

TEXTOS EN CONTEXTO

1. Los procesos de lectura y escritura

Linda Flower
John R. Hayes

Asociación Internacional de Lectura
Lectura y Vida

Título original: *The Transactional Theory
and Writing* y *A Cognitive Process
Theory of Writing*

Buenos Aires, Argentina

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Presentación

María Elena Rodríguez

Introducción

Robert B. Rudell y Martha Rapp Rudell

1. La teoría transaccional de la lectura y la escritura

Lousie M. Rosenblatt

2. La teoría de la redacción como proceso cognitivo

Linda Flowers y John R. Hayes

TEORÍA DE LA REDACCIÓN COMO PROCESO COGNITIVO *

Existe una respetable tradición en retórica y composición que considera el proceso de composición como una serie de decisiones y elecciones (Aristóteles, c.330 AC/1932 L). Sin embargo, ya no es tan fácil sostener esta posición, a no ser que uno esté preparado para responder una cantidad de preguntas, de las cuales la más acuciante probablemente sea: “¿Cuáles son entonces los criterios que rigen tal elección?”. O tal vez podríamos decirlo de otro modo: “¿Qué es lo que orienta la decisión de un escritor acerca de qué escribir?”. En un estudio reciente sobre investigación de la composición, Odell, Cooper y Courts (1978:6) observaron que algunas de las personas más creativas en el ámbito práctico ofrecían dos respuestas razonables pero ligeramente diferentes:

¿Cómo es en realidad que los escritores eligen una dicción, y patrones sintáctico/organizativos, y un contenido? Kinneavy sostiene que es el propósito que se tiene –ya sea informar, persuadir, expresar o manipular el lenguaje por el lenguaje mismo– lo que determina las elecciones. Moffett y Gibson argumentan que estas elecciones se ven determinadas por nuestro propio sentido de la relación entre el hablante, el tema y la audiencia. ¿Es que alguna de estas dos posiciones se ve sustentada por la práctica real de escritores dedicados a hacer borradores o a la revisión? ¿Alguna de estas premisas es suficiente para explicar las decisiones que toma un autor?

Los retóricos como Lloyd Bitzer y Richard Vatz tienen una actitud diferente frente a esta cuestión y presentan con vehemencia sus argumentos al respecto. Lloyd Bitzer (1968) sostiene que el lenguaje siempre ocurre como respuesta a una situación retórica, que sucintamente define como una situación que encierra una exigencia (que exige una respuesta), una audiencia y un conjunto de restricciones. En respuesta a esta concepción “de origen situacional”, Vatz (1973) sostiene que la respuesta del hablante, y aun la situación retórica propiamente dicha, se ven determinadas por la imaginación y el arte del hablante.

Finalmente, James Britton (1975) formula la misma pregunta y ofrece la respuesta del lingüista, es decir, que son las elecciones sintácticas y léxicas las que guían el proceso:

Es tentador concebir el proceso de escritura como elecciones lingüísticas a partir del propio repertorio léxico y de estructuras sintácticas. Esto sugeriría que existe un significado, o bien algo que debe expresarse, en la mente del lector, y que éste procede a elegir –con las palabras y estructuras que tiene a su disposición– aquéllas que mejor se corresponden con su significado. Pero ¿realmente es así como sucede?

A la mayoría de nosotros nos parecería razonable suponer que todas estas fuerzas –“propósitos”, “relaciones”, “exigencias”, “lenguaje”– tienen que ver con la orientación del proceso del escritor, pero no queda tan claro de qué modo éstas lo logran ni cómo interactúan entre sí. ¿Funcionan, por ejemplo, de manera elegante y coordinada o compiten entre sí constantemente para lograr el control? Creemos que la mejor manera de responder estas preguntas –y comprender realmente la naturaleza de las elecciones retóricas de los buenos y malos escritores– es seguir a James Britton y dirigir nuestra atención al proceso de redacción propiamente dicho preguntándonos si es realmente así como sucede.

Este artículo presenta una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición, en un esfuerzo por establecer las bases para un estudio más detallado de los procesos del pensamiento en el escritor. Esta teoría se basa en nuestro trabajo de análisis de distintos protocolos llevado a cabo durante los últimos cinco años y, en nuestra opinión, cuenta con suficientes pruebas que lo avalan. Sin embargo, para nosotros se trata de una hipótesis de trabajo y del punto de partida para nuevas investigaciones, y esperamos que también lo sea para otros en la medida en que sugiera hipótesis comprobables. Nuestra teoría del proceso cognitivo se sustenta en cuatro puntos clave, que desarrollaremos en el presente artículo:

1. La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
4. Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va

* La investigación volcada en este artículo fue parcialmente apoyada por una beca del National Institute of Education, Department of Health, Education, and Welfare, Estados Unidos; Beca No. NIEG780195.

desenvolviendo en el escritor, y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos en base a lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha.

1. La acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer

Para muchos esto podrá parecer obvio, y sin embargo contrasta claramente con nuestro paradigma actual de composición –el modelo del proceso en etapas–. Esta conocida metáfora o modelo describe el proceso de la composición como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito. Los mejores ejemplos de modelos de etapas son el modelo de Gordon Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura (1965) y el modelo de Britton et al. de la Concepción/Incubación/Producción (1975:19-49).

Modelos de redacción en etapas

Sin lugar a dudas, la amplia aceptación de la pre-escritura ha ayudado mejorar la enseñanza de la composición llevando la atención hacia la planificación y el descubrimiento como partes legítimas del proceso de redacción. Sin embargo, muchos cuestionan si este modelo lineal en etapas realmente constituye una descripción correcta o útil del proceso de composición propiamente dicho. El problema de describir la redacción en etapas es que éstas van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, no el proceso interno de la persona que lo produce. La “pre-escritura” es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel, en la “escritura” se redacta el producto y en la etapa e “reescritura” vuelve a trabajarse dicho producto de modo definitivo. Sin embargo, tanto el sentido común como la investigación nos dictan que los escritores constantemente están planeando (pre-escribiendo) y revisando (reescribiendo) a medida en que componen (escriben), y no lo hacen en etapas claramente identificables (Sommers, 1978). Es más, las etapas que demarcan dichos modelos entre las operaciones de planear, redactar y revisar pueden distorsionar seriamente el funcionamiento de tales actividades. Por ejemplo, Nancy Sommers (1980) demostró que la revisión del escritor experimentado no es una reparación que se realiza al final de la línea sino más bien un proceso constante de “revisión” –de volver a examinar– que tiene lugar durante la composición. Un modelo más preciso del proceso de composición debería reconocer esos procesos básicos del pensamiento que unen la planificación y la revisión. Dado que los modelos en etapas toman el producto final como su punto de referencia, no pueden más que ofrecer una descripción escueta de un proceso más íntimo, momento a momento, del proceso intelectual de componer. ¿Cómo se realiza, por ejemplo, la transferencia del resultado de una etapa –digamos la preescritura o la incubación– a la siguiente? Como todo escritor bien sabe, tener buenas ideas no deviene en buena prosa de manera automática. El silencio de tales modelos frente a los procesos internos de decisión y elección es típico.

El modelo del proceso cognitivo

Una teoría de la redacción como proceso cognitivo, tal como la que se presenta aquí, implica un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas que se explica del siguiente modo: en el modelo en etapas las principales unidades del análisis son las **etapas** de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia o estructura **lineal**. En un modelo de proceso, las principales unidades del análisis son procesos mentales elementales, tales como el **proceso** de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura **jerárquica** (ver **Sección 3** a continuación) tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias de composición de los buenos y malos escritores. Y podemos analizar la redacción de un modo mucho más detallado.

