Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

Teodoro Álvarez Angulo[1]
Roberto Ramírez Bravo[2]

[1]Universidad Complutense de Madrid
talang@edu.ucm.es
[2]Universidad de Nariño-Colombia
renerene40@yahoo.es
Grupo Didactext (www.didactext.net)

Recibido: diciembre 2005
Aceptado: junio 2006

> En la historia social, la lengua escrita se crea cuando la interdependencia se extiende más allá de la comunidad primaria, cuando surgen las estructuras comerciales y políticas; resulta de la expansión de la cultura, cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras. Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá del hogar. Las funciones de la lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales. La lengua escrita amplía la memoria y la comunicación. Las formas narrativa y expositiva surgen al servicio de estas nuevas funciones (...) El lenguaje —incluida su forma escrita— es parte de una cultura humana compleja. Sus formas están limitadas por los valores y costumbres de la cultura. (Kenneth S. Goodman).
>
> El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa: es decir, su uso crea conocimientos en quien lo utiliza. (Wray y Lewis).

RESUMEN
Este artículo presenta las teorías o modelos de escritura predominantes en la investigación educativa sobre comprensión y producción de textos. La mayoría de los modelos destaca, en mayor o menor grado, los factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual. Este trabajo recoge y analiza los anteriores aspectos en función del diseño y aplicación de estrategias didácticas que contribuyan a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como proceso y como producto.

Palabras clave: Modelos de producción textual. Procesos cognitivos y metacognitivos. Contexto de producción textual. Proyección didáctica.

Theories or models of text production in teaching and learning of writing

ABSTRACT
Some predominant writing theories in the area of educational research about text comprehension and production are presented in this article. Most of these theories emphasize cultural, social, affective,

cognitive, metacognitive, discourse, and pragmatic factors that intervene in the process of discourse production. In this article we analyze the previous in relation to the design and applications of some teaching strategies which contribute to improve the teaching and learning of writing both as a process and a product.

Key words: Models of text production. Cognitive and metacognitive process. Context of text production. Didactic development.

Des théories ou des modèles de production de textes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture

RÉSUMÉ

Cet article présente les théories ou les modèles d'écriture fondamentaux en ce qui concerne la recherche sur la compréhension et la production de textes. La plupart des modèles met en valeur, de façon plus ou moins importante, les facteurs culturels, sociaux, affectifs, métacognitifs, discursifs, pragmatiques et bien d'autres, qui font partie du processus de production textuelle. Ce travail sélectionne et analyse ces facteurs qui vont favoriser l'enseignement et l'apprentissage comme un processus et comme un produit.

Most clés: Modèles de production textuel. Procès cognitifs et métacognitifs. Contexte de production textuel. Production didactique.

SUMARIO: Introducción, 1. Modelo de Hayes y Flower (1980). 2. Modelo de Nystrand (1982). 3. Modelo de Beaugrande y Dressler (1982). 4. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982). 5. Modelo de Candlin y Hyland (1999). 6. Modelo de Grabe y Kaplan (1996). 7. Otros modelos de producción textual. 8. Proyección didáctica y actividades de desarrollo en la producción de textos escritos. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

INTRODUCCIÓN

Un modelo se entiende como un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas.

Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida, enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural; aduce ejemplos reales, posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación; y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario.

En esta perspectiva, las teorías sobre la escritura, como afirma Rodríguez (1996), pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Ello supone que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático, en cuanto que éste representa un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción. Por otra parte, toda pretensión de explicitar la teoría de la escritura a través de mode-

los contribuye a esclarecer el marco conceptual y su aplicación. Aquí radica la importancia para los propósitos de instrucción en las aulas y para la investigación en didáctica de la escritura.

A este respecto, la misma autora (Rodríguez, 1996) sugiere una serie de interrogantes para centrar el análisis de cada uno de los modelos de escritura, entre los que figuran aspectos relacionados con el medio sociocultural; el propósito, el lector, el texto, el maestro o profesor; los conceptos en que se asienta y los supuestos de que parte; el funcionamiento del modelo y las predicciones que pueden hacerse desde el modelo; la explicación del proceso de lectura o de escritura; y las limitaciones del mismo, en función de los objetivos que se plantea.

Con base en los anteriores supuestos conceptuales básicos, presentamos un análisis de algunos de los principales modelos cognitivos de producción textual, en particular los propuestos por Hayes y Flower (1980), Hayes (1996); Nystrand (1982); Beaugrande (1984); Bereiter y Scardamalia (1987); Grabe y Kaplan (1996); Candlin y Hyland (1999); y Grupo Didactext (2003), entre otros.

En los modelos señalados, indagamos principalmente acerca de los fundamentos teóricos y la aplicación de los mismos. La pretensión última de este trabajo consiste en destacar las posibilidades de proyección didáctica que tienen dichos modelos en los contextos académicos, especialmente referidos a la educación obligatoria.

1. MODELO DE HAYES Y FLOWER (1980)

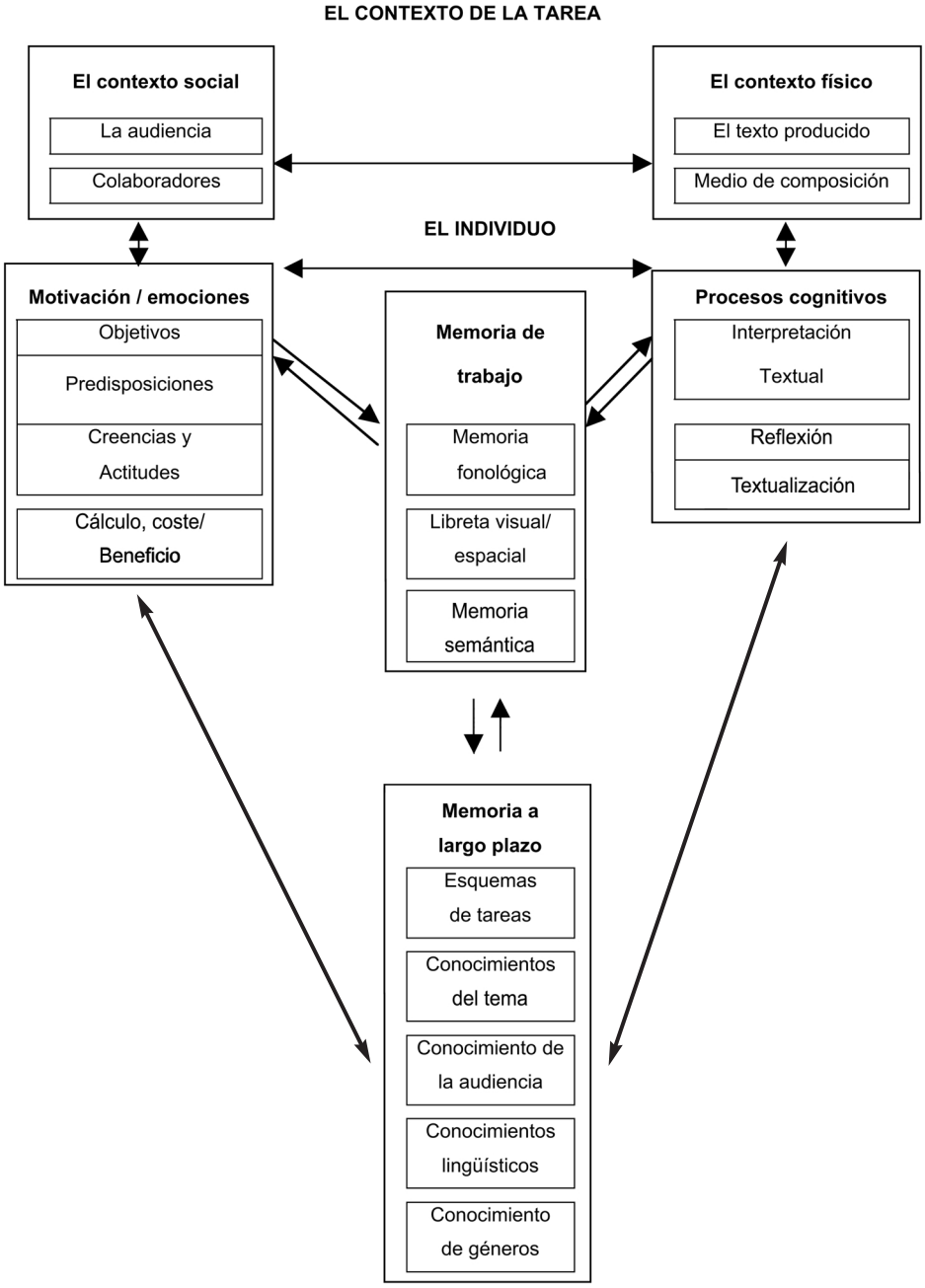
Este modelo se considera como una construcción prototípica desde la cual se generan otras; éste parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la trascripción de éstas al texto. En este modelo, la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito.

El modelo de Hayes (1996) presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición).

Hayes muestra la interrelación mutua de los procesos anteriores con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo coste / beneficio). En el modelo (ver Fig. 1) se señalan la función mediadora y de instrumentalización que el individuo realiza a través de la memoria de trabajo (la memoria fonológica, la libreta visual /

espacial, la memoria semántica) y la memoria a largo plazo (los esquemas de tarea, los conocimientos del tema, de la audiencia, lingüísticos y de géneros).

Fig. 1. *Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996).*



Mediante la activación de la memoria a largo plazo —MLP—, de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y del reconocimiento del contexto de producción, el escritor crea una imagen del destinatario del texto, de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla y desde las cuales da significado al texto (Flower y Hayes, 1979; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), es decir, construye una interrelación virtual constante entre el escritor —emisor y el interlocutor— lector.

En este proceso, resaltamos la reflexión y/o el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes, dado que hace posible: i) la solución de problemas o la elaboración mental de una secuencia para lograr el objetivo; ii) la toma de decisiones o la evaluación y la elección del camino; y iii) las inferencias o la elaboración de la información nueva a partir de la existente. La reflexión como proceso cognitivo adquiere una dimensión compleja por cuanto que se incrusta en operaciones cognitivas, tales como:

a) La planificación. En esta etapa, el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos de la MLP relevantes para la tarea. Dicho de otra manera: la planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta. El texto debe ser relevante a la situación y debe ser tratado como una progresión de estados de conocimiento intelectual, emocional, social, etc. La planificación debe ser relevante al objetivo de escritura, a los recursos y materiales; a las acciones y a los eventos, a la resolución de problemas. La planificación incluye grados de motivación y de decisión para la elaboración del texto.
   Como reconocen Hayes y Flower, tanto el sentido común como la investigación educativa muestran que los escritores planifican constantemente (prescriben, reescriben) a medida que van componiendo (escribiendo) su texto, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso (y no sólo como producto), en el que la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor mientras escribe (observar y describir lo que dice y lo que hace cuando escribe: protocolos de razonamiento en voz alta).
   Las notas tomadas y el texto del escritor permiten ver no sólo el producto escrito, sino muchos de los procesos intelectuales que contribuyen a producirlo. Los protocolos son, pues, herramientas de trabajo ricas en datos. A la vez, a juzgar por las declaraciones de muchos escritores (especialmente literatos), la escritura, en ocasiones, parece un acto de descubrimiento casual.

b) La textualización. En esta etapa, según Hayes, el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la MLP, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articulatoria temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

c) La revisión. En esta etapa, el autor reconoce tres planos: i) el control estructural o esquema de la tarea; ii) los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción; y iii) los recursos o memoria de trabajo y MLP.
El escritor experimentado o experto revisa permanentemente el proceso de producción y el producto. Por ello, un modelo preciso, como admite Hayes, debe reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión.

Es importante señalar que Hayes (1996) destaca la lectura para revisar. En la tarea de la revisión se lee no sólamente para representar el significado del texto, sino también para identificar los problemas y los logros del mismo. La tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual. Así, incluye la mejora del texto o la edición del mismo, la solución de problemas, la producción textual en la que se destaca la representación del tópico de discusión, la representación de la imagen del escritor y la representación del texto como un despliegue espacial. La edición, como fase final del proceso, representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el posible lector.

El proceso en cuestión implica distinguir propósitos, tales como: leer para comprender, leer para definir el objeto de la tarea y leer para revisar. Las capacidades del escritor dependen de su habilidad para la práctica de las diferentes funciones de la lectura.

En síntesis, Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones.

No obstante lo anterior, cabe señalar, como el mismo Hayes (1996) reconoce, que los factores cultural y social no están suficientemente descritos y analizados en el modelo en cuestión. Se nombra el «contexto social», pero no se propone la cobertura epistemológica que el mismo sugiere; de igual manera, se considera al «individuo», pero no se recupera la condición de gestor y constructor de polifonía textual, inmerso en un mundo cultural diverso.

2. MODELO DE NYSTRAND (1982)

Este autor propone la retórica de la audiencia con el afán de indagar acerca de los objetivos de quien escribe; en particular, se trata de averiguar la forma como dis-

tribuye los elementos que conforman el texto (de la misma manera como lo estudia la oratoria). Señala la importancia de los argumentos, el interés particular de los hablantes y la voz implicada en el carácter del hablante (Stubbs, 1982).

Como miembro de la propia comunidad de habla, el escritor no solamente debe adecuar el conocimiento a las condiciones del lector, sino también a las maneras relevantes de hablar. «Para crear condiciones de significación, hablantes y escritores 'esculpen' sus respectivos flujos lingüísticos» (Nystrand, 1982a:22). La traslación del pensamiento a un texto implica la manifestación de contenidos semánticos o la actualización del potencial semántico en confluencia con el potencial semántico del otro, del interlocutor.

Este modelo recupera la importancia que tiene la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades de habla. Es decir, tiene en cuenta toda forma discursiva real, incluso las exóticas, para instrumentar la construcción del texto (ver Fig.2). En un primer momento, el proceso de producción textual se puede interpretar de la siguiente manera:

Fig. 2. *Procesos de producción textual, según Nystrand (1982a).*



En la etapa de invención, se produce la generación y el descubrimiento de ideas; en la etapa de la planificación, se manipulan las ideas; en el estilo y en la memoria, se realiza la producción del texto, y la entrega es finalmente la edición del texto. Cada una de estas etapas está mediada por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación inmediato.

Dicho autor destaca, en la enseñanza de la escritura, la necesidad de tomar en cuenta los diferentes estados de ánimo del escritor. El miedo a cometer errores (Nystrand, 1982b) es uno de los más frecuentes; de igual manera, el temor a la hoja en blanco (*¿y ahora cómo comienzo?*). A este respecto, Nystrand sugiere la importancia que tiene la sensibilidad y la inteligencia emocional (Goleman,1996) o la competencia emocional (Saarni, 2000) en la producción textual del escritor novel especialmente.

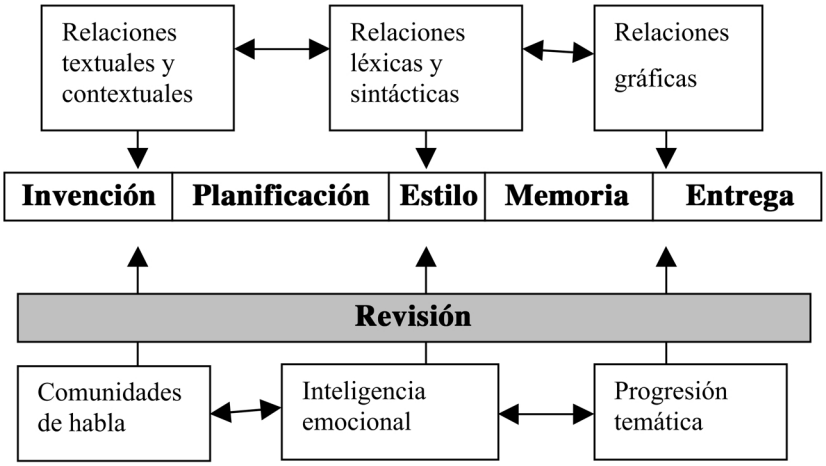
Nystrand (1986) critica los enfoques cognitivos que focalizan sólamente los propósitos y las estrategias. De igual forma, llama enfoques idealistas a aquellos que puntualizan en la interpretación del lector de un texto flexible eternamente. Señala que podemos ver la producción escrita como interacción solamente cuando reconocemos que el escritor y el lector enfocan el texto con mutua conciencia del otro. La presenta como un principio de reciprocidad aplicable a todos los actos sociales.

Dicho modelo tiene en cuenta los cinco niveles del discurso: gráfico, sintáctico, léxico, textual y contextual. Según esto, señala tres niveles de relaciones funcionales que caracterizan al lenguaje escrito: i) relaciones gráficas legibles; ii) relaciones sintácticas y léxicas entendibles (relación interactiva entre las propiedades del texto y el lector que lo está procesando); y iii) relaciones textuales y contextuales lúcidas. En esta perspectiva, se percibe una red de relaciones que hace posible la identificación de la referencia.

En otras palabras, la interpretación ordena los eventos para la construcción del significado. Y, a su vez, la construcción del conocimiento se manifiesta de manera visual, sintáctica, léxica, personal y cultural. En este orden de ideas, en un segundo momento, el modelo se puede representar de la manera como se puede ver en la figura 3.

En este modelo de producción escrita se pone de relieve la progresión temática; es decir, la forma como, a partir de una información dada, procede una nueva información. Hace hincapié en que los buenos escritores no lo son simplemente porque planean más el texto, sino también porque tienen en cuenta los propósitos auténticos y a lectores reales. En este contexto, la escritura y la lectura requieren de un escritor y de un lector que construyan hipótesis sobre la situación comunicativa, de tal suerte que las interpretaciones resulten de las inferencias basadas en convenciones (Cooper, 1982).

Fig. 3. *Contexto de producción textual.*



Finalmente, este autor destaca la importancia de la discusión sobre la construcción del propio escrito, en cuyo proceso, por ensayo y error, crea nuevos problemas sobre los cuales hablar o discutir. Nystrand atribuye especial importancia a la revisión, sobre todo, si es monitoreada; en este sentido, hace hincapié en la función que

cumple la lista de control. La revisión detecta los errores y justifica un logro alcanzado; modula la realización del plan y señala las dificultades para alcanzar el objetivo.

En síntesis, la reflexión y la discusión sobre la estructura de la propia escritura permiten al autor la detección y el aprendizaje de lo adecuado y de lo inadecuado de su texto y del texto del otro; es decir, el proceso facilita la resolución de problemas retóricos, lingüísticos, pragmáticos, etc., en conjunto.

3. MODELO DE BEAUGRANDE Y DRESSLER (1982)

Para Beaugrande (1980), los textos se producen a través de operaciones complejas que son guiadas por la memoria, la atención, el control motor, el recuerdo y la motivación.

En general, según el autor, texto es una representación cognitiva en la mente del usuario de un texto por la configuración de conceptos (objetos, situaciones, eventos, acciones) y de actividades que suscita. La cognición, en el proceso textual, la concibe como una ocurrencia del comportamiento ordinario en el contexto de actividades y de propósitos naturales (Beaugrande, 1982). La producción textual es una actividad humana compleja de creación en la que se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto. En otras palabras, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación (Beaugrande, 1984).

En esta perspectiva y de forma sistemática, la ciencia cognitiva indaga un programa que incluye: a) un modelo de las operaciones y el control desarrollado en la escritura; b) unas condiciones de escritura diferenciadas sistemáticamente de las condiciones del habla; c) una explicación de las estrategias de decisión y de selección; d) unos significados para descomponer los procesos de escritura en subtareas; e) la predicción de las dificultades de la escritura normales en la producción del sistema; y f) unos criterios para la evaluación y la revisión de los textos escritos. Dicho de otra manera, la ciencia cognitiva asume la construcción del texto como el fruto de una red de relaciones mentales y físicas de las que forma parte la lectura como una operación cognitiva adjunta. Los escritores dependen de sus lectores.

Por otra parte, en el modelo de Beaugrande y Dressler (1981), la producción de un texto no es únicamente asunto de *cohesión* o de organización de la estructura superficial del texto (petición, correferencia, elisión, etc.) y de *coherencia* o de orden y comprensibilidad de la estructura conceptual o del significado (relaciones de causalidad, etc.). Además de la *cohesión* y la *coherencia*, operaciones intrínsecas al texto que propician redes cognitivas fundamentales en la producción, también es necesario considerar otros aspectos centrados en los interlocutores del texto, tales como: a) la *intencionalidad* (actitud del escritor) cuya función se proyecta hacia la

orientación de la actividad interpretativa para la consecución de una meta; b) la *aceptabilidad* (actitud del receptor) o reconocimiento que realiza el interlocutor de la cohesión, coherencia e intencionalidad del texto como relevante; c) la *situacionalidad* (relevancia) o pertinencia del texto en un contexto de interacción; d) la *intertextualidad* (relación entre textos) o interpretación y comprensión del texto a partir de la información recibida de otros textos anteriores; y e) la *informatividad* o novedad y relevancia del significado del texto (Beaugrande, 1980).

Estas normas de textualización señalan la forma a través de la cual se conectan unos elementos con otros: mediante dependencias gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencias entre los interlocutores (intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad), y entre diferentes textos (intertextualidad).

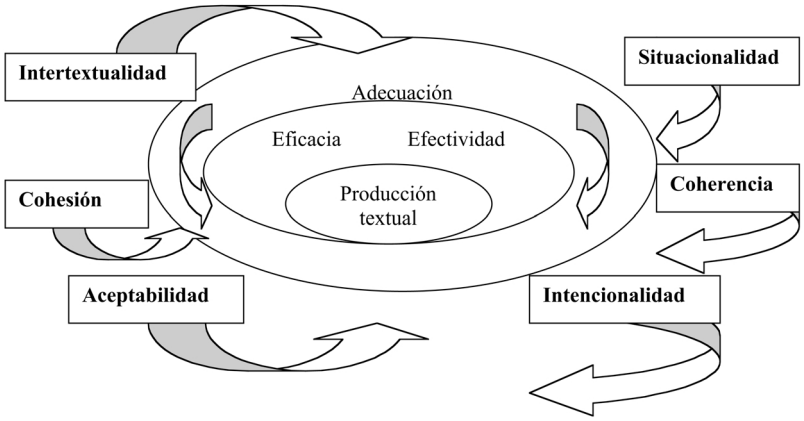
Junto a estas normas de textualización (actualización del texto), este modelo presenta unos principios regulativos de la comunicación textual, a saber: la eficacia, la efectividad y la adecuación (ver Fig.4).

a) La *eficacia* o rentabilidad de la información para las dos partes que intervienen en el proceso de interacción comunicativa. Este principio facilita el procesamiento textual, puesto que concentra el funcionamiento de las operaciones cognitivas.

b) La *efectividad* o nivel de impacto significativo que el texto provoca en los destinatarios. Dicho principio profundiza el procesamiento textual, puesto que intensifica el rendimiento de las operaciones cognitivas que actúan sobre la superficie textual. Además, facilita la evocación de las experiencias enciclopédicas y de los saberes previos, de tal manera que contribuye a la deseabilidad del texto.

c) La *adecuación* o equilibrio de los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades comunicativas. Este principio determina la consistencia entre el texto presentado y las normas de textualización, de tal suerte que los interlocutores procesan la información con facilidad y con detenimiento.

Fig.4. *Dimensiones concéntricas que intervienen en la producción textual.*



En esta perspectiva, el enfoque procedimental de la producción de textos escritos reivindica la función que cumplen algunos aspectos biológicos, psicológicos y sociales. De igual manera, hace hincapié en las capacidades cognitivas y en la constitución fisiológica del sujeto. La evaluación de estos elementos nos permite tener mayor convicción de su función en el contexto de producción. Este proceso busca detectar carencias para ayudar a superarlas; y busca fortalezas para incrementarlas, o, desde las mismas, superar las dificultades.

En esta perspectiva, la enseñanza de la escritura (ver cuadro 1) debe tener en cuenta la relevancia de la tarea, los logros, los saberes previos, la accesibilidad; la transparencia (para su aplicación a la realidad) y las entradas y salidas conceptuales (que son habilidades activadas por el pensamiento).

De manera sintética, según Beaugrande, la competencia textual incluye los siguientes conocimientos y procedimientos:

Cuadro 1. *Conocimientos y procedimientos en la competencia textual*

CONOCIMIENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO	**PROCEDIMIENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO**
➢ Repertorio de opciones lingüísticas en un sistema virtual del lenguaje. ➢ Sistemas que inducen a la relación y combinación de opciones retóricas. ➢ Creencias, saberes y expectativas que se presentan en la comunicación real en un grupo social. ➢ Tipos textuales y sus respectivos géneros.	➢ Utilización de sistemas virtuales del lenguaje durante la actualización del texto. ➢ Recepción de los textos. ➢ Mantenimiento del proceso de textualización. ➢ Relación de la información para la optimización y el diseño de criterios (eficiencia, efectividad y adecuación). ➢ Reutilización del conocimiento de la adecuación textual a la estructura mental en tareas como el recuerdo. ➢ Monitoreo y dirección de las situaciones en la construcción de los textos. ➢ Construcción, implementación y revisión de planes a través de objetivos. ➢ Predicción de las actividades de otros participantes en la comunicación y la regulación discursiva. ➢ Mantenimiento de la comunicación a pesar de las discrepancias, las discontinuidades, las ambigüedades, etc.

En este discurrir, Beaugrande presenta la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas; así mismo, hace hincapié en el proceso más que en el resultado, de tal manera que, al igual que otros modelos (Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; etc.), resalta la importancia de tener en cuenta las etapas fundamentales para la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical.

En general, el modelo tiene en cuenta condiciones internas y externas al sujeto escritor y al texto como tal; sin embargo, los procesos metacognitivos no se toman en su verdadera dimensión, es decir, en la complejidad que estos revisten.

4. MODELO DE BEREITER Y SCARDAMALIA (1982)

Bereiter y Scardamalia (1982,1987) plantean un modelo en el que, en términos generales, sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos cognitivos tienen que ver con:

— El conocimiento del proceso o el concepto de escritura. Identificación de la complejidad y de la cobertura que implica la producción de un texto escrito.
— El conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual. Reconocimiento de las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto.
— Los procesos metacognitivos, en los que se tiene en cuenta: i) el conocimiento de las propias capacidades y de la propia autorregulación; y ii) la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito.

El escritor novel o novato, ya se trate de niños o de adultos poco acostumbrados a escribir, tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector. Sin embargo, comunicarse por escrito exige el dominio de ciertas convenciones gramaticales y ortográficas; además, necesita que el niño reconstruya el sistema en que se apoya su producción lingüística de manera autorregulada; esta reconstrucción, según Bereiter y Scardamalia (1987), requiere actividades del tipo de:

a) Mantener la producción activa y generar textos en ausencia de un interlocutor. Este ejercicio puede ser más productivo con la ayuda de indicios y de problemas reales y contextuales que provoquen la continuidad de la tarea.
b) Buscar información en la memoria a corto plazo —MCP— y en la MLP. Con la ayuda del profesor o de los compañeros, los estudiantes pueden decir más de lo que han escrito; sobre todo, si se proponen ideas relevantes para el propósito, de tal manera que se evite el derroche de ideas irrelevantes. De igual forma, los estudiantes pueden decir más con preguntas motivadoras —PM— o preguntas contextualizadas —PC—, que provoquen la recuperación de los saberes previos.
c) Desarrollar esquemas o planes que sirvan como criterio de selección y posterior organización de lo que se escribe. Es importante no perder de vista la intención de la tarea, de tal suerte que se reconozca la estructura textual, las ideas, las opiniones, las exigencias, etc., más adecuadas al propósito. Los siguientes interrogantes generales, entre otros, favorecen el plan de trabajo: ¿Qué se puede decir?, ¿Qué puedo decir?, ¿Qué necesito decir? No se debe olvidar que para una mejor planificación es de suma importancia concretar claramente el objetivo de la tarea.
d) Actuar como lector crítico del propio texto. El escritor novato es egocéntrico y cuenta los acontecimientos como él los ve (dice el conocimiento), no toma en cuenta el punto de vista del posible lector contrario a esta propuesta. A tal efecto, conviene que el sujeto interiorice el propósito y tenga en cuenta las

discrepancias que subyacen a lo pensado o a lo escrito (transformar el conocimiento), en la perspectiva del otro.

e) No dejarse dominar por lo ya escrito para remodelarlo en función del propósito y de los criterios de adecuación establecidos. La revisión desempeña la función de registrar la información repetida, redundante, e incluso las posibles contradicciones. En esta medida, se fortalece la autorregulación de la propia producción.

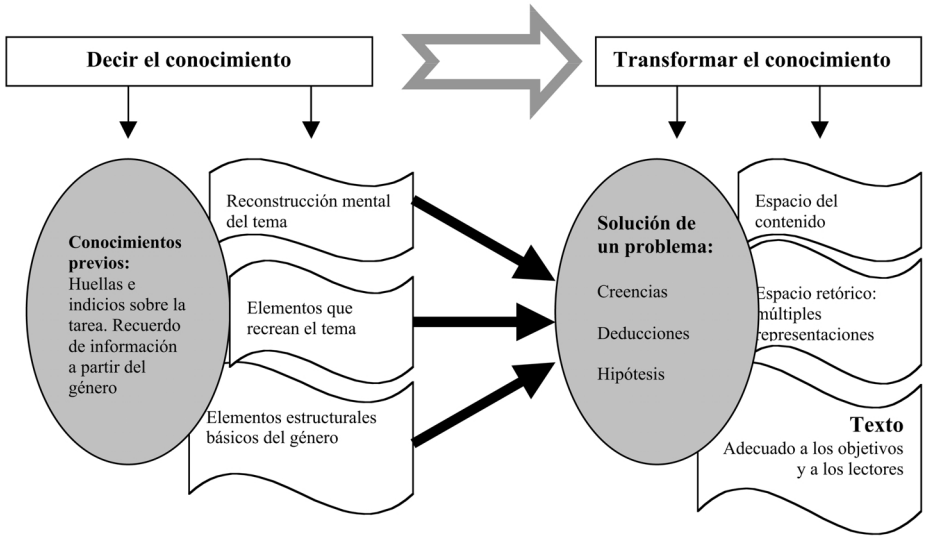
Las operaciones anteriores no sólo fortalecen procesos cognitivos de reflexión, análisis, entre otros, sino que también provocan procesos metacognitivos porque activan actitudes de concienciación sobre los alcances y las limitaciones que el escritor pueda tener frente a una intención de escritura específica. Dicho de otra forma, estas actividades son de búsqueda interna —en el yo— y de búsqueda externa —en el texto—.

Scardamalia y Bereiter (1992[1987]) analizan dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. El primero, manifiesto en el escritor inexperto —decir el conocimiento—; y el segundo, desarrollado por el escritor experimentado —transformar el conocimiento—. Dichos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas apropiadas para adelantar procesos educativos en los que sugieren pasar de «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento». En este orden, los escritores inexpertos planifican los objetivos del texto de manera diferente a como lo hacen los escritores expertos.

El modelo «decir el conocimiento» explica que la producción de un texto puede desarrollarse sin la necesidad de un objetivo global para elaborar las restricciones o para identificar los constreñimientos del problema. El escritor parte de la reconstrucción mental del tema sobre el que se le ha pedido que escriba y luego localiza los elementos (identificadores) que recrean el tema y los elementos estructurales básicos (identificadores) del género. Para tal efecto, el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. Este proceso se inicia a partir de la utilización de las huellas, los indicios y las pistas que le sugiere la tarea asignada. En este caso, el escritor se ayuda de una asociación de elementos léxicos y textuales pertenecientes a unos campos semánticos pertinentes.

El modelo «transformar el conocimiento» contiene al modelo anterior como un subproceso y se proyecta con operaciones más complejas que implican la solución de problemas (ver Fig.5). La dimensión de la solución de problemas contiene el espacio del contenido —creencias, deducciones, hipótesis— y el espacio retórico —múltiples representaciones que incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector. Es decir, en el modelo «transformar el conocimiento» se produce un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido y, de igual forma, se discierne en los problemas del contenido para luego solventarlos en el espacio de lo retórico. Bereiter y Scardamalia lo representan como sigue:

Fig. 5. *Desde decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento.*



Este ir y venir de identificación de problemas y expresión de los mismos permite que el escritor remodele sus esquemas de conocimiento. El modelo sugiere que la generación de ideas se corresponda con las necesidades retóricas o sub-objetivos, tales como la justificación de una creencia, la ejemplificación de un concepto, los argumentos a favor o en contra, etc. Los sub-objetivos se trasforman en pretexto que dinamizan el contenido y provocan nuevas transformaciones de conocimiento. Dicho de otra manera, la generación de ideas se produce en la medida en que las necesidades retóricas se conviertan en pretextos que trasforman la estructura del contenido y los vericuetos del contenido se asuman como pretextos que trasforman la estructura retórica del texto.

Según Scardamalia y Bereiter (1992[1987]), la recuperación de la información en la memoria también se activa desde los subobjetivos retóricos. Dicha recuperación de información provoca nuevas relaciones conceptuales que, a su vez, generan nuevos problemas de expresión retórica. Es de destacar que las ideas que primero surgen son aquellas que consideramos más relevantes, aquellas que se convierten en pretexto para propagar nuevos contenidos y para generar nuevos pensamientos y conocimientos.

En estas condiciones, los protocolos verbales pueden ser de gran ayuda por cuanto que, en ellos, el sujeto expresa, en voz alta, todo lo que piensa y todo lo que le ocurre mientras realiza una tarea a pesar de lo trivial que pueda parecer. Al analizar un protocolo, se describe los procesos psicológicos que un individuo usa para realizar una tarea. El poder del protocolo radica en la riqueza de la información que ofrece. El mundo del escritor se subdivide en tres grandes bloques: el entorno de la

tarea, la memoria a largo plazo del escritor (conocimientos previos) y el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).

Contrariamente, lo que puede suceder en el modelo «decir el conocimiento» es que simplemente se representa lo que está formado en la mente del escritor, dado que su sistema de ejecución carece de recursos para plasmar estos intereses en el proceso de composición. En estas condiciones, el modelo «decir el conocimiento» se caracteriza por lo siguiente:

a) Los textos: i) se ciñen a tópicos simples; ii) tienden a ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios aunque no alcancen, necesariamente, sus objetivos; y iii) se mantiene la forma estructural del texto en la perspectiva del escritor y no del lector del texto.
b) El tiempo para empezar la tarea es el que lleva recuperar un dato cuyo contenido cuadre con los requisitos del tópico y del género.
c) Los borradores son compilaciones de ideas sueltas o ideas generalmente en forma de lista.
d) La planificación y los objetivos de la misma no son muy claros. En el modelo «transformar el conocimiento», cuanto más tiempo hay, mejor se planifica la tarea.
e) La revisión es muy sutil, fundamentalmente si se realiza sin la orientación del experto. La revisión significativa supone «un sistema de objetivos y procedimientos de búsqueda de objetivos» (Scardamalia y Bereiter, 1992[1987]:54). Expresamente los autores proponen un modelo —CDO— (ver Fig.6) de comparación (del texto escrito y del texto que se desea), de diagnóstico (de la adecuación o de los desajustes de los elementos lingüísticos utilizados) y de operación (o elección de la táctica de reescritura de la frase, del fragmento, etc.; y cambio del texto respecto de las modificaciones planteadas).

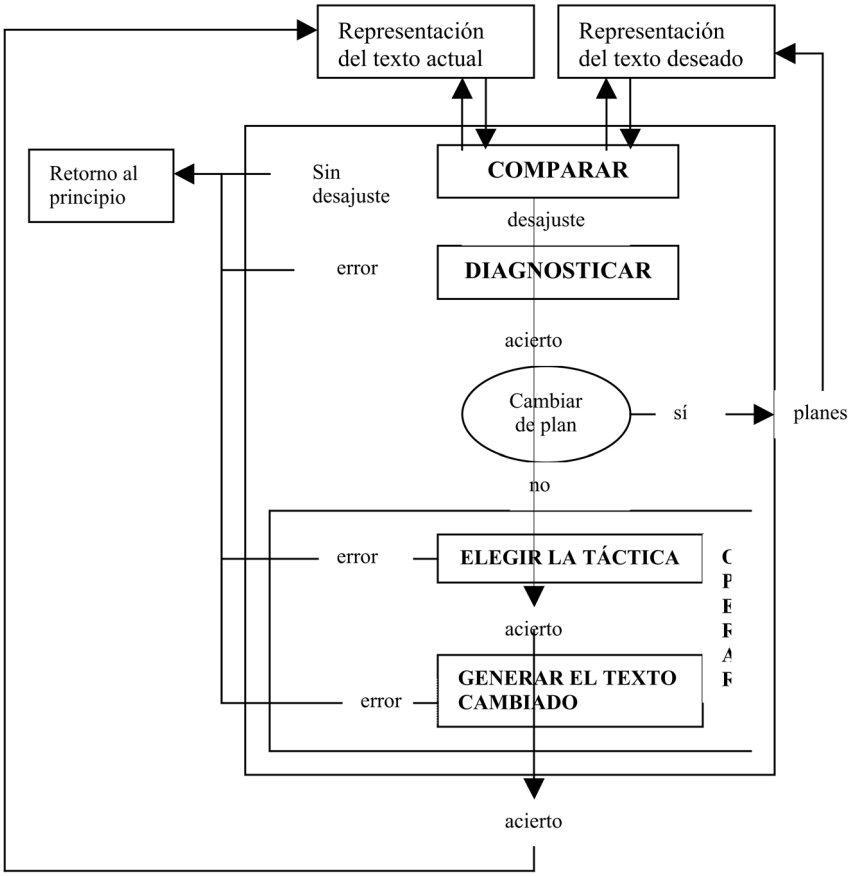
De una u otra forma, los autores sugieren que la enseñanza de la producción textual debe centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones mentales que incluyan intenciones y objetivos de la producción textual, de tal manera que se configuren espacios de problemas de contenido y de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento. Es decir, proponen la búsqueda de estrategias sistemáticas —guías de control— que ayuden a la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante.

5. MODELO DE CANDLIN Y HYLAND (1999)

Dichos autores tratan de explicitar las relaciones fundamentales entre la investigación de la escritura como texto, como proceso y como práctica social; buscan desentrañar las implicaciones que sugiere llevar la escritura al aula, a las actividades específicas de una profesión y a la cotidianidad (lugar de trabajo), en general. Con-

sideran que la escritura es mucho más que la generación de un texto lingüístico (producto); asumen que la escritura es indagar en los diferentes usos y formas de significación, en las condiciones y contextos de producción.

Fig. 6. *Modelo Comparar-Diagnosticar-Operar en la revisión de textos (Bereiter y Scardamalia).*



Cada escrito está relacionado con propósitos comunicativos que ocurren en un contexto social, interpersonal y de práctica ocupacional. Cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural.

Candlin y Hyland (1999) insisten en que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, inter-

personales y políticos. Dicho de otra manera, los propósitos del escritor responden a prácticas comunicativas particulares que se sitúan en contextos cognitivos, sociales y culturales.

Los autores en cuestión hacen hincapié en el estudio de los siguientes aspectos:

a) Expresión. En este aspecto se destaca el texto y se considera toda la armazón de la estructura del significado socialmente basado en el esquema ideológico; nos señala cuándo el escritor aborda un género en particular o una convención en especial.

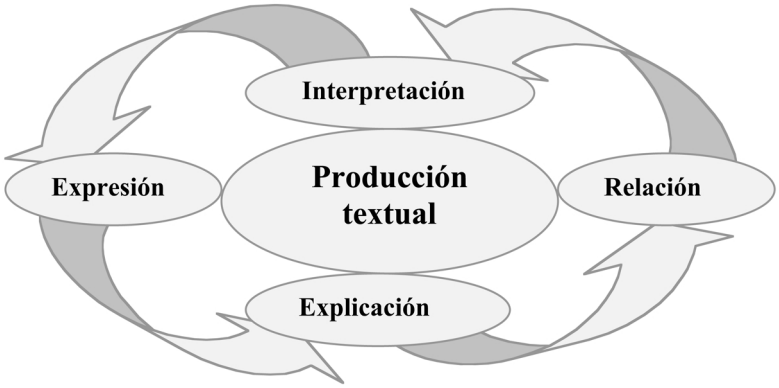
b) Interpretación. En este nivel se enfoca el proceso en el que se interrelacionan tres perspectivas: lo cognitivo, lo social y lo cultural. La diversidad de procesos cognitivos depende de los propósitos con los cuales el escritor construye el texto. En esta dimensión decide las estructuras, las gráficas, los materiales, las representaciones, etc., apropiadas para el lector. De igual forma, el escritor construye su audiencia (destinatarios) y los efectos que ésta pueda tener sobre el texto. El escritor tiene conciencia sobre el contexto social en el que se definen los propósitos y los significados de la escritura. La perspectiva social complementa la perspectiva cognitiva y cultural para el entendimiento del proceso de escritura. En este contexto, se construye el género institucionalmente valorado, evaluado y validado.

c) Explicación. En este aspecto se insiste en la investigación y en la metodología de la escritura académica, cotidiana y profesional. Se rescata las diferencias y los puntos de convergencia que se puedan presentar entre una y otra forma. Es necesario tener presente que la intención, el propósito, la audiencia, la temática, entre otros, condicionan la estructura textual. Además, cada contexto define unas características del escritor; éstas se definen y se demarcan en las prácticas discursivas inherentes a la conciencia y a los modos de vida.

d) Relación. Este nivel enfoca la relación entre la teoría y la práctica; destaca las formas a través de las cuales la teoría se nutre de la práctica y viceversa. Especialmente, trata de identificar la conexión y la correspondencia que el escritor realiza entre un supuesto teórico y la aplicación y utilidad del mismo. Es decir, el escritor busca correspondencia entre la efectividad de los saberes previos, los saberes nuevos y los propósitos que persigue. En este sentido, confronta los propios intereses con los del lector del texto.

Los anteriores aspectos los podemos resumir en la siguiente figura:

Fig. 7. *Aspectos de la producción textual (Candlin y Hyland, 1999).*



En este proceso es importante señalar la respuesta emocional del lector del texto, así como la funcionalidad que el lector le concede al texto en virtud del propósito de su lectura. En estas condiciones se identifica la audiencia, las necesidades de la misma y los posibles usos que le daría al texto o a la información que tiene entre manos.

Según Wright (1999), este proceso supone determinar la estructura y el contenido del documento; preparar el borrador del diseño de los contenidos; evaluar el borrador con los miembros de una audiencia crítica; y revisar el borrador a la luz de las expectativas del usuario.

Por su parte, Hyland (1999) propone que los textos académicos son a menudo impersonales, objetivos e informativos. Lo que se diga depende del nivel de persuasión y acercamiento a la verdad: integridad, credibilidad, desarrollo y relación con los lectores.

La efectividad de la escritura con propósitos académicos depende de decisiones retóricas acerca del sello personal y de la selección de los elementos estilísticos apropiados para los lectores. La escritura es inherente a la cultura, y la entrada de la escritura en una sociedad, no solamente cambia la cultura, también cambia el lenguaje y realiza demandas sobre el sistema lingüístico que se habla. La escritura es un instrumento de poder, es una herramienta de discriminación, es un recurso humano que necesita manejo equilibrado. La escritura puede coexistir con el mantenimiento de la diversidad cultural si se negocian las diferencias.

En síntesis, en este modelo también se concibe la escritura como un proceso, como una actividad social y como un fenómeno cognitivo. Es un proceso social en la medida en que se abstraen referentes culturales compartidos entre escritor y lector; y cognitivo, por cuanto que se inicia en la MLP a través de operaciones mentales conscientes que suponen iniciativa personal sujeta a demandas sociales e intersubjetivas del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico,

entre otros aspectos. Sugiere un proceso comunicativo en el que hay cooperación y negociación con el lector.

6. MODELO DE GRABE Y KAPLAN (1996)

Al igual que algunos de los modelos ya expuestos, esta perspectiva sugiere que los procesos de producción textual tienen en cuenta aspectos tales como: los tipos de texto que se desea producir, las condiciones de producción del texto (como proceso y como producto), el valor académico, social y cultural de la producción, entre otros. De manera más específica, señalan estos autores que la producción de un texto escrito, entendido como un proceso, se basa en los siguientes supuestos:

- Autodescubrimiento y manifestación de autoría.
- Escritos significativos sobre tópicos importantes (o al menos de interés) para el escritor.
- Planificación de la escritura o guía que oriente y contextualice la actividad.
- Invención y desarrollo de tareas de preescritura con múltiples borradores.
- Variedad de opciones que retroalimenten la audiencia real.
- Escritos libres como una alternativa significativa que venza los bloqueos del escritor.
- Importancia del contenido (expresión personal) más que del producto gramatical.
- Recursividad de la escritura como proceso más que como producto.
- Concienciación del estudiante sobre las ventajas y los inconvenientes de la producción del texto escrito y de las nociones de audiencia, de planificación, de contexto, etc.

En estas condiciones, Grabe y Kaplan sistematizan un modelo etnográfico de escritura que, sustentado en diversas teorías sociolingüísticas (Halliday, 1986[1978], Bernstein, 1984, entre otras), permite reivindicar el quehacer del escritor / lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación. Dicho modelo destaca el valor de la retórica contrastiva, en la medida en que identifica las preferencias culturales (la multiculturalidad y la convivencia pluricultural) y no solamente las diferencias en la estructura lingüística y su frecuencia de uso.

La retórica contrastiva se ocupa de la diversidad lingüística, especialmente en el nivel discursivo-textual; halla similitudes y diferencias culturales o lingüísticas, para intentar posteriormente hacer propuestas metodológicas para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta las peculiaridades de las lenguas. Es decir, la cultura se presenta como una fuerza que mueve a comprender la realidad según ciertos parámetros y a actuar en consecuencia con esos parámetros. La escritura es una actividad humana gobernada por modelos culturales y los géneros son esquemas culturales accesibles a los escritores que representan una solución a ciertos propósitos; no

son sólo ayudas para la producción, sino también para la recepción de los textos (Ramírez, 2004).

El modelo etnográfico de la escritura que proponen estos autores se puede introducir con una pregunta fundamental «¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?» (Grabe y Kaplan, 1996:203). Los autores glosan los aspectos de la pregunta en los siguientes términos:

Quién. Es la persona que escribe. Presenta características culturales y habilidades de escritura fruto de su experiencia, de su formación e integración social.

Escritura. Refiere la naturaleza lingüística del texto. La teoría de la producción textual da cuenta de las partes que integran el texto, de la forma como trabajan, de los recursos lingüísticos, de los enlaces entre oraciones, de la noción de cohesión y de coherencia, etc.

Qué. Abarca el contenido, el género y el registro. El contenido refiere al universo conceptual o al esquema teórico que proviene de nuestros conocimientos nuevos o previos. El género describe las propiedades formales, los propósitos y la estructura del contenido. El registro supone el tópico de la escritura, el medio y el tenor interpersonal (Halliday, 1986[1978]). Describe las características del léxico utilizado.

A quién. Se refiere al lector del escrito; implica una teoría de la audiencia a partir de la cual se crea el texto y se genera el significado. El lector puede ser individual, colectivo, conocido, desconocido, familiar, amigo, novato, experimentado, igual, inferior, superior, etc.

Con qué propósito. A parte de los diarios personales, el propósito general es que el escrito sea leído por una audiencia (destinatario) diferente a la del escritor y que obtenga alguna información. No siempre dicha información se ajusta a las máximas de cantidad, calidad, relevancia y claridad (Grice, 1975), dado que el propósito puede ser deliberadamente ambiguo, críptico, etc.

El propósito se relaciona con el género aunque mantiene independencia: el propósito incide en la estructura del texto y en la selección apropiada del género; sin embargo, los propósitos son tan diversos (invitar, explicar, elogiar, amenazar, quejarse, lamentarse, denunciar, ordenar, rechazar, etc.), que pueden escapar a los géneros escritos reconocidos. Con respecto al caso, es importante tener en cuenta «la taxonomía de habilidades de escritura, conocimiento y procesos que exige la diversidad de propósitos» (Grabe y Kaplan, 1996:217).

Por qué. Destaca las intenciones o motivos que no necesariamente están explícitos en el propósito. Es una manera de relacionar la audiencia y el tópico directa o indirectamente. Sugiere evidenciar por qué un escritor no desea comunicar explícitamente su deseo. En este contexto se pueden construir textos largos o cortos para cautivar o para aburrir al lector, textos de invitación con el deseo de ridiculizar, etc.

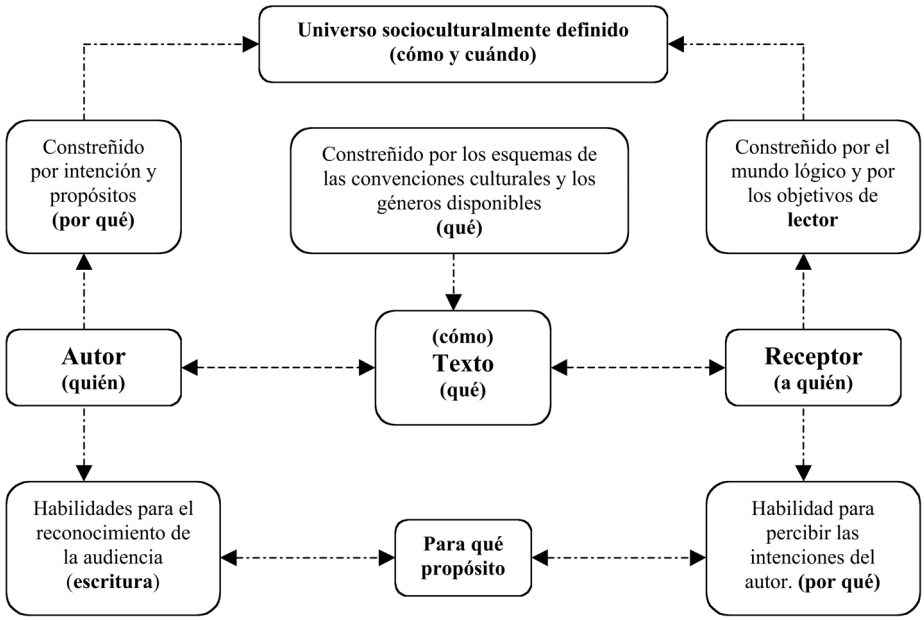
Dónde y cuándo. Hace referencia al «aquí» y al «ahora». La escritura de un artículo científico es relevante por la vigencia del mismo; de igual forma, la escritura de una noticia, o la escritura de un *graffiti*, etc., son relevantes en unas condiciones específicas. Si se escribe una carta, las referencias deícticas, entre otros aspectos, toman mayor importancia en el *cuándo*.

Dónde y cuándo son elementos que no han recibido la suficiente atención en la teoría de la escritura; sin embargo, la utilidad la notamos cuando se realizan estudios biográficos en los que se destaca la incidencia del tiempo (de *día* o de *noche*, del lugar (en la *alcoba* o en el *estudio*), del estado de ánimo (*melancólico* o *alegre*), etc., en la producción del texto escrito.

Cómo. Destaca la incidencia del medio —instrumento— con el cual se realiza la producción de un texto. En algunos casos motiva escribir en un ordenador y en otros motiva escribir con una pluma, un lápiz, una máquina de escribir, etc.

Los anteriores elementos se representan a continuación (ver la figura 8). De este modo, se puede observar la interdependencia entre uno y otro componente; de igual forma, se puede detectar la incidencia que tiene cada uno de ellos en la producción del texto. Se destaca la incidencia de las variedades socioculturales y de los cambios de la sociedad contemporánea en los procesos de desarrollo teórico y práctico de la escritura.

Fig. 8. *Modelo de producción escrita, según Grabe y Kaplan (1996).*



En general, podemos señalar que el presente modelo hace hincapié en los elementos extralingüísticos de la producción textual. Dichos elementos condicionan las características de la tarea y le adjudican inteligibilidad a la misma; de igual manera permiten la construcción adecuada del significado y del sentido del texto.

7. OTROS MODELOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

La complejidad de la comprensión y de la producción textual ha merecido el interés de más autores de los expuestos hasta aquí. Los modelos de producción textual expuestos anteriormente son los más conocidos. Además de éstos, merecen reseñarse los siguientes:

a) Coulthard (1994) hace hincapié en el desempeño sustancial que tienen las funciones ideacional e interpersonal (Hallyday, 1986 [1978]) en el proceso de textualización. Describe la forma como la función ideacional se maneja con un claro sentido de la audiencia y las condiciones en las que el escritor no puede escapar a su responsabilidad como evaluador del valor de verdad que presenta el texto.
Por otra parte, propone que la organización del texto, en el que se presenta la solución de un problema, se manifiesta en cuatro partes: *situación* (revisión de literatura), *problema* (la cuestión), *solución* (los enfoques de las respuestas y los propósitos), *evaluación* (conclusión y comentarios que sintetizan lo hecho). En este sentido, la textualización es más accesible al lector. La textualización toma en cuenta un lector imaginario y desde esta perspectiva se organiza el cuerpo del texto.
En síntesis, Coulthard (1994) asume la producción textual como la resolución de un problema real, con interlocutores reales. Este proceso supone entender la escritura como una actividad cotidiana que contribuye a la construcción y formación del sujeto.

b) Sinclair (1994) destaca la diferencia de funcionamiento de la memoria en lo hablado y en lo escrito. Señala que el sujeto no recuerda lo hablado tan bien como lo puede hacer con lo escrito. En el lenguaje escrito es posible que, a partir de la primera oración o de las primeras oraciones, podamos suponer qué viene después de éstas. Las precedentes son punto de referencia para evocar las siguientes.
Sinclair enfatiza en una gramática de la significación y no de las palabras. Una gramática en la cual se construyen los enunciados, y, por tanto, la elaboración del texto se torna en un proceso de polifonía textual. El texto es polifónico en cuanto que no remite a un solo objeto de referencia sino a varios, ya que en el texto están subsumidos más de un enunciador y más de un enunciatario (Ducrot, 1986).
En resumen, Sinclair propone un modelo de producción textual en el que los significados y los sentidos se negocian y se construyen en función del contexto de producción y de las intenciones que subyacen en la emisión y en la recepción que provienen, tanto del enunciador como del enunciatario respectivamente.

c) Bhatia (1999) centra su estudio en la escritura profesional, diferenciándola de la escritura académica. La escritura profesional es dinámica, compleja, multidimensional. En la escritura profesional los géneros se caracterizan por la especificidad y la funcionalidad, a saber:
   — Integridad genérica. Refiere al contexto retórico en el cual el género está situado; tiene en cuenta el propósito comunicativo y la estructura cognitiva que representa, entre otros aspectos.
   — Proceso discursivo. Revierte en prácticas discursivas convencionales que encajan en el trabajo diario, y se constituyen en patrones intertextuales e interdiscursivos.
   — Propósitos e intenciones. Se rigen por el tipo de lector y por algunas especificidades que, a su vez, permiten cumplir con ciertos objetivos a menudo asociados y flexibles a los cambios contextuales.
   — Género de los participantes. Refiere las propias reglas y convenciones de los participantes y de las organizaciones. Asume el conocimiento especializado, la variación en las realizaciones lingüísticas y la sensibilidad cultural e intercultural.

   En términos generales, podemos decir que Bhatia (1999) propone un modelo que tiene en cuenta, no sólamente el producto lingüístico, sino que también asume las operaciones cognitivas que implican el proceso, las relaciones que se suscitan entre escritor y lector y la congruencia de las intenciones con los participantes del evento.

d) Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos propuesto por el Grupo Didactext (2003). La propuesta en cuestión replantea el modelo presentado por Hayes (1996) para la producción de un texto escrito. En esta propuesta, el Grupo Didactext concibe la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan «factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos» (Didactext, 2003:78).

El modelo hace hincapié en los componentes cognitivos y su relación con los factores culturales y sociales; impulsa la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se orienta a la mejora de las prácticas de escritura en los contextos académicos, principalmente referidos a la educación obligatoria. Dicho de otra manera, plantea la teoría y provee de herramientas para la aplicación de la misma en contextos socioculturales y académicos determinados.

En el ámbito cultural, la propuesta comprende, entre otros elementos, «los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje [...]» (Didactext, 2003:83). Es decir, integra todas aquellas simbologías o imaginarios simbólicos que los pueblos construyen histórí-

camente con el propósito de organizar los comportamientos de los individuos y de la sociedad en general.

Con base en lo anterior, el Grupo Didactext resalta los contextos de producción textual: el contexto social (política, educación, etc.), el contexto situacional (la montaña, el pueblo, etc.) y el contexto físico (espacio físico y herramientas —lápiz, ordenador, etc.). Podemos decir que esta propuesta destaca la importancia de la motivación extrínseca que brindan los aspectos extratextuales en la construcción de la escritura.

Didactext rescata la condición del sujeto como productor de sentido y de historia y como usuario de una memoria cultural que representa, negocia y construye significados en la elaboración del texto. Este modelo hace hincapié en los procesos de motivación en relación con los objetivos, la afectividad, la creatividad, las creencias y las actitudes, que orientan la conducta.

El modelo en cuestión señala algunas estrategias cognitivas y metacognitivas (ver cuadro 2) adecuadas para la producción de textos (Didactext, 2003:94-95). Esta presentación sistemática de las operaciones mentales que se desarrollan en cada una de las fases (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión) le permite al maestro o profesor visualizar algunas actividades didácticas, que exigen las operaciones mentales en cuestión, apropiadas para el proceso de construcción del texto.

Cuadro 2. *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos*

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
1 **Acceso al conocimiento** (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.
2 **Planificación** (Leer para saber) Producto: *esquemas y resúmenes*	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.	Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.
3 **Producción textual** (Leer para escribir) Producto: *borradores o textos intermedios*	*Organizar* según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. *Desarrollar* el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. *Textualizar* teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.	*Supervisar* el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
4 **Revisión** (Leer para criticar y revisar) Producto: *Texto producido*	*Leer para identificar y resolver problemas textuales* (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. *Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público*.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Entre las carencias del presente modelo, se encuentra la necesidad de un diseño más ajustado a las condiciones teóricas y metodológicas que posee el profesorado de

Educación Obligatoria; de igual manera, conviene diseñar guías de ayuda o listas de control del proceso de escritura que tutelen o monitoricen la tarea de producción de textos distintos que ha de llevar a cabo el alumno.

8. PROYECCIÓN DIDÁCTICA Y ACTIVIDADES DE DESARROLLO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Uno de los propósitos fundamentales de la actividad reflexiva que implica la instrucción consiste en ayudar a los estudiantes a pasar de los procesos de producción, en lo que a las prácticas de escritura se refiere, que únicamente dicen el conocimiento, a procesos de producción que transformen el conocimiento. Es decir, el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto que persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto. En este proceso, en lo concerniente al diseño de actividades, se tienen en cuenta los objetivos, los planes, las estrategias, las tareas, el conocimiento previo y los deseos. Así mismo, se destacan algunas condiciones de producción que asumen el reconocimiento, la relación, la evaluación y la respuesta.

El lenguaje escrito exige planificación y activación de factores, tales como la memoria a corto plazo (interfase entre los procesos mentales de la generación del lenguaje y los procesos físicos de trascripción). En este entorno, los sujetos producen más si los temas tienen relación con sus experiencias, dado que la representación mental del texto influye en las características de la producción textual, en cuanto que las representaciones mentales no son automáticas, se construyen y se reconstruyen según las necesidades.

Las representaciones mentales que se suceden en cada uno de los modelos sugieren que, en los escritores inexpertos, el texto escrito refleja completamente el texto representado en la mente; en los escritores experimentados, el texto escrito es una parte de sus representaciones mentales; los escritores experimentados utilizan caminos complejos para la recuperación de la información, buscan deducir e inferir claves en la reconstrucción del texto; mientras que los escritores inexpertos dependerán del recuerdo directo de estructuras textuales e incluso de palabras aisladas.

De igual manera, la gran mayoría de la literatura existente sobre producción de textos escritos propone que las características del género textual contribuyen a estimular la memoria para recuperar información que amplíe el tema de la tarea. Por ejemplo, cuando se trata de un género argumentativo, la necesidad de justificar una idea obliga a buscar en los esquemas mentales más información de la que normalmente puede ofrecer en otro tipo de texto.

En este discurrir, la producción de una idea llama a la construcción de una nueva, de tal manera que se potencia la progresión del texto. Por ejemplo: si se trata de argumentar una petición:

a) En la fase de la planificación, hay que preguntarse por: ¿Qué es lo que pido?, ¿Por qué o para qué lo pido?, ¿A quien lo pido? ¿Cuáles son los recursos que hay para tal efecto?, ¿Cuáles son las posibles objeciones del interlocutor?, ¿Cómo solvento los posibles inconvenientes?
b) En la fase de textualización, es preciso interrogarse acerca de: ¿Qué características tiene este texto argumentativo?, ¿Qué elementos y en qué orden o jerarquía han de incluirse?, etc. De igual forma, hay que cuestionarse acerca de los factores afectivos y de posturas que deben reflejarse en el texto. Estos factores aparecen marcados mediante elementos tales como: énfasis (*esto es obvio, definitivamente, por su puesto*, etc.); actitud *(nosotros preferimos, desafortunadamente, lógicamente*, etc.); relación (*consideramos, nos encontramos aquí*, etc.); y persona (*es posible que, los datos muestran*).
c) En la fase de revisión, es común preguntarse acerca de lo siguiente: ¿Está bien argumentado lo que digo y cómo lo digo?, ¿Son claros los argumentos?, ¿Qué criterios tengo para decirlo?, ¿Cómo decirlo o argumentar mejor para convencer al destinatario?, ¿Qué debo cambiar, sustituir, omitir y agregar para lograr el propósito?, ¿Qué gráficas o esquemas fortalecen el texto lingüístico?, etc.

En estas condiciones, la producción de un texto escrito está supeditada a los objetivos, a la audiencia, a las diferencias textuales (géneros y elementos intertextuales), a la congruencia con las diferencias cognitivas y pragmáticas manifiestas en diversos contextos (sociopolítico, histórico y educativo), etc. Estos aspectos hacen aún más compleja la escritura y la problematizan (cuadro 3).

De manera más explícita, podemos señalar las siguientes actividades generales para la producción de un texto escrito.

Cuadro 3. *Actividades de producción textual en el aula*

Propósito	**¿Qué hace el estudiante?**	**¿Qué hace el maestro o el profesor?**	**Evaluación**
Acceder al conocimiento e inventar el tipo de texto	Rastrea los saberes previos sobre el tipo de texto por escribir.	Motiva y propone pretextos para evidenciar los saberes previos del estudiante sobre el tipo de texto que escribirá.	Realización de un listado de ideas previas y selección de las ideas pertinentes.
Planificar la estructura del texto	Selecciona las ideas y elabora un esquema del texto. Decide sobre los posibles lectores del texto. Analiza la intención del texto. Reflexiona sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad).	Propone ejemplos sobre el tipo de texto que va a escribir. Cuestiona sobre las implicaciones que tiene la decisión de quién es el interlocutor. Introduce elementos teóricos sobre el tipo de texto que produce. Provoca el análisis de la estructura del texto que va a escribir. Identifica diferencias respecto de otros textos.	Presentación del esquema y de las condiciones lingüísticas y retóricas de producción y recepción textuales.
Textualizar o construir el texto	Redacta y organiza las ideas. Diseña los párrafos y jerarquiza las ideas. Tiene en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto. Elabora borradores del texto. Decide sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos.	Tutela la construcción del texto. Propone estrategias para lograr mayor cohesión, coherencia y aceptabilidad textual. Escribe el borrador de su propio texto. Desarrolla ejercicios que implican la teoría sobre marcadores discursivos, conectores, etc., propios del tipo de texto objeto de escritura.	Elaboración de un primer borrador del texto. Presentación del probable texto final.
Revisar el texto	Identifica las inconsistencias en cuanto a: coherencia, cohesión y aceptabilidad. Consulta dudas con el profesor y compañeros. Confirma la intención y el propósito del texto. Identifica la pertinencia de títulos, subtítulos, gráficas, esquemas, etc. Aplica guías de control que le permitan evaluar el texto.	Propone alternativas para solucionar dudas y problemas textuales. Propone guías de control que evalúan el texto producido.	Identificación de los problemas en la construcción textual más frecuentes.
Editar el texto	Perfila la estructura del texto.	Busca los espacios en los cuales se publican las producciones de los estudiantes.	

Conviene señalar que las anteriores actividades pueden formar parte de una secuencia didáctica en la que se puntualiza la producción de textos escritos sobre un tema en particular (ver Didactext, 2006), mediante un determinado género discursi-

vo. Es decir, todos los esfuerzos didácticos están enfocados hacia la producción de un texto con una finalidad particular, en un contexto específico, durante un tiempo determinado.

Asimismo, la secuencia didáctica se organiza con base en un proyecto de escritura que cumpla con las siguientes características fundamentales: a) es diseñado en consenso previo con los estudiantes; b) asume un problema real del contexto escolar o social del estudiante; c) supone que las producciones escritas tendrán interlocutores reales y con potestad para contribuir a la solución del problema planteado objeto de la escritura; d) provoca la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante; y e) proporciona marcas o actividades que sugieren el acompañamiento permanente del maestro o profesor que tutela el proceso. La estructura epistemológica de este proyecto de escritura tiene la característica de basarse en las necesidades reales de escritura, en cuanto que escribir y leer ha de ser importante para la vida y ha de ser significativo para los alumnos (Vygotsky, [1962] 1985).

En general, podemos decir que, en esta perspectiva, la proyección didáctica y las actividades de desarrollo en la producción de textos escritos recuperan la condición del estudiante que construye universos conceptuales en función de las necesidades, de los deseos y de las aspiraciones que le crean los contextos escolar y sociocultural en el que se desarrolla.

CONCLUSIONES

La producción de modelos o teorías de escritura socio-cognitivos, textuales y didácticos para el fortalecimiento de la construcción de textos es amplia y compleja.

En su conjunto, los modelos propuestos presentan convergencias muy importantes, tales como: i) ponen de manifiesto la importancia del contexto en el que se realiza la tarea (intenciones, destinatarios, tipo de texto, etc.); ii) resaltan el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción textual; iii) destacan la diferencia entre la producción oral y la producción escrita; iv) asumen la escritura como un proceso complejo que requiere de entrenamiento constante; v) hacen hincapié en el proceso más que en el producto; vi) señalan unas etapas o fases fundamentales para la construcción del texto (planificación, textualización, revisión y edición) y vii) insisten de manera particular en la revisión, tanto desde el punto de vista del proceso, como del producto final, que es el texto.

Los modelos presentados no son excluyentes sino que se complementan. A menudo, las carencias de un modelo se encuentran solventadas en otro. Si bien, los modelos estudiados, salvo el modelo correspondiente al Grupo Didactext, en general, no tienen finalidades de enseñanza, de todos ellos se pueden extraer estrategias didácticas y posibilidades para el desarrollo de la producción escrita en las aulas.

Las perspectivas teóricas reseñadas explicitan la necesidad de que el lenguaje escrito (diferente del lenguaje oral) sea estudiado como proceso y como resultado.

Considerado el texto como proceso de producción, es necesario tener en cuenta una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas, a la vez que es indispensable asumir que los textos escritos exigen relaciones lógicas entre sus elementos discursivos, tales como: niveles complejos de cohesión, de coherencia, de intencionalidad, de aceptabilidad, de situacionalidad y de intertextualidad discursivas. El producto final de la escritura es un texto escrito, un producto para ser leído, comentado, criticado y probablemente aplicado a una determinada circunstancia de vida social o académica.

De igual manera, se hace hincapié en que las diferencias textuales y los niveles de complejidad están en concordancia con la audiencia, el propósito, el estatus del autor, el contenido de la información, entre otros aspectos. La diferencia y la complejidad textuales son recurrentes a las condiciones de procesamiento y de recepción del texto escrito.

La didáctica de la producción escrita necesita de la manipulación de diversas teorías, especialmente: socio-cognitivas, lingüístico-textuales y didácticas. Conviene asumir que cada tipo de texto posee características o regularidades particulares que, en la medida en que se enseñan y aprenden, facilitan la comprensión de la escritura y la producción escrita. Por ejemplo, generar un proceso didáctico que asume la enseñanza y aprendizaje de textos argumentativos supone ciertas diferencias con un proceso didáctico que destaca la enseñanza y el aprendizaje de textos expositivos y éstos, a su vez, de textos narrativos; en cada caso, tanto los recursos no lingüísticos (referencia, conocimiento del mundo —saberes previos—, memoria, emoción, percepción, intención, planificación lógica y situación), como los elementos lingüísticos y textuales presentan diferencias que conviene conocer, y que, por tanto, hay que enseñar.

En general, podemos decir que la investigación y la generación constante de nuevos modelos de producción de textos escritos se sustentan en principios socio-cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos, particularmente. Es decir, las propuestas sobre modelos de producción de textos escritos conciben la escritura como un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes. Así mismo, los procesos didácticos implican la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la producción de textos escritos en contextos académicos, lo que lleva consigo el conocimiento de las teorías o modelos anteriormente expuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.

BEAUGRANDE, R. de (1980): *Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of text*, London, Longman.

— (1982): «Psychology and composition: past, present, and future», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 211-267.
— (1984): *Text production. Toward a science of composition,* New York, Ablex.
— (1997): *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society,* Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
BEAUGRANDE, R. de y W. DRESSLER (1981): *Introducción a la lingüística del texto,* Barcelona, Ariel, 1997.
BEREITER, M. *et al.* (1982): «The role of production factors in writing ability», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 173-210.
BEREITER, M. y C. SCARDAMILIA (1987): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje, 58,* 43-64,1992.
BERNSTEIN, B (1984): *La construcción social del discurso pedagógico,* Bogotá, El Griot.
BHATIA, V (1999): «Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing», en C. CANDLIN y K. HYLAND (ed.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 21-39.
CANDLIN, Ch. (1999): «Introduction: integrating approaches to the study of writing», en Ch. CANDLIN y K. HYLAND (eds.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 1-17.
CANDLIN, Ch. y K. HYLAND (eds.) (1999): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman.
COOPER, M. (1982): «Context as vehicle: implicatures in writing», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 105-128.
COULTHARD, M. (1994): «On analysing and evaluating written text», en M. COULTHARD (ed.): *Advances in written text analysis,* London and New York, Routledge, 1-11.
DIDACTEXT (Grupo) (2003): «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 15, 77-104 (www.didactext.net).
— (2006): «Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos", en *Textos de didática de la lengua y la literatura*, Barcelona: Graó, 43: 97-106
DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.
FLOWER, L. (1994): *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing,* Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
FLOWER, L. y J. HAYES (1981): «Plans that guide the composing process», en C. FREDRIKSEN and J. DOMINIC (eds.): *Writing: the nature, development, and teaching of written communication,* Vol. 2, Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, 39-58.
FLOWER, L. (1979): *A process model of composition,* Pittsburgh, Carnegie-Mellon University Document Design Proyect TR1.
GOLEMAN, D. (1996): *La salud emocional,* Barcelona, Kairós.
GOODMAN, K. S. (1996): «La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística», en Mª E. Rodríguez (dir.): *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto*. Asociación internacional «Lectura y vida», Buenos Aires, Lectura y Vida, 2, 9-68.
GRABE, W. y R. B. KAPLAN (1996): *Theory and Practice of Writing*, New York, Longman.
GRICE, P. (1975): «Lógica y conversación», en L. M. VALDÉS (ed.) (1991): *La búsqueda del significado,* Madrid, Tecnos, 511-530.
HALLIDAY, M. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado,* México, F. C. E.,1986.

HAYES, J. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C. M. LEVY y S. RANSDELL (eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications,* New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

HAYES y FLOWER, L. (1980): «Identifying the organization of writing processes», en L. GREGG, y E. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing,* Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

HYLAND, K. (1999): «Disciplinary discourses: Writer stance in research articles», en Ch. CANDLIN y K. HYLAND (ed.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 99-121.

NYSTRAND, M. (1982a): «Rhetoric's «audience» and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text». en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 1-28.

— (1982b): «An analysis of errors in written communication», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 57 – 86.

— (1986): «Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison», en M. Nystrand (ed.): *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers.* Orlando, Academic Press, 179-211.

RAMÍREZ, R. (2004): *Desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de Educación Básica* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ, Mª E. (dir.) (1996): *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto*. Asociación internacional «Lectura y Vida», Buenos Aires, *Lectura y Vida*, nº 2.

SAARNI, C. (2000). «Emotional Competence. A Developmental Perspective». En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.

SCARDAMALIA, M. *et al.* (1982): «The role of production factors in writing agility», en M. NYSTRAND (ed): *What writers know: the language. Process and structure of written discourse,* New York, Academic Press.

SINCLAIR, J. McH (1994): «Trust the text», en M. COULTHARD (ed.): *Advances in written text analysis,* London and New York, Routledge, 12-25.

STUBBS, M. (1982): «Written language and society: some particular cases and general observations», en M. NYSTRAND (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 31-55.

VIGOTSKY, L. (1962): *Pensamiento y lenguaje,* Madrid, Pléyade, 1985.

WRIGTH, P. (1999): «Writing and information design of healthcare materials», en C. CANDLIN y K. HYLAND (ed.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 76-98.