarea, tanto en su L1 como en una L2, o que las que poseen son deficientes, el resultado, obviamente, no será satisfactorio ni para los profesores ni para los alumnos. Por ello, consideramos que no es a partir del texto cuando el profesor debe intervenir o manifestar su opinión sino, precisamente, durante el proceso de elaboración del mismo, haciendo consciente al alumno de ese proceso, de sus puntos fuertes y débiles y guiándolo y proporcionándole, en definitiva, estrategias que le ofrezcan vías de actuación y soluciones concretas y, más importante aún, posibilidades de desarrollo personal e intelectual.

Por último, es necesario hacer hincapié en la importancia y repercusión de este modelo de investigación del lenguaje escrito como proceso en la investigación posterior, ya que ha sido a partir de él y los resultados obtenidos que investigadores como John Hayes y Linda Flower (Flower y Hayes, 1977; 1980a; 1980b; 1981a; 1981b; Hayes y Flower, 1980) han propuesto y elaborado una teoría del lenguaje escrito basada en procesos cognitivos y Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1983; 1985; 1987; 1989; Scardamalia y Bereiter, 1985; 1987) un modelo de **desarrollo** de esta competencia basado en el número de operaciones y procesos que intervienen en los distintos niveles de procesamiento de la información y en la diferenciación progresiva de las formas del lenguaje oral y escrito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1983). “Levels of inquiry in writing research”, en Peter Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (eds.) (1983) *Research on writing. Principles and methods*, New York: Longman Incorporation, 3-25.
- Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1985). “Cognitive coping strategies and the problem of ‘inert knowledge’”, en S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, vol.2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 65-80.
- Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1989). “Intentional learning as a goal of instruction”, en L. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 361-392.
- Berkenkotter, Carol (1983). “Decisions and revisions: the planning strategies of a publishing writer”, in *College Composition and Communication* 34/2: 42-56.
- Braddock, R., R. Lloyd-Jones y L. Shoer (1963). *Research in written composition*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Bridwell, R. (1980). “Revising strategies in twelfth grade students’ transactional writing”, in *Research in the Teaching of English* 18/14, Oct.80:197-222.
- Britton, James, T. Burgess, N. Martin, A. McLeod y H. Rosen (1975). *The development of writing abilities (11-18)*, in *Schools Council Research Studies*. London: Macmillan Education Limited.

- Brooks, Elaine (1985). *Case studies of the composing processes of five "unskilled" English-as-a-second language college writers*, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.
- Carson, J.E. y P.A. Kuehn (1992). "Evidence of transfer and loss in developing second language writers", *Language Learning* 42/2:157-182.
- Cooper, Marilyn y M. Holzman (1983). "Talking about protocols", in *College Composition and Communication* 34/3:40-55.
- DES (Department of Education and Science) (1975). *A language for life. The Bullock Report*, London, HMSO:44-68 (Writing).
- Duke-Lay, N. (1982). "Composing processes of adult ESL learners: a case study", in *TESOL Quarterly* 16/2 June 82:406-418.
- Edelsky, J. (1982). "Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts", in *TESOL Quarterly* 16/2 June 82:211-228.
- Elbow, Peter (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Emig, J. (1969). *The composing processes of twelfth graders*, Ed.D., Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, Research Report nº 13.
- Ericsson, K. Y H. Simon (1980). "Verbal reports as data", in *Psychological Review*, 87/3 May 80: 215-251.
- Fagan, W. y H. Hayden (1988). "Writing processes in French and English of fifth grade French immersion students", *The Canadian Modern Language Review* 44/4 May 88: 653-668.
- Flower, Linda y J. Hayes (1977). "Problem-solving strategies and the writing process", *College English* 39/4:449-461.
- Flower, Linda y J. Hayes (1980a). "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints", en Lee Gregg y E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 31-50.
- Flower, Linda y J. Hayes (1980b). "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem", in *College Composition and Communication* 31/1:21-32.
- Flower, Linda y J. Hayes (1981a). "A cognitive process theory of writing", in *College Composition and Communication* 31/4:365-387.
- Flower, Linda y J. Hayes (1981b). "The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning", en *Research in the Teaching of English* 15:229-243.
- Galera Noguera, Francisco (2002). "Didáctica del lenguaje escrito: una aproximación bibliográfica", *Lenguaje y Textos* 19:59-72.
- Hayes, John y L. Flower (1980). "Identifying the organization of writing processes", en Lee Gregg y E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Herrera Cubas, J. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional inglés-español, español-inglés*, Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Johnson, Carol V. (1985). *The composing processes of six students*, PhD, Illinois State University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.
- Jones, Stan y J. Tetroe (1987). "Composing in a second language", págs. 34-57, en Anna Matsuhashi (ed.) *Writing in real time*, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Kinneavy, James (1971). *A theory of discourse*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kobayashi, H. y C. Rinnert (1992). "Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition", in *Language Learning* 42/2:183-215.
- Mischel, Terry (1974). "A case study of a twelfth-grade writer", in *Research in the Teaching of English* 8/3: 303-14.

- Mohan, Bernard y W. Au-Yeung Lo (1985). "Academic writing and chinese students: transfer and developmental factors", *TESOL Quarterly* 19/3:515-534.
- Nisbett, R. y T. Wilson (1977). "Telling more than we can know: verbal reports on mental processes", in *Psychological Review* 84/3 May 77: 231-259.
- Odell, Lee, Goswami y Herrington (1983). "The discourse-based interview: a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in nonacademic settings", en Peter Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds.) *Research on writing. Principles and methods*, New York, Longman Incorporation, 220-236.
- Perl, Sondra (1978). *Five writers writing: case studies of the composing processes of unskilled college writers*, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.
- Perl, Sondra (1983). "Understanding composing", en J. Hayes et al *The writer's mind. Writing as a mode of thinking*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 43-51.
- Perl, Sondra y A. Egendorf (1986). "The process of creative discovery: theory, research and implications for teaching", en Donald McQuade (ed.), *The territory of language. Linguistics, stylistics, and the teaching of composition*. Illinois: Southern Illinois University Press, 251-268.
- Pianko, Sharon (1979). "A description of the composing processes of college freshmen writers", in *Research in the Teaching of English* 13/1:5-22.
- Raimes, Ann (1985). "What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing", *Tesol Quarterly* 19/2:89-99.
- Raimes, Ann (1987). *Exploring through writing. A process approach to ESL composition*. New York: St. Martin's Press.
- Scardamalia, Marlene y C. Bereiter (1985). "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing", en S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, vol.2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 563-577.
- Scardamalia, Marlene y C Bereiter (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en Sheldon Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 2. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 142-175.
- Sommers, Nancy (1978). *Revision in the composing process: a case study of college freshmen and experienced adult writers*, Doc.Diss., Boston University School of Education, Ann Arbor, Mi.: University Microfilms International, 79-05022.
- Sommers, Nancy (1980). "Revision strategies of student writers and experienced adult writers", *College Composition and Communication* 31/4:378-388.
- Stallard, Charles (1974). "An analysis of the writing behaviour of good student writers", *Research in the Teaching of English* 8/2:206-218.
- Wenden, A. (1986). "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", in *Applied Linguistics* 7/2 86:186-205.
- Winterowd, W. Ross (1975). *Contemporary rhetoric. A conceptual background with readings*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Zamel, Vivian (1982). "Writing: the process of discovering meaning", in *Tesol Quarterly* 16/2: 195-209.
- Zamel, Vivian (1983). "In search of the key: research and practice in composition", in *Selected Papers of the Annual Convention of TESOL* (17th Toronto, Canada, March 83:15-20).