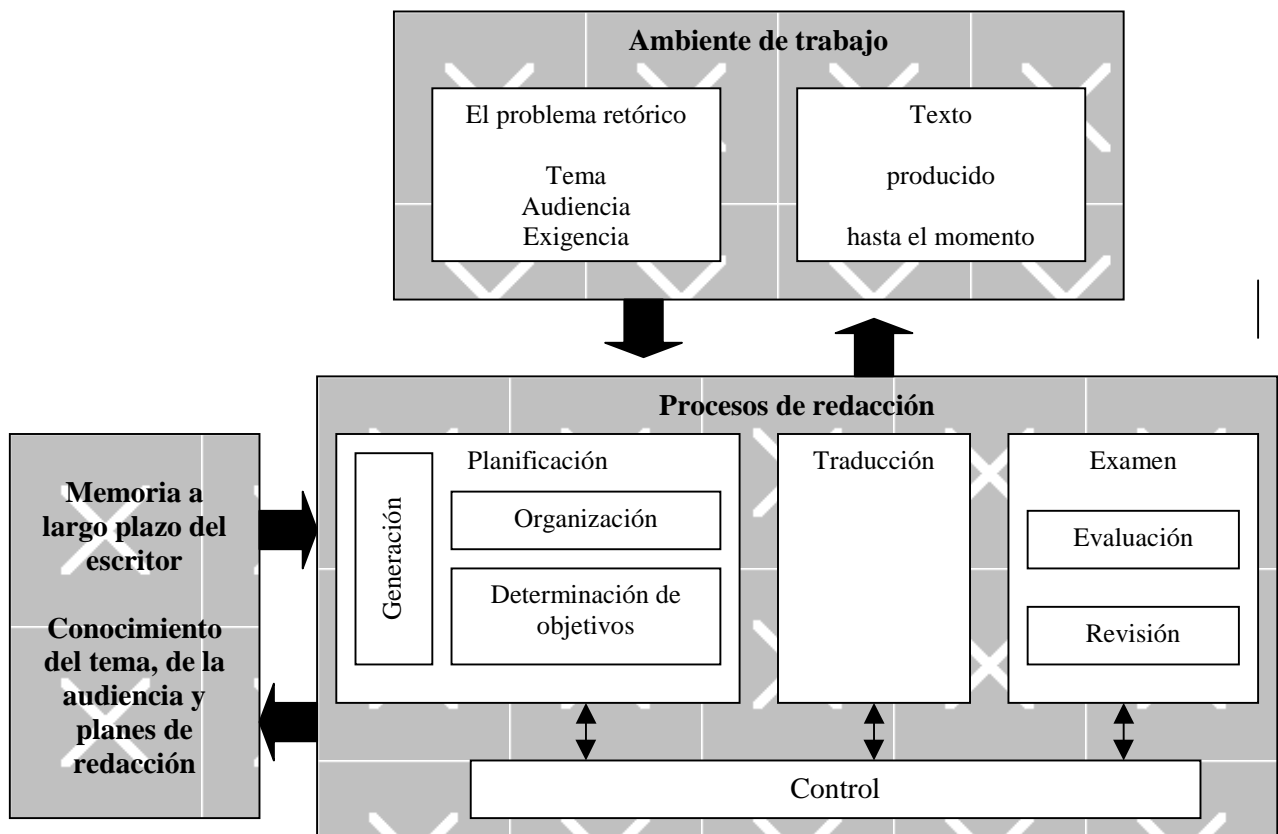
En psicología y lingüística, el modo tradicional de analizar cuidadosamente un proceso es construir un modelo de aquello que se puede observar. El término “modelo” constituye una metáfora para referirse al proceso: un modo de describir algo, tal como el proceso de composición que se niega a posar, inmóvil, para el retrato. Dado que es una hipótesis para un sistema dinámico, intenta describir las partes del sistema y cómo funcionan en conjunto. El modelar un proceso es inicialmente un problema de diseño. Por ejemplo, imaginen que se les ha pedido comenzar desde el principio y diseñar un “escritor” imaginario que está

trabajando. A fin de dar vida a tal “escritor” o al sistema teórico que simulara el proceso del escritor real, se deberían hacer por lo menos tres cosas:

1. Primero, necesitarían definir los elementos principales o subprocesos que componen el proceso superior de redacción. Tales subprocesos incluirían planificación, recuperación de información desde la memoria a largo plazo, revisión y así sucesivamente.
2. Segundo, tendrían que demostrar cómo los diversos elementos del proceso interactúan en el proceso total de redacción. (Por ejemplo, cómo se integra el “conocimiento” real acerca de la audiencia en el acto de componer momento a momento.)
3. Y finalmente, dado que el modelo es fundamentalmente una herramienta para pensar, querrían que el modelo se dirigiera a las cuestiones críticas que aborda la disciplina. El modelo debería ayudarlos a ver lo que no vieron antes.

Obviamente, la mejor manera de dar forma al proceso de redacción es estudiar a un escritor en acción, y existen diversas maneras de hacerlo. Sin embargo, el **análisis introspectivo** a posteriori respecto de qué hizo el escritor mientras escribía es muy impreciso y probablemente se vea influido por su concepción de qué es lo que debería haber hecho. Por lo tanto, utilizamos el **análisis de protocolos**, usado con éxito para el estudio de otros procesos cognitivos (Hayes, 1978; Simon y Hayes, 1976). A diferencia de los informes introspectivos, los protocolos de razonamiento en voz alta capturan un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor durante el acto mismo de la composición. Para obtener un protocolo, damos un problema a los escritores, por ejemplo: “Escriban un artículo sobre su trabajo para los lectores de la revista **Seventeen**” (“*Los 17*”) y luego les pedimos que realicen el proceso de composición en voz alta a una prudente distancia de un grabador. Les pedimos que trabajen en la tarea asignada como lo harían normalmente, pensando, garabateando notas y escribiendo –excepto que deben pensar en voz alta–. Se les pide que verbalicen todo lo que pasa por sus mentes a medida que escriben, incluyendo ideas sueltas, falsos comienzos y pensamientos incompletos o fragmentarios. No se les pide que se ocupen de realizar introspección alguna, ni ningún autoanálisis mientras escriben; simplemente que piensen en voz alta mientras trabajan como si fueran una persona que habla consigo misma.

Figura 1
Estructura del modelo de redacción



Hallar la explicación de cómo leer un modelo de proceso en la Nota 1.

La transcripción de esta sesión, que puede ascender a 20 páginas para una sesión de una hora, se llama **protocolo**. Como herramienta de trabajo, un protocolo es extremadamente rico en datos y conjuntamente con las notas y el manuscrito del escritor, nos da una idea detallada del proceso de composición. Nos permite ver no sólo el desarrollo del producto escrito, sino muchos de los procesos intelectuales que lo produjeron. El modelo del proceso de redacción presentado en la **Figura 1** pretende explicar los principales procesos del y las limitaciones que observamos durante el desarrollo de dichos protocolos. Pero es de notar que **no** especifica el orden en el cual se invocan dichos procesos.

El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que está fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no sólo del tema sino también de la audiencia y de vanos planes de redacción. El tercer elemento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control.

Este modelo intenta explicar los procesos que vimos en los protocolos de composición. También es una guía para la investigación, que nos exige explorar cada uno de estos elementos y su interacción más en detalle. Dado que este modelo se describe extensamente en otra publicación (Hayes y Flower, 1980), nos centraremos sólo en algunos de los aspectos con que cada elemento contribuye al proceso global.¹

Panorama general del modelo.

El problema retórico

Al iniciar la composición, el elemento más importante obviamente es el problema retórico mismo. La tarea escolar sería la versión simplificada de dicho problema ya que detalla el tema del escritor, la audiencia e (implícitamente) el rol alumno-maestro. Puesto que la redacción constituye un acto retórico y no un mero producto artificial, los escritores intentan “resolver” o responder a este problema retórico escribiendo algo.

En teoría, este problema es muy complejo: incluye no sólo la situación retórica y una audiencia que insta al escritor a escribir, sino también los propios objetivos que se plantea el escritor al escribir (Flower y Hayes, 1980a). Un buen escritor es aquella persona que puede barajar todas estas exigencias. Pero en la práctica hemos observado, como lo hizo Britton (1975), que los escritores con frecuencia reducen esta larga lista de restricciones a un problema radicalmente simplificado, por ejemplo, “redactar otro tema para la clase de lengua”. Esta nueva definición del problema es obviamente una estrategia económica en tanto la nueva representación se corresponda con la realidad. Pero cuando no lo hace, entonces surge un inconveniente: la gente sólo resuelve aquellos problemas que define por sí misma. Si el modo en el cual una escritora presenta su problema retórico no es correcto o no está desarrollado con suficiencia, entonces es seguro que no podrá “resolverlo” ni ocuparse de los aspectos faltantes en el mismo. Para resumir, la definición del problema retórico es una parte principalísima e inmutable del proceso. Pero el modo en el cual las personas eligen definir un problema retórico puede llegar a variar enormemente de escritor a escritor. Por lo tanto, un objetivo importante de la investigación será descubrir cómo funciona este proceso de presentación del problema y cómo afecta el desempeño del escritor.

¹ A pesar de que los diagramas del tipo de la **Figura 1** ayudan a distinguir los distintos procesos que deseamos que nuestro modelo describa, estas representaciones esquemáticas de procesos y elementos a menudo llevan a confusión. Las flechas indican que la información fluye de un recuadro o proceso al otro; es decir, el conocimiento acerca de la tarea escrita asignada o el conocimiento de la memoria puede transferirse o utilizarse en el proceso de planificación, y la información de la planificación puede volver en la otra dirección. Lo que no indican las flechas es que tal información fluye en un circuito predecible de izquierda a derecha, de un recuadro al otro, como si el diagrama fuera un gráfico de flujo en una sola dirección. Esta distinción es crucial porque tal diagrama de flujo implicaría el modelo contra el cual justamente nos oponemos. Una de las premisas centrales de la teoría del proceso cognitivo que se presenta aquí es que los escritores constantemente, segundo a segundo, orquestan una batería de procesos cognitivos a medida que integran la planificación, la memoria, la composición y la relectura. Las flechas múltiples, que son convenciones en la diagramación de este tipo de modelo, desafortunadamente sólo son indicaciones incompletas de la organización compleja y activa de los procesos del pensamiento a los cuales nuestro trabajo intenta dar un modelo.

El texto escrito

A medida que continúa la composición, un nuevo elemento ingresa en el ambiente de trabajo que agrega aún más limitaciones a lo que puede decir el escritor. Del mismo modo que un título limita el contenido de una presentación y una oración temática conforma las opciones de un párrafo, cada palabra en el texto que se está desarrollando determina y limita las elecciones de cuanto sigue. Sin embargo, la influencia que el texto en desarrollo ejerce en el proceso de composición puede variar mucho. Cuando la escritura es incoherente, el texto puede haber ejercido muy poca de esta influencia; el escritor habrá fracasado en tratar de consolidar sus nuevas ideas con el texto anterior. Por otra parte, una de las reservas de un escritor nato es su tenaz preocupación respecto de continuar la oración previa (Perl, 1978) y su reticencia a pasar de una planificación atada al texto y local a decisiones más globales, tales como “¿qué quiero incluir aquí?”.

Como veremos más adelante, la evolución del texto propone exigencias al tiempo y a la atención del escritor mientras compone. Pero al hacerlo, compete con otras dos fuerzas que podrían y deberían dirigir el proceso de composición: me refiero al conocimiento del escritor almacenado en su memoria a largo plazo y sus planes para resolver el problema retórico. Es fácil, por ejemplo, imaginar un conflicto entre lo que ustedes saben respecto a un tema y lo que podrían en realidad querer decirle a un lector en particular, o entre una frase elegante que completa una oración y la situación más forzada que realmente querían establecer. Parte de la emoción de redactar son los malabares de tratar de integrar las múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración (Flower y Hayes, 1980b).

La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo del escritor, que puede existir en la mente y también en recursos externos como libros, es un depósito de conocimiento sobre el tema y sobre la audiencia, como así también de conocimiento sobre los planes de redacción y sobre la representación de problemas. A veces una simple indicación en la tarea, tal como “escriba un... persuasivo” puede llevar a un escritor a volverse hacia una representación ya almacenada de un problema y a poner en juego una cantidad de planes de redacción.

A diferencia de la memoria a corto plazo, que es nuestra capacidad de procesamiento activo la atención consciente, la memoria a largo plazo es una entidad relativamente estable y tiene su propia organización interna de la información. El problema que presenta esta última es, en primer lugar, lograr obtener la información –es decir, encontrar la clave que nos permitirá recuperar una red de conocimientos útiles–. El segundo problema que enfrenta un escritor es, en general, reorganizar o adaptar la información para satisfacer las exigencias del problema retórico. Los fenómenos de la prosa “basada en el escritor” demuestran a la perfección los resultados de una estrategia de composición basada sólo en la recuperación. La organización de una parte de la prosa basada en el escritor mismo refleja, con fidelidad, el propio proceso de descubrimiento del escritor y la estructura de la información recordada; pero casi siempre omite transformar o reorganizar ese conocimiento para satisfacer las diferentes necesidades del lector (Flower, 1979).

Planificación

En general se piensa que la planificación es la acción de descubrir cómo llegar de un lugar a otro, por ejemplo, hacer un plan detallado. Pero nuestro modelo utiliza el término de manera mucho más amplia. En el proceso de planificación los escritores forjan una **representación** interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura. Esta representación interna probablemente sea más abstracta de lo que será la representación en prosa del escritor. Por ejemplo, se podría representar una red completa de ideas con una sola palabra. Es más, esta representación del conocimiento propio no necesariamente se dará con el lenguaje; podría ser un código visual o perceptual, tal como una imagen pasajera que el escritor debe capturar con palabras.

La planificación, o el acto de construir esta representación interna, implica una cantidad de subprocesos. El más obvio es el acto de concebir ideas, que incluye el recuperar información relevante desde la memoria a largo plazo. A veces, esta información está tan bien desarrollada y organizada **en la memoria** que el escritor esencialmente está generando un lenguaje escrito estándar. Otras veces, uno puede concebir sólo pensamientos fragmentarios, inconexos y aun contradictorios, como las distintas piezas de un poema que todavía no ha logrado tomar forma.

Cuando la estructura de las ideas que ya se encuentran en la memoria del escritor no está bien adaptada a la tarea retórica actual, los subprocesos de organización asumen la tarea adicional de ayudar al escritor a dar sentido, es decir, a que sus ideas logren una estructura con un significado. El proceso de organización parece jugar una parte importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, dado que es capaz de agrupar ideas y formar nuevos conceptos. Más específicamente, el proceso de organización permite al escritor identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema en cuestión. En otro nivel, el proceso de organización también se ocupa de decisiones más estrictamente textuales sobre la presentación y el ordenamiento del texto. Es decir, los escritores identifican los primeros o últimos temas, las ideas importantes, y los patrones de presentación. Sin embargo, la organización es mucho más que un mero orden de temas. Y queda claro que todas las decisiones retóricas y los planes para llegar a la audiencia afectan el proceso de organización de ideas, en todos los niveles, porque con frecuencia éste está guiado por objetivos superiores establecidos durante el poderoso proceso de determinación de objetivos.

La fijación de objetivos es, sin lugar a dudas, el tercer aspecto principal, aunque no ha sido estudiado en detalle. Los objetivos que se imponen los escritores son tanto de procedimiento (por ejemplo “Eh, veamos, quiero comenzar con ‘energía’”) como de fondo, y con frecuencia ambos al mismo tiempo (por ejemplo, “Tengo que relacionar esto <proyecto de ingeniería> con la economía <de la energía> para demostrar porqué estoy mejorándolo y por qué la turbina de vapor necesita ser más eficiente” o bien “Quiero sugerir que –que–ehm– el lector debería más bien —qué debería decir– que el lector debería analizar en qué está interesado y observar las cosas que le dan placer...”).

Lo más importante respecto de los objetivos de la redacción es el hecho de que es el escritor quien los crea. A pesar de que ciertos planes y objetivos muy bien aprendidos pueden extraerse intactos de la memoria a largo plazo, la mayor parte de los objetivos del escritor surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Y este proceso continúa todo a lo largo de la composición. Del mismo modo que los objetivos llevan al escritor a concebir nuevas ideas, las ideas lo llevan a nuevos y más complejos objetivos que a su vez pueden integrar contenido y propósito.

Nuestros propios estudios respecto de la determinación de objetivos sugieren que el acto de definir el propio problema retórico y de fijar objetivos es parte primordial de “ser creativo” y puede explicar algunas importantes diferencias entre los buenos y los malos escritores (Flower y Hayes, 1980a). Como propondremos en la sección final de este artículo, el acto de desarrollar y refinar los objetivos propios no está limitado a una “etapa de pre-escritura” durante el proceso de composición, sino íntimamente ligado al proceso de composición en cada momento de su duración.

Traducción

Es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. Hemos elegido el término “traducción” para este proceso descartando los términos “transcribir” o “escribir” a fin de subrayar las cualidades peculiares de la tarea. La información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas por ejemplo. El tratar de captar con el lenguaje el movimiento de un ciervo sobre el hielo es, sin lugar a dudas, un tipo de traducción. Aun cuando el proceso de planificación representa el propio pensamiento en palabras, tal representación probablemente no se hará con una sintaxis castellana elaborada. La tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave (que Vygotsky llama palabras “saturadas de significado”) y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito.

El proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita. Esto ha sido descrito por Ellen Nold (en prensa) como un proceso sustentado en un espectro de exigencias genéricas y formales que atraviesan exigencias sintácticas y léxicas hasta llegar a las tareas motrices de formar las letras. Para los niños y los escritores inexpertos, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo. Si el escritor debe dedicar su atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea de traducir puede interferir con el proceso más global de planear lo que uno quiere decir. O bien se puede simplemente dejar de lado algunas de las limitaciones del lenguaje escrito. Uno de estos caminos produce una mala planificación o planificación local, el otro produce errores, y ambos como demuestra Mina Shaughnessy (1977), llevan a acción del escritor.

En una de las investigaciones más extensas e interesantes en este campo, Marlene Scardamalia y Carl Bereiter han observado de qué manera los niños se manejan con las exigencias cognitivas de la redacción (Bereiter y Scardamalia, en prensa; Scardamalia, en prensa). Las habilidades bien aprendidas, tales como la construcción de oraciones, tienden a hacerse automáticas e inconscientes. Debido a que en el niño

hay muy poca automaticidad en el proceso de redacción, éste debe dedicar la atención consciente a una variedad de tareas individuales del pensamiento que los adultos realizan rápida y automáticamente. Los estudios mencionados siguen el desarrollo de una determinada habilidad a través de distintos grupos etarios, y pueden mostrarnos los componentes ocultos del proceso de un adulto como así también explicar cómo aprenden los niños. Por ejemplo, los estudios han podido distinguir la capacidad del niño de manejar la complejidad de las ideas con su capacidad de manejar la complejidad sintáctica; es decir, los estudios demuestran la diferencia entre ver las relaciones complejas y traducirlas a un lenguaje apropiado. En otros estudios, Bereiter y Scardamalia muestran cómo los niños aprenden a manejar el proceso de traducción, adaptando, o eventualmente abandonando, las convenciones del discurso de la conversación.

Revisión

Tal como se puede observar en la **Figura 1**, la revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto. Estos períodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos cielos de planificación y traducción. Sin embargo, el proceso de examen puede también ocurrir de forma no planeada, gatillado por una evaluación ya sea del texto o de la propia planificación (es decir, algunos analizan cuanto han dicho o los pensamientos escritos y no escritos). Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción.

El control

A medida que componen, los escritores también controlan el proceso y su progreso. Esta verificación funciona como estrategia, determinando cuándo el escritor pasa de un proceso al siguiente. Por ejemplo, determina cuánto tiempo continuará generando ideas el escritor antes de pasar a la redacción de la prosa. Nuestras observaciones sugieren que esta elección se ve determinada tanto por los objetivos del escritor como por hábitos o estilos de redacción personales. Un ejemplo de la variedad de estilos es la existencia de escritores que tratan de pasar cuanto antes a la prosa trabajada cuando hay otros que tratan de planear la totalidad del texto en detalle antes de escribir una palabra. Bereiter y Scardamalia (en prensa) han demostrado que gran parte de las dificultades del niño y de su falta de fluidez se deben a que carece de una “rutina ejecutiva” que facilita el cambio entre procesos o alienta la concepción constante de ideas. Los niños, por ejemplo, cuentan con las habilidades necesarias para concebir ideas, pero carecen del tipo de control que les dice que deben “seguir utilizando” esa habilidad y generar algo más.

Implicancias del modelo de proceso cognitivo

Un modelo como el que se presenta en el presente artículo es, primero y principal, una herramienta que permite al investigador pensar. Al otorgar a nuestras observaciones una forma comprobable y una definición, hemos tratado de formular nuevas preguntas que deberán de responderse. Por ejemplo, el modelo identifica tres procesos principales (planear, traducir y examinar) y una cantidad de subprocesos a disposición del escritor. Y sin embargo, la primera aseveración de esta teoría del proceso cognitivo es que las personas no transitan estos procesos de una manera simple, con un orden secuencial establecido previamente. A pesar de que los escritores puedan pasar más tiempo en la planificación inicial de una sesión de composición, tal planificación no es una etapa unitaria sino un proceso distintivo del pensamiento que los escritores usan una y otra vez durante la composición. Más aún, se la utiliza en todo nivel, sea que el escritor esté desarrollando un plan para todo el texto o una representación local del significado de la siguiente oración. Y ello nos presenta una duda: si el proceso de redacción no es una secuencia de etapas, sino un conjunto de acciones optativas, ¿cómo se armonizan u organizan estos procesos de pensamiento en nuestro repertorio a medida que escribimos? El segundo punto de nuestra teoría del proceso cognitivo nos ofrece una respuesta.

2. Los procesos de redacción están organizados jerárquicamente, con componentes-proceso que están, a su vez, insertos en otros componentes

Un sistema jerárquico es aquel en el cual un sistema de trabajo de mayor envergadura, como sería componer, puede contener a otros sistemas menos abarcativos, tal como la generación de ideas, que a su vez contienen otros sistemas, y así sucesivamente. A diferencia de los hechos en una organización lineal, los hechos en un proceso jerárquico no tienen un orden rígido y fijo. En cualquier momento puede requerirse un proceso determinado insertándose dentro de otro proceso o aun dentro de otra instancia del mismo, de manera bastante similar a la inserción de una proposición subordinada dentro de una proposición principal o a la inserción de una ilustración dentro de otra.

Por ejemplo, el escritor que está tratando de construir una oración (es decir el que está inmerso en el acto de traducir) puede encontrarse con un problema y requerir una versión condensada del proceso de redacción total para salir del problema (por ejemplo, concebir y organizar un nuevo conjunto de ideas, expresarlas en un lenguaje escrito estándar y examinar esta nueva alternativa, todo ello a fin de ampliar su objetivo actual de traducir). Esta forma de inserción, en la cual un proceso íntegro se inserta dentro de una instancia mayor de sí mismo, se conoce técnicamente en lingüística como recursión. Sin embargo, es mucho más común que los escritores sencillamente inserten los procesos individuales a medida que los necesitan, requiriéndolos como subrutinas que ayudan a realizar la tarea en cuestión.

Los procesos de redacción pueden ser considerados como el conjunto de herramientas del escritor. El usar las herramientas no implica la obligación de usarlas en un orden preestablecido o en etapas. Y el uso de una herramienta puede plantear la necesidad de usar otra. La generación de ideas puede exigir evaluación, y también puede exigirle al escritor escribir oraciones. La evaluación a su vez puede forzar al escritor a concebir nuevas ideas.

La **Figura 2** muestra los procesos insertados por un escritor que trata de componer (traducir) la primera oración de un artículo. Luego de producir y examinar dos distintos borradores de la oración, invoca una breve secuencia de planificación, traducción y examen, todo al servicio de tan molesta oración. En nuestro ejemplo, el escritor está tratando de traducir un significado representado someramente con referencia al “primer día de clases” en prosa, y un proceso jerárquico le permite insertarlo dentro de una variedad de procesos en forma de subrutinas incluidas en su esfuerzo global de traducción.

Figura 2

Ejemplo de inserción

(Traducción) (Plan) Bueno, primer día de clases... anoto nada más que una posibilidad.
¿Puedes imaginarte cómo sería tu clase de castellano el primer día de clase?
(Examen) No me gusta esta oración, es horrible. Suena a charla temática.
(Examen) Ay Dios, cada vez estoy más cerca...
(Plan) Podría destacar un poquito más el tema de los sexos.
(Traducción) *Cuando una entra en la clase de castellano el primer día una está interesada, está pensando en los muchachos, en las tareas, y en el profesor.*
(Revisión) Esto es intrascendente... es un desastre.

Un proceso jerárquico y que admite la inserción de muchos subprocesos es poderoso porque es flexible; permite mucha libertad al escritor con sólo unos pocos procesos relativamente sencillos, siendo los básicos planear, traducir y examinar. Esto significa, por ejemplo, que no necesitamos definir “revisión” como una única etapa en la composición, sino como un proceso del pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento en que un escritor elija evaluar o revisar su texto o sus planes. Dado que es parte importante del redactar, esto constantemente conduce a una nueva planificación o “revisión” de lo que uno deseaba expresar.

La inserción es una característica básica omnipresente del proceso de redacción, aunque no estemos totalmente conscientes de que la estamos utilizando. Sin embargo, una teoría de la composición que sólo reconociera la inserción no describiría la real complejidad de la redacción. No explicaría porqué los escritores eligen invocar ciertos procesos o cómo saben cuándo han escrito suficiente. Para volver a la pregunta de Lee Odell, ¿qué guía las decisiones de un escritor y sus elecciones dando a la composición una estructura con un propósito integral? El tercer punto de la teoría pretende contestar la pregunta precedente.

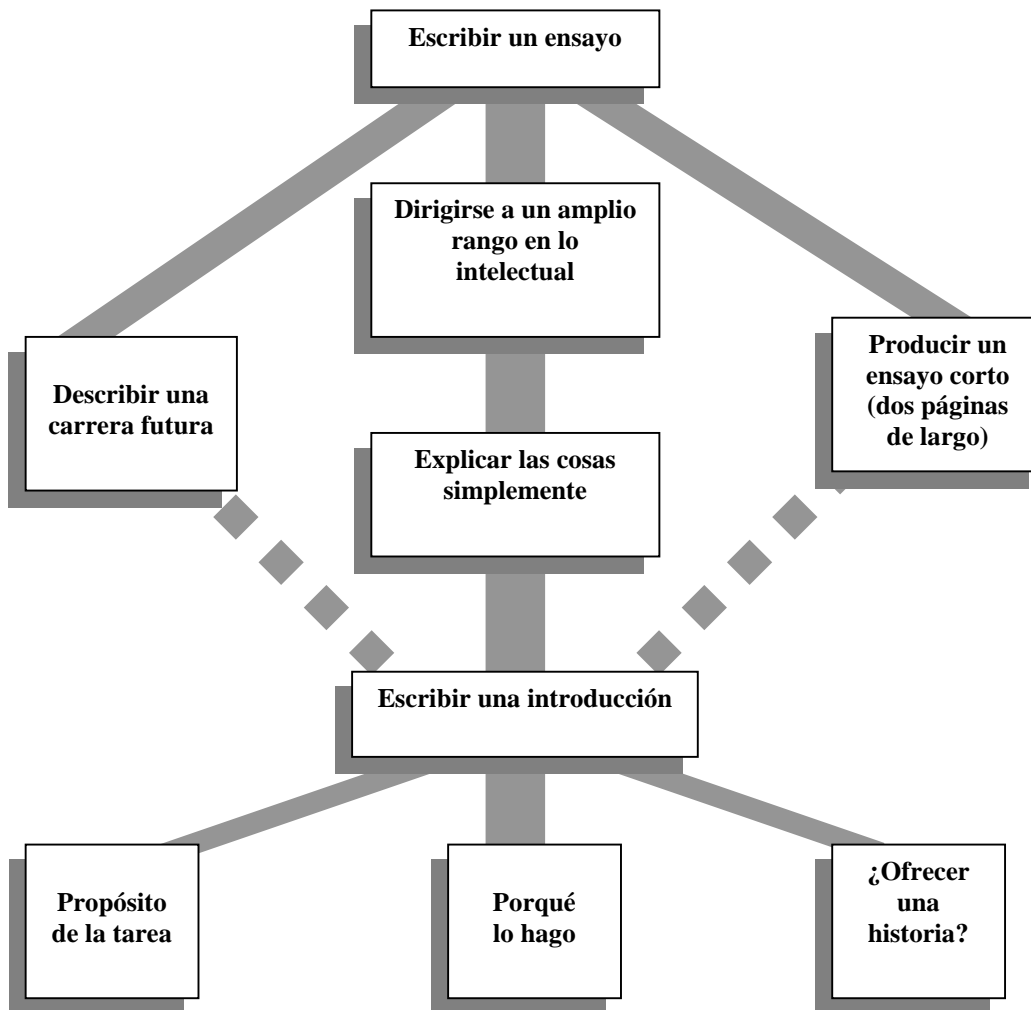
3. La redacción es un proceso dirigido por un objetivo. En el acto de la composición, los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guía el proceso de escritura

Esta aseveración es la clave de la teoría del proceso cognitivo que proponemos, y sin embargo también puede parecer contraria a la intuición. Según muchos escritores, incluyendo a nuestros sujetos, la escritura, con frecuencia, parece un acto de descubrimiento, de excelentes descubrimientos casuales. Las personas comienzan a escribir sin saber para nada a dónde los llevará esta experiencia; sin embargo, están de acuerdo con que escribir es un acto voluntario. Por ejemplo, es común que nuestros sujetos informen que su proceso de redacción parecía bastante desorganizado –aun caótico– mientras estaban trabajando, y no obstante ello, sus protocolos revelan una estructura subyacente coherente. ¿Cómo logra entonces el proceso de redacción parecer tan poco estructurado, tan abierto y experimental (“No sé lo que quiero decir hasta que veo lo que digo”) y al mismo tiempo poseer una coherencia intrínseca, su propia dirección o propósito?

Una posible respuesta sería que la gente olvida con rapidez muchos de sus objetivos de trabajo locales una vez que esos objetivos han sido alcanzados. Es por eso que los protocolos de pensamiento en voz alta nos dan información distinta de la que nos ofrece la retrospectión (Hayes y Flower, en prensa). Una segunda respuesta está en la naturaleza misma de los objetivos, que entran dentro de dos características bien definidas: objetivos de proceso y objetivos de contenido. Los objetivos de proceso son esencialmente instrucciones que las personas se dan acerca de cómo llevar a cabo el proceso de redactar (por ejemplo, “Garabatémos alguna cosa.” “Bueno, escribamos una introducción.” “Esto lo retomo después.”). Los buenos escritores con frecuencia se dan este tipo de instrucción y parecen tener mayor control consciente sobre sus propios procesos que los malos escritores que fueron sujetos de nuestro estudio. Los objetivos de contenido y los planes, por otra parte, especifican todo lo que el autor quiere decir o hacer con la audiencia. Algunos objetivos, a menudo aquellos que tienen que ver con la organización, pueden especificar tanto el contenido como el proceso, como por ejemplo: “Quiero comenzar con una frase acerca de las opiniones políticas”. En esta discusión nos centraremos fundamentalmente en los objetivos de contenido del escritor.

El hecho que más llama la atención acerca de los objetivos de contenido es que se integran a una red cada vez más elaborada de objetivos principales y objetivos subordinados a medida que el escritor compone. La **Figura 3** muestra la red creada por un escritor durante cuatro minutos de composición. Observen cómo éste pasa de un objetivo muy abstracto, el de “dirigirse a un amplio rango en lo intelectual”, a una definición mucho más operativa de ese objetivo, por ejemplo, “explicar las cosas en términos sencillos”. El eventual plan de “escribir una introducción” es una respuesta razonable, si bien algo convencional, a los tres objetivos de mayor nivel. Y también se desarrolla con un conjunto de objetivos subordinados alternativos. Observen, también, que esta red es jerárquica en el sentido de que los nuevos objetivos operan como una parte funcional de los objetivos más globales en un nivel superior.

Figura 3
Comienzo de una red de objetivos



Estas redes tienen tres características importantes:

1. Se las crea a medida que se compone, a través de todo el proceso. Esto significa que no surgen en plenitud como resultado de una “pre-escritura”, sino que, como demostraremos, surgen de la interacción estrecha con las exploraciones experimentales y con el texto a medida que evoluciona.

2. El pensamiento dirigido hacia el objetivo que produce estas redes toma muchas formas, dado que el fijar un objetivo no es simplemente el acto de manifestar un punto final bien definido tal como: “Quiero escribir un ensayo de dos páginas.”. El pensamiento dirigido hacia el objetivo frecuentemente implica describir nuestro propio punto de partida (“Ellos no estarán dispuestos a escuchar lo que digo.”), o de establecer un plan para alcanzar el objetivo (“Mejor que explique todo en términos sencillos.”) o de evaluar el propio éxito (“Eso es intrascendente, es un desastre.”). Tales afirmaciones fijan comúnmente objetivos implícitos, por ejemplo: “No seas superficial”. A fin de comprender los objetivos del escritor, debemos, por lo tanto, ser receptivos a la amplia gama de planes, objetivos y criterios que surgen del pensamiento dirigido hacia un fin.

El pensamiento orientado hacia un objetivo se encuentra íntimamente vinculado con el descubrimiento. Consideren, por ejemplo, el proceso de descubrimiento de dos exploradores famosos: Cortés, silencioso en su pico en el Darién, y aquel oso que atravesara la montaña. Ambos, sin duda, descubrieron lo inesperado. Sin embargo, debemos hacer notar que ambos eligieron escalar una montaña alta para hacerlo. Y éste es el tipo de búsqueda de lo inesperado orientada hacia un fin que observamos con frecuencia en los escritores que intentan explorar y consolidar su conocimiento. Más aún, esta búsqueda de un enriquecimiento lleva a nuevos y más adecuados objetivos que, a su vez, llevan a nuevas composiciones posteriores.

El comienzo de una respuesta a la pregunta formulada por Odell: “¿Qué guía la composición?” se encuentra precisamente aquí. El propio conjunto de objetivos desarrollados por el escritor mismo, guían la tarea de composición, pero estos objetivos pueden ser integrales y exploratorios, o bien ser estrechos, sensibles a la audiencia o estar encadenados al tema, basados en conocimiento retórico o centrados en producir la prosa correcta. Todas esas fuerzas que pueden “guiar” la composición, tal como la situación retórica, el propio conocimiento, el género, etc., son mediados a través de los objetivos, los planes y criterios de evaluación del texto concretamente creado por el escritor.

Esto no significa que los objetivos de un escritor necesariamente sean elaborados, lógicos o conscientes. Por ejemplo, un objetivo sencillo, tal como: “Escribo lo que logro recordar”, puede resultar perfectamente adecuado para escribir una lista. Y los escritores experimentados, como los periodistas, con frecuencia pueden construir elaboradas redes de objetivos que han aprendido tan bien que resultan automáticos. O las reglas de un género en particular, las rimas por ejemplo, pueden ser tan específicas que dejan poco margen o necesidad de planificación retórica elaborada. A pesar de ello, sean los objetivos abstractos o detallados, simples o sofisticados, son ellos los que proveen la “lógica” que hace avanzar el proceso de composición.

3. Finalmente, los escritores no sólo crean una red jerárquica de objetivos guía, sino que a medida que componen, continuamente vuelven sobre sus pasos en busca de sus objetivos superiores, objetivos éstos que otorgan una dirección y coherencia a su siguiente movida. Nuestra comprensión de esta red y de cómo la utilizan los escritores es aún bastante limitada, pero podemos hacer una predicción respecto de la importante diferencia que se puede encontrar entre buenos y malos escritores. Los malos escritores a menudo dependen de objetivos superiores bastante abstractos o poco desarrollados tales como “llegar a un amplio rango en lo intelectual” aun cuando tales objetivos son mucho más difíciles de llevar adelante que un fin más operativo como “describir brevemente mi trabajo”. Sondra Perl ha observado este fenómeno en los escritores muy básicos que constantemente releían la tarea encomendada, buscando, al parecer, objetivos prefabricados en lugar de fijar los propios. Otra posibilidad es que los malos escritores dependerán sólo de objetivos de muy bajo nivel, tales como terminar una oración o escribir una palabra con la correcta ortografía. Terminarán, como también terminaron los alumnos revisores de Nancy Sommers, prisioneros de su propia miopía, encerrados en sus propios objetivos y criterios.

Por lo tanto, se puede predecir que una importante diferencia entre los buenos y los malos escritores será la cantidad y calidad del rango medio de los objetivos que se propongan. Estos objetivos intermedios, que se encuentran entre la intención y la prosa concreta (cf. “Dar una breve reseña” en la **Figura 3**), otorgan una esencia y una dirección a objetivos de corte más abstracto (tal como “atraer a la audiencia”), dando a su vez, amplitud y coherencia a las decisiones locales acerca de qué decir a continuación.

Objetivos, tópico y texto

Hemos estado sugiriendo que la lógica que impulsa la composición crece a partir de los objetivos que se plantean los escritores a medida que componen. Sin embargo, el sentido común y la tradición popular ofrecen una explicación alternativa que deberíamos considerar, concretamente, que el propio conocimiento del tema (recuerdos, asociaciones, etc.) o bien el texto mismo, pueden tomar control de este proceso con la misma frecuencia que los objetivos. Uno podría fácilmente imaginar estas tres fuerzas que constituyen una suerte de triángulo eterno en el cual los objetivos del escritor, su conocimiento y el texto actual luchan por ganar influencia. Por ejemplo, la planificación inicial de un párrafo dado puede plantear un objetivo o una representación abstracta de un párrafo que trata tres puntos importantes paralelos sobre el clima. No obstante, al tratar de escribir, el escritor encuentra que parte de este conocimiento sobre el clima realmente se halla organizado en función de una sólida relación causa-efecto entre los puntos 1 y 2, mientras que prácticamente no tiene nada que decir sobre el punto 3. O tal vez el texto mismo intenta asumir el control (por ejemplo, a los efectos de un comienzo dramático, la primera oración del escritor presenta un ejemplo vívido de algún efecto producido por el clima). La estructura sintáctica y semántica de esa oración ahora a su vez exige que a continuación se establezca una causa, si bien esto violaría el plan inicial (aún adecuado) de un párrafo de tres puntos.

Visto de esta manera, el plan abstracto del escritor (representación de sus objetivos), su conocimiento del tema y su texto actual, compiten activamente para obtener la atención del escritor. Cada uno trata de regir las elecciones y decisiones que se tomarán a continuación. Este modelo competitivo ciertamente capta esa experiencia de ver al texto escaparse con uno, o el sentimiento de ser arrastrado por una idea. ¿Cómo entonces ocurren estas experiencias dentro de un “proceso impulsado por objetivos”? Primero, como describe nuestro modelo del proceso de redacción, los procesos de generar y evaluar parecen

tener la capacidad de interrumpir el proceso del autor en cualquier momento –y concretamente lo hacen con frecuencia–. Esto significa que un nuevo conocimiento y/o alguna característica del texto actual pueden interrumpir el proceso en cualquier momento durante los procesos de generar y evaluar. Esto permite la colaboración flexible entre objetivos, conocimiento y texto, aunque tal colaboración a menudo culmina en una revisión de los objetivos previos. La importancia persistente y funcional de los objetivos fijados al comienzo se pone en evidencia mediante una variedad de signos: la frecuencia con la cual los escritores se vuelven a referir a sus objetivos; el hecho de que los escritores se comportan de modo congruente con los objetivos ya planteados y el hecho de que evalúan el texto en respuesta a los criterios especificados en sus objetivos.

En segundo término, ciertos tipos de objetivos conducen el proceso de redacción también según otra modalidad básica. En los escritores que hemos estudiado, el proceso global de composición se encuentra claramente bajo la dirección de objetivos globales y locales del proceso. Detrás del más libre acto de “descubrimiento”, hay un escritor que ha reconocido el valor heurístico de la libre exploración o “de simplemente escribirlo todo” y que está decidido a hacerlo. Los objetivos de proceso de este tipo, o bien el “lo corrijo después”, son la marca inconfundible de los escritores sofisticados con un repertorio de objetivos de proceso flexibles que les permiten utilizar la redacción para descubrir. ¿Pero qué sucede con los escritores menos capaces que simplemente parecen querer hacer asociaciones libres por escrito o que están obsesionados con el perfeccionamiento del texto actual? Nosotros diríamos que con frecuencia ellos también están trabajando basados en un conjunto de objetivos de proceso implícitos que dicen “escríbelo como te salga” o “haz todo perfecto y corrige mientras lo haces”. El problema en este caso no es que el conocimiento o el texto han asumido el control, sino que en realidad el escritor y sus propios objetivos y/o imágenes del proceso de composición dejan todo el control en manos de estas estrategias.²

Resumiendo, el tercer punto de nuestra teoría –centrado en el rol de los propios objetivos del escritor– nos ayuda a explicar la existencia de un propósito en la redacción. ¿Pero podemos también explicar la dinámica del descubrimiento? Richard Young (1979), Janet Emig (1977) y otros argumentan que la composición se halla adaptada de modo único a la tarea de enriquecer el discernimiento personal y al desarrollo de nuevos conocimientos. Pero ¿cómo sucede esto en un proceso dirigido por objetivos?

Pensamos que la extraordinaria combinación de propósito y apertura que ofrece la redacción se basa en el principio maravillosamente simple, pero extremadamente poderoso que reza: **en el acto de la redacción, las personas vuelven a generar o recrean sus propios objetivos a la luz de lo que aprenden.** Este principio es el que luego crea el cuarto punto de nuestra teoría del proceso cognitivo.

4. Los escritores crean sus propios objetivos de dos maneras clave: generando objetivos y respaldando objetivos subordinados que representan un propósito; y, a veces, cambiando o volviendo a generar sus propios objetivos de alto nivel a la luz de lo que han aprendido a través de la escritura

Estamos acostumbrados, por supuesto, a pensar en la redacción como un proceso en el cual nuestro conocimiento se desarrolla a medida que escribimos. La estructura del conocimiento de ciertos temas se toma más consciente y asertiva cuando acudimos a nuestra memoria en busca de ideas relacionadas. Esa estructura, o “esquema”, puede hasta crecer y cambiar, como resultado de la investigación en biblioteca o del agregado de nuestras más recientes deducciones. Sin embargo, los escritores también deben generar (es decir, concebir o recuperar) los objetivos únicos que guían su proceso.

En este trabajo, nos hemos centrado en los objetivos que los escritores generan para un artículo en particular, pero no debemos olvidar que muchos de estos objetivos son objetivos ordinarios bien aprendidos y almacenados en la memoria. Por ejemplo, esperaríamos que muchos escritores automáticamente pudieran utilizar aquellos objetivos asociados con la redacción en general, tales como “interesar al lector” o “comenzar con la introducción”. O bien aquellos objetivos asociados con un género en particular, como por ejemplo, componer la letra de un “jingle”. Es frecuente que estos objetivos sean tan básicos que ni siquiera se los considere o exprese de modo consciente. Y cuanto más experiencia tenga el escritor, mayor será su repertorio de planes semiautomáticos y de objetivos.

Los escritores también desarrollan una elaborada red de “objetivos subordinados” de trabajo a medida que componen. Como hemos visto, estos objetivos subordinados dan significado concreto y una dirección a sus objetivos más abstractos y de mayor nivel, tales como “interesar al lector” o “describir mi trabajo”. Y a veces, los escritores demuestran una notable capacidad para volver a generar o cambiar los

² Comparar con el estudio reciente de Mike Rose (1980) sobre el poder de los planes de proceso no efectivos.

mismísimos objetivos que animan su redacción y planificación, es decir, que reemplazan o examinan sus objetivos primarios a la luz de cuanto han aprendido durante la redacción misma. Y son justamente estos dos procesos creativos los que deseamos analizar en este punto.

Podemos observar en funcionamiento estos dos procesos básicos –la creación de objetivos subordinados y la nueva generación de objetivos– en el siguiente protocolo, que ha sido desglosado en episodios. Como podrán ver, los escritores organizan estos dos procesos básicos de diferentes maneras. Veremos aquí tres pautas típicas de organización de objetivos que hemos dado en llamar “explorar y consolidar”, “expresar y desarrollar” y “redactar y volver a generar”.

Explorar y consolidar

Esta pauta con frecuencia se observa al comienzo de una sesión de composición. Los escritores frecuentemente parecen estar trabajando según un plan o un objetivo de alto nivel: es decir, están analizando el tema, escribiendo ideas o simplemente empezando a escribir para ver qué tienen para decir. Otras veces, el plan de análisis está subordinado a un objetivo bien específico, tal como descubrir “¿qué haría que una niña de quince años se interesara en mi trabajo?” Con un plan así, el escritor podría explorar su propio conocimiento siguiendo asociaciones o usando procedimientos de descubrimiento más estructurados tales como la tagmémica o temas clásicos. Pero, sin embargo, el escritor elige explorar y el siguiente paso es entonces el más crítico. El escritor salta a su objetivo de alto nivel y desde esa altura examina la información que ha generado. Luego la consolida produciendo una idea más compleja que la inicial, sacando conclusiones y creando nuevos conceptos.

Hasta los malos escritores que hemos estudiado a menudo parecen inclinados a la parte analítica de este proceso, aun hasta el punto de generar largas sucesiones narrativas de asociación –a veces por escrito y como borrador final–. La característica distintiva de los buenos escritores es su tendencia a volver a ese objetivo de alto nivel y revisarlo, consolidando cuanto se acaba de aprender a través de este tipo de análisis. En el acto de consolidación, el escritor establece un nuevo objetivo que reemplaza al de analizar y dirige el subsiguiente episodio de la composición. Si el tema del escritor no le es familiar o si la tarea requiere del pensamiento creativo, la capacidad de análisis del escritor, como así también su capacidad de consolidar resultados y volver a generar objetivos será una habilidad crítica.

El siguiente protocolo, que está dividido en episodios y subepisodios, ilustra esta pauta de exploración y consolidación.

Episodio 1 a, b

En el primer episodio, la escritora simplemente revisa la tarea y juega con algunas asociaciones al intentar definir su situación retórica. Finaliza con un simple objetivo de proceso –“Manos a la obra”– y una reiteración de la tarea.

(1a) Bien-em.. Abre el sobre –igual que en un show de televisión–. Mi tarea para la audiencia femenina de trece o catorce años. - Revista– **Los diecisiete**. Mi tarea para una audiencia femenina de trece o catorce años –Revista– **Los diecisiete**. Nunca leí **Los diecisiete**, pero me he referido a ella en clase y otras alumnas lo han hecho. (1b) Esto es como si me impusieran el tema en una situación – digamos– en una clase de composición literaria y me pidieran que escribiera en el pizarrón y yo ya lo hice y me divertí hacerlo –así que manos a la obra. Mi tarea para una audiencia femenina de trece o catorce años –Revista– **Los diecisiete**.

Episodio 2 a, b, c, d

La escritora comienza con un plan para analizar su propio “trabajo”, que inicialmente define como de profesora y no licenciada. En el proceso de análisis desarrolla una variedad de objetivos subordinados que incluyen planes para: obtener nuevos significados explorando/analizando un contraste; presentarse a sí misma o a su personaje como profesora; y afectar a su audiencia haciendo que ésta reconsidere una concepción que se había formado previamente. El análisis ampliado de su audiencia de adolescentes (subepisodio 2c) se produce en respuesta a su objetivo de afectar a tal audiencia.

Al finalizar el episodio 2c, la escritora alcanza un posible cierre, con la frase “Por favor, puedo hacer que cambien esa concepción”. Hay pausas significativamente largas en ambos extremos de esta frase, lo cual parece consolidar gran parte del análisis previo de la escritora. Al hacerlo, extiende dramáticamente sus

objetivos de alto nivel generados nuevamente y elaborados. Esta consolidación la deja con otro objetivo de trabajo, relativamente complejo y retóricamente sofisticado que abarca planes para un tema, un personaje y la audiencia. En esencia, la escritora está aprendiendo a través de la planificación, y sus objetivos son el puente creativo entre su exploración y la prosa que escribirá.

Tal vez la escritora pensó que su cierre anterior en este momento era demasiado bueno para ser verdad, de modo que vuelve en 2d a su objetivo inicial de alto nivel o a su objetivo más abarcativo (escribir acerca de mi trabajo) y explora posibles definiciones alternativas de su tarea. El episodio finaliza con la confirmación de su tema, su personaje e, indirectamente, con el objetivo consolidado establecido en el Episodio 2c.

(2a) Bien, veamos –garabateemos alguna cosa– Tarea –Profesora de Castellano y no licenciada–. Estoy jugando con esta idea y la escribo al mismo tiempo que la digo. –Ah–.

(2b) En realidad ésa sería una buena idea en la que basarme –cómo un licenciado se diferencia, cómo un profesor se diferencia de un licenciado y me veo como profesora– eso podría ayudarlas –a mi audiencia–, a reconsiderar su idea de qué hace una profesora de Castellano. (2c) –Ah– profesora de Castellano –audiencia adolescente femenina– todas habrán tenido Castellano –audiencia– están en la escuela –en clase de Castellano– para muchas de ellas Castellano puede ser su materia preferida –sigo garabateando – bajo audiencia, pero por los motivos equivocados –algunas de ellas tendrán los motivos equivocados, porque el Castellano está bien porque es lógico– puede que se trate de una jovencita muy lógica –pero otras se desconectaron porque les parece demasiado perfecto. Vamos, puedo hacerlas cambiar de idea. (2d) Mi tarea para una joven audiencia adolescente femenina –Revista **Los diecisiete**. –Ah– Tarea-Profesora de Castellano –supongo que eso es lo que tendré que hacer – sí –al diablo– hacer eso –sí, es un desafío–mejor que –atravesar Castilla en bicicleta, eso es demasiado fácil y está fuera de tema– bien, o trabajaría en un jardín o algo así –ninguno de éstos son realmente mi trabajo– como profesión –mi tarea para una audiencia femenina adolescente– Revista–**Los diecisiete**. Está bien –soy profesora de Castellano.

Expresar y desarrollar

Esta segunda pauta explica gran parte del trabajo específico de componer, y está bien ilustrada en nuestro protocolo. En esta pauta, el escritor comienza con un objetivo de alto nivel relativamente genérico que procede a desarrollar o a desglosar en objetivos subordinados. A medida que sus objetivos se vuelven más específicos, conforman un puente que va desde sus intenciones iniciales, más bien borrosas, a su texto actual. La **Figura 4** representa un esquema de los objetivos y objetivos subordinados que eventualmente va creando el escritor.

Episodio 3 a, b, c

El episodio comienza con un objetivo directamente subordinado al objetivo establecido en el Episodio 2 (cambiar la idea de la audiencia respecto de los profesores de Castellano). Toma la forma de una búsqueda en la cual el escritor trata de encontrar maneras de cumplir su objetivo actual de “atrapar (¿a la audiencia?) desde el comienzo”. En dicho proceso, genera otro nivel de objetivos subordinados (es decir, abrir con una pregunta y llevarlas a una situación familiar). (Nota sobre nuestra terminología: a fin de centrarnos en la estructura global de los objetivos y objetivos subordinados presentes en el pensamiento de un escritor, hemos tratado todos los planes y estrategias del escritor como objetivos subordinados o definiciones operativas del objetivo más importante).

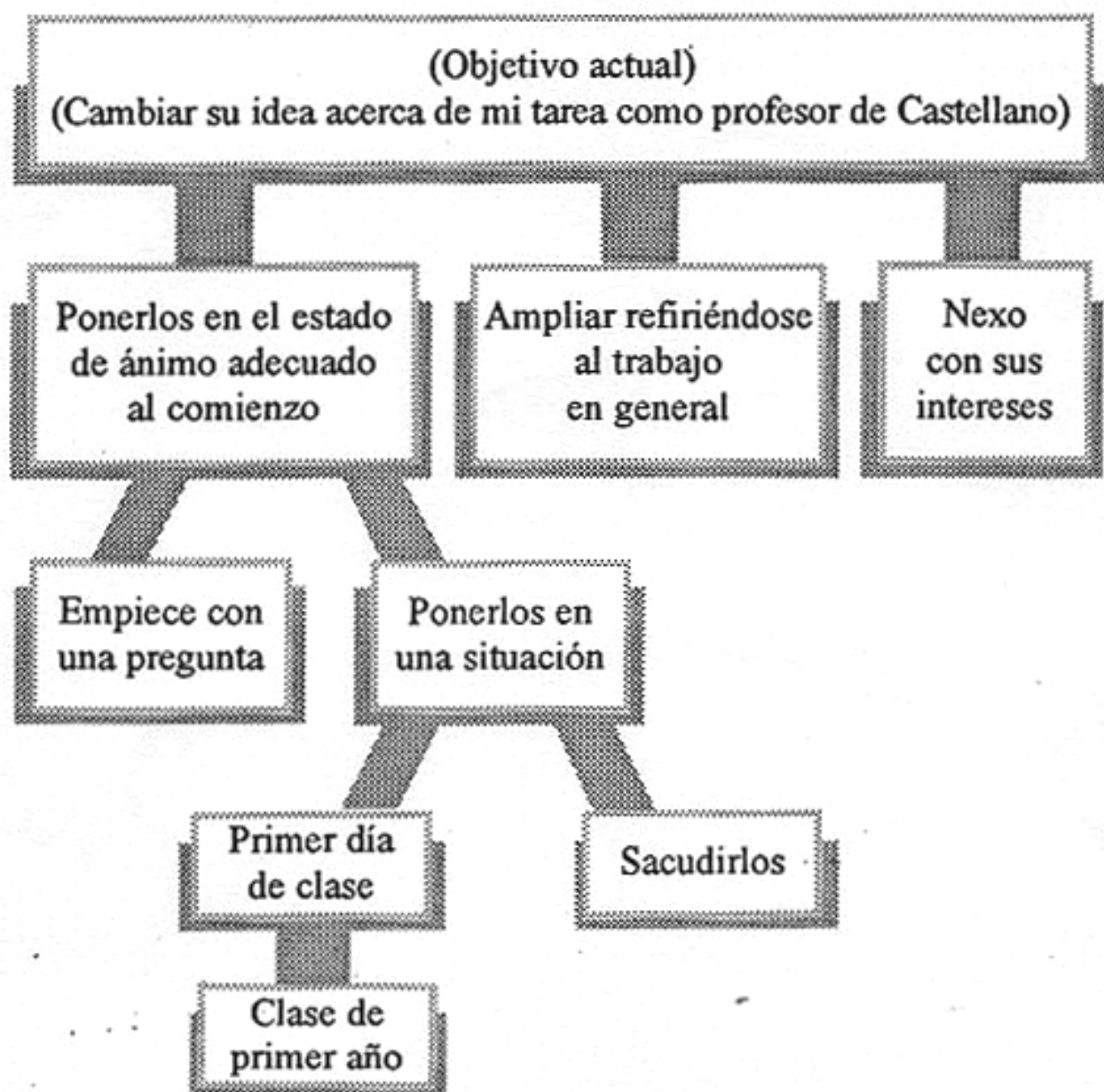
Es de observar cómo el contenido o las ideas del ensayo son, todavía, relativamente poco específicas. La relación entre crear objetivos y encontrar ideas es claramente recíproca: fue el análisis inicial de las ideas del escritor lo que produjo estos objetivos. Pero luego, el proceso de escritura avanza en su intento por dar vida a una red de objetivos y objetivos subordinados, no simplemente una reseña de “preescritura” de lo que sabía acerca del tema. El Episodio 3c finaliza con un esfuerzo para probar uno de sus nuevos objetivos, contrastándolo con su propia experiencia con los alumnos.

(3a) Está bien– soy la profesora de Castellano. Quiero que desde el principio –sé que no van a estar bien dispuestas a ello– escuchen lo que digo –parte por esa razón y parte porque quiero llevarlas al estado de ánimo apropiado, el que quiero que tengan– quiero comenzar con una pregunta indirecta o bien con una directa y ponerlas en medio de una situación–luego ampliar desde allí para hablar de mi

tarea en términos más generales... y tratar de establecer un nexo con sus intereses. (3b) Así que un tema sería dónde empezar –en medio de qué tipo de situación comenzar– probablemente el primer día de clases... En eso estarían interesadas –seguramente les resultaría fácil conectarse con eso porque se identificarían con los primeros días de clase y mis primeros días son un tanto estridentes– las sacudiría de inmediato y las pondría a pensar en un contexto diferente. (3c) Bien –así que primer día de clases– ahora bien. – Podría ser esa clase de Primer año con esa actuación loca que hice– seguramente sería mejor que una clase más avanzada y se aplica más a su nivel y esa actuación mía fue realmente loca y funcionó estupendamente.

Figura 4

El escritor durante el desarrollo de un conjunto de objetivos subordinados



Escribir y volver a generar

Esta pauta es claramente análoga a la de explorar y consolidar, excepto que en lugar de planificación, el escritor está produciendo la prosa. Un ejemplo en miniatura de la misma puede verse en la **Figura 2**, en la cual el escritor, cuya planificación acabamos de ver, intenta componer la primera oración de su artículo de **Los diecisiete**. Si bien había realizado una buena planificación explícita antes de este momento, la prosa en sí misma funciona como otra presentación más detallada de lo que quería decir. Al escribir la oración, no sólo vio que era inadecuada, sino también que sus objetivos podían ampliarse. La reciprocidad entre la escritura y la planificación le permitieron aprender—aun de un fracaso y producir un nuevo objetivo, “destacar el sexo”. De todos modos, es instructivo ver que una vez que estuvo representado este nuevo plan en el lenguaje —sujeto a la prueba ácida de la prosa—, éste también fracasó porque violó alguno de los objetivos o criterios tácitos para un estilo aceptable de prosa.

Los ejemplos que citamos aquí son, a los efectos ilustrativos, pequeños y localistas; sin embargo, este proceso de establecer y desarrollar objetivos subordinados, y —a veces— de volver a generarlos, constituye un proceso creativo poderoso. Los escritores y maestros de composición durante mucho tiempo han repetido que uno aprende a través del acto de redacción mismo, pero ha sido difícil apoyar tal argumento de otros modos. Sin embargo, si uno estudia el proceso por el cual un escritor usa un objetivo para generar ideas, luego consolida tales ideas y las utiliza para revisar o generar nuevos y más complejos objetivos, uno puede ver este proceso de aprendizaje en acción. Más aún, uno ve por qué el proceso de revisión y aclaración de objetivos tiene un efecto tan amplio, dado que es a través de la fijación de nuevos objetivos que el fruto del descubrimiento vuelve para informar el proceso continuo de composición. En este caso, algunos de nuestros actos más complejos e imaginativos pueden depender de la elegante simplicidad de unos pocos procesos poderosos del pensamiento. Creemos que una explicación del proceso cognitivo del descubrimiento, hacia la cual esta teoría apunta como un comienzo, tendrá otra ventaja especial. Al destacar el poder de la inventiva del escritor, que puede explorar ideas, desarrollar, actuar, comprobar y volver a generar sus propios objetivos, estamos ubicando una parte importante de la creatividad en donde pertenece: en las manos del escritor, trabajador y pensante.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles** (1932) *The rhetoric* (L. Cooper, traduc.) New York: Appleton Century Crofts. (Ed. original alrededor de 330 a.C.)
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.** (en prensa) From conversation to composition: The rol of instruction in a developmental process. En R. Glaser (ed.) *Advances in instructional psychology*. (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bitzer, L.** (1968) The rhetorical situation. *Philosophy and Rethoric*, 1, January. 1-14.
- Britton, J.** et al. (1975) *The development of writing abilities*, 11-18. London: Macmillan.
- Emig, J.** (1977) Writing as a mode of learning. *College Composition and Communications*, 28, May. 122-128.
- Flower, L. S.** (1979) Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, September. 19-37.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R.** (1980a) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, Febrero, 21-32.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R.** (1980b) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.) *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, 31-50. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R.** (1978) *Cognitive psychology: Thinking and creating*. Homewood, IL: Dorsey.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S.** (1980) Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.) *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower; L. S.** (en prensa) Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. En P. Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds.) *Methodological approaches to writing research*.
- Lloyd-Jones, R.** (en prensa) A perspective on rhetoric. En C. Frederiksen, M. Whiteman y J. Dominic (eds.) *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nold, E.** (en prensa) Revising. En C. Frederiksen, M. Whiteman y J. Dominic (eds.) *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Odell, L. Cooper, CR. y Courts, C.** (1978) Discourse theory: implications for research in composing. En C.R. Cooper y L. Odell (eds.) *Research on composing: Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Perl, S.** (1978) *Five writers writing: Case studies of the composing process of unskilled college writers*. Disertación no publicada. New York University. New York.
- Rohman, G.** (1965) Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, mayo, 106-112.
- Rose, M.** (1980) Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: A cognitivist's analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 389-400.
- Scardamalia, M.** (en prensa) How children cope with the cognitive demands of writing. En C. Frederiksen, M. Whiteman y J. Dominic (eds.) *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shaughnessy, M.** (1977) *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.
- Simon, H. A. y Hayes, J. R.** (1976) Understanding complex task instruction. En D. Klahr (ed.) *Cognition and instruction*, 269-285. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sommers, N.** (1978) Response to Sharon Crowley, "Components of the process." *College Composition and Communication*, 29, 209-211.
- Sommers, N.** (1980) Revision strategies of student writers and experienced writers. *College Composition and Communication*, 31, diciembre, 378-388.
- Vatz, R. E.** (1973) The myth of the rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 6, 154-161.
- Young, R. E.** (1979) *Why write? A reconsideration*. Ponencia presentada en la Convención de la Modern Language Association. San Francisco, CA.