

RESUMEN MODELOS DE PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

INTRODUCCIÓN

En este resumen se presentan las características centrales de algunos de los modelos de proceso más importantes de producción de textos, a saber, Flower y Hayes (1981), Scardamalia y Bereiter (1987), Flower (1993) y Hayes (1996). El criterio de ordenamiento seguido para la presentación de estos modelos es el cronológico.

1. LINDA FLOWER Y JOHN HAYES (1981)

Este modelo fue propuesto por la investigadora de la producción escrita Linda Flower y por el psicólogo John Hayes, en 1981, en *Cognitive Process Theory of writing*. Ha sido seleccionado por su gran influencia en la esfera de la producción de textos escritos. De hecho, Benítez (2005:82) destaca este modelo por “la influencia arrolladora que tuvo en los programas de enseñanza de la composición por más de dos décadas no sólo en los Estados Unidos, sino también en el resto del continente americano”.

Es importante señalar, además, que este modelo de la composición escrita se ha presentado como una teoría de procesos, lo que lo diferencia de los modelos lineales; y, además, como una teoría cognitiva, lo que implica que sostiene que las operaciones mentales tienen una gran carga de responsabilidad al momento de producir la escritura.

Para comenzar a situar el modelo en cuestión, diremos que Benítez (2005) explica que, en los estudios de la composición, existen dos modos de acercarse al objeto de estudio: la internalista, que se ocupa de los factores internos del escritor (su individualidad, sus creencias, sentimientos, valores y actitudes); y la externalista, que se ocupa de los factores externos a la producción escrita, como la psicología social. Desde esta perspectiva, el modelo de Flower y Hayes (1981) se circunscribe a la dimensión internalista pues su interés radica en la subjetividad de la producción escrita. Además, dentro del internalismo, este modelo adhiere al paradigma cognitivista, el cual cambió el modo de concebir la producción escrita, ya que “se dejó de ver el producto final como sujeto de análisis y se empezó a considerar el proceso mental por el cual el escritor producía” (Benítez, 2005: 40). De hecho, los mismos autores señalan que su modelo introducirá “a theory of the cognitive processes involved in composing in an effort to lay groundwork for more detailed study of thinking processes in writing” (Flower & Hayes, 1981: 366).

Para producir su modelo de composición, Flower y Hayes (1981) trabajaron con un grupo de escritores a quienes pidieron que escribieran un texto sobre sus trabajos para una revista estadounidense dirigida a niñas entre 13 y 14 años. El tipo de análisis utilizado fue el de “protocolos de pensamiento en voz alta” (*thinking-aloud protocols*) mediante los cuales los escritores verbalizan lo que hacen mientras lo están haciendo.

En cuanto a los componentes del modelo, consta de tres grandes bloques: el “entorno de la tarea” (*task environment*), los “procesos de composición” (*writing processes*) y la “memoria de largo plazo del escritor” (*the writer's long-term memory*). En primer lugar, el bloque titulado “entorno de la tarea”, incluye el problema retórico (*the rhetorical problem*) y el texto producido hasta cierto momento (*text produced so far*). En segundo lugar, los procesos de composición (*writing processes*) incluyen la planificación (*planning*), que a su vez contempla la generación de ideas (*generating*), su organización (*organizing*) y el establecimiento de objetivos (*goal setting*); la textualización (*translating*); y la revisión (*reviewing*), proceso que implica evaluar el contenido y también corregir en caso de que sea necesario. Además, los procesos de composición son controlados por un monitor, cuya función es regular el paso de un subproceso a otro; así, por ejemplo, determina el tiempo que se usará para generar ideas, en qué momento el escritor puede pasar a la textualización, etc. Finalmente, “la memoria de largo plazo del escritor” (*the writer's long-term memory*) incluye el conocimiento del tópico, la audiencia y los planes de escritura (*knowledge of topic, audience, and writing plans*) (Flower & Hayes, 1981). Al respecto, Cassany (1989) explica que la memoria a largo plazo del escritor se ubica en su cerebro, y le permite almacenar datos en general: conocimientos del tópico a desarrollar, de la audiencia a quien se dirige, de los planes de composición, etc. Lo realmente interesante de la memoria a largo plazo es su funcionamiento, puesto que muchas veces basta sólo una simple clave, como una palabra, que sirva de disparador para que, en la mente del escritor, se recuerde una larga cadena de información.

Es importante resaltar que los procesos propuestos en este modelo de composición no se suceden linealmente siguiendo un orden estricto, sino que el orden a seguir depende exclusivamente del escritor, quien los organiza según sus propios objetivos. En este sentido, cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición. Las flechas del esquema marcan las interacciones entre los elementos: la información circula de un proceso a otro, por eso se le ha caracterizado como un modelo recursivo, en que el productor de textos recurre a diferentes porciones del modelo, dependiendo de la necesidad que la tarea le impone. Por ejemplo, los datos sobre el tópico a tratar almacenados en la memoria a largo plazo pueden

pasar al subproceso de planificación para ser utilizados en la representación mental del texto y de allí pueden dirigirse, pasando por el monitor, a la textualización (Flower & Hayes, 1981).

El esquema del modelo, que grafica lo anteriormente expresado, es el siguiente:

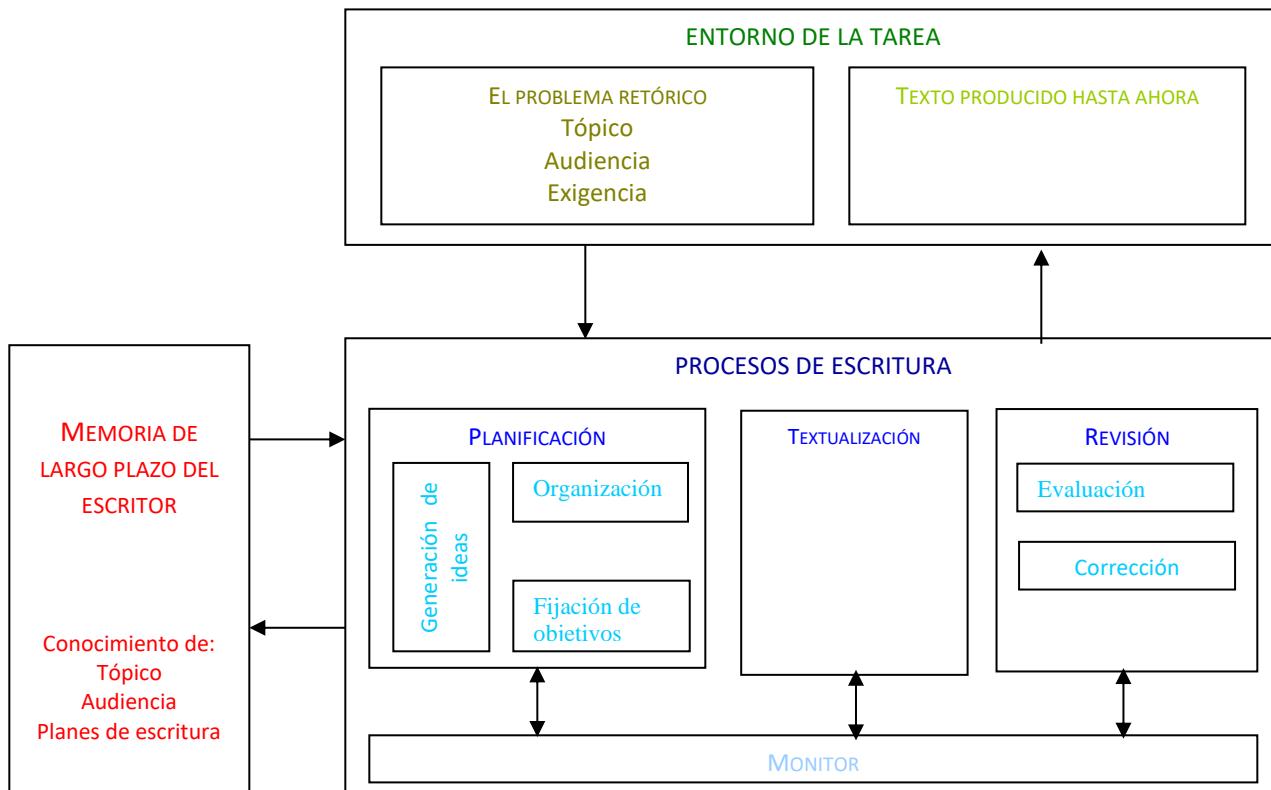


Figura 1: Diagrama del modelo de escritura de Flower y Hayes (1981)

Para profundizar un tanto más en la explicación del modelo, diremos, primeramente, y con respecto de los “procesos de escritura”, que este bloque consta de tres subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión, subprocesos que expondremos a continuación.

- Planificación:** se refiere a la representación mental de las informaciones que el escritor usará en el texto. Cabe resaltar que estas representaciones son abstractas, puesto que una idea puede desencadenar una sucesión completa de ideas y, asimismo, la representación puede ser visual y no verbal. La principal importancia de este subproceso radica en que las actividades de planificación que se realicen determinarán el trabajo del escritor en

etapas posteriores. Asimismo, debe advertirse que la planificación puede interrumpir el proceso total de composición en diferentes momentos (Flower & Hayes, 1981).

La planificación está conformada por tres subprocesos. Primero, “la generación de ideas” que consiste en recuperar información relevante para la tarea a realizar desde la memoria de largo plazo. Es importante tener en cuenta que este proceso no es lineal, por lo que la generación de ideas podría aparecer con posterioridad. La generación de ideas puede resultar caótica por lo que es necesario ordenarlas. Por ello, la planificación incluye un segundo subproceso que es el de la organización, subproceso que implica estructurar la información recuperada en la generación de ideas y completarla en caso sea necesario. Ahora bien, si las ideas surgen de manera ordenada, entonces este subproceso “se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto” (Cassany, 1989: 151). De lo anterior, se desprende que la organización, al agrupar la información y completarla, le permite al escritor desarrollar las características textuales del escrito, como, por ejemplo, separar las ideas principales de las secundarias y decidir el orden en el que aparecerán en el texto. Finalmente, la fijación o formulación de objetivos se encarga de la elaboración de las metas que dirigirán el proceso de composición (Flower & Hayes, 1981). Según Benítez (2005), en esta etapa, el autor determina los criterios con los que juzgará el texto que escribirá.

- b) **Textualización:** ocurre cuando el escritor decide poner sus ideas en lenguaje visible y comprensible para el lector. La textualización puede ser de distintos tipos, ya que puede contener elementos no verbales como imágenes o esquemas, o puede ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes: imágenes, cuadros, enunciados lingüísticos, entre otros.
- c) **Revisión:** tal como su nombre lo sugiere, implica revisar lo planificado y lo escrito. A su vez, este subproceso se subdivide en la evaluación y la corrección del texto. Cabe señalar que la revisión puede ser un punto de partida para que el escritor reformule lo ya escrito, pues en este subproceso él evalúa conscientemente lo que ha escrito y puede valorarlo, modificarlo e incluso, en algunos casos, corregirlo. Lo importante de este

subproceso es que “puede interrumpir cualquier otro proceso y puede ocurrir en cualquier momento durante el acto de componer” (Benítez, 2005: 62).

Respecto del entorno de la tarea, este incluye el “problema retórico” y el “texto producido hasta ahora”. El problema retórico dice relación con lo que el escritor debe pensar antes de componer por escrito. En cuanto al segundo componente del entorno de la tarea, a saber, “el texto producido hasta ahora”, podemos afirmar que, ciertamente, él resulta del hecho de haber empezado ya la redacción del texto. A medida que el escritor avanza en el proceso, el texto producido hasta determinado momento le permite saber qué dijo o qué le falta decir, y le permite observar si lo que ya escribió es realmente lo que quiso decir o si las ideas que ya ha plasmado en el papel siguen una línea coherente de pensamiento (Benítez, 2005).

2. Scardamalia y Bereiter (1987)

Este modelo, desarrollado por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, al igual que el de Flower y Hayes (1981), se enmarca en una concepción internalista y cognitivista. Estos dos psicólogos realizaron un largo proyecto de investigación en Toronto, Canadá, en el cual intentaron desarrollar un informe de los procesos mentales y de la planificación de estudiantes de enseñanza básica y secundaria.

Específicamente, su trabajo consistió en descubrir las operaciones involucradas en el proceso de componer por escrito y saber cuándo los estudiantes trabajaban en intenciones, estrategias, contenidos, lenguaje y revisiones (Benítez, 2005). Así, en 1987, Scardamalia y Bereiter (1987:142) presentan dos tipos de modelos: “one intended to capture essentials features of immature composing and the other features that distinguish mature writers”, modelos que llaman “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, respectivamente. Estas denominaciones, para Scardamalia y Bereiter (1987: 143), “reflects the idea that the principal difference between mature and immature composing is in how knowledge is brought into the writing process and in what happens to knowledge in that process”.

a) Modelo de “Decir el conocimiento” (ver figura número 2): es una manera de generar contenido textual, dado un tópico acerca del cual escribir y un género conocido. Este modelo muestra cómo la generación textual puede llevarse a cabo bajo estas circunstancias, sin la necesidad de una planificación o de un objetivo general para la elaboración de restricciones al

problema o para los procedimientos de resolución de problemas, típicos de los procesos de composición maduros. En este tipo de modelo, el escritor se construye una representación de la tarea asignada. Se localizan identificadores de tópico y de género, los cuales sirven como pistas mnemónicas que, automáticamente, activan conceptos asociados. De este modo, la información en la memoria se hace disponible para su uso en la composición a través de un proceso de propagación de la actividad iniciada por medio de pistas que se extraen de la tarea de escritura (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Cabe agregar que, el texto generado por el proceso de decir el conocimiento tiende a quedarse en el tópico, debido a la naturaleza de la activación, pero esto no impide que una vez que una unidad de texto se haya producido (ya sea mentalmente, como apunte o como un borrador), sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y género. Así, estos identificadores adicionales no sólo contribuyen a la recuperación del contenido adicional, sino que también aumentan la tendencia hacia la coherencia, pues el siguiente ítem que se recuperará se verá influido por los ítems recuperados anteriormente (Scardamalia & Bereiter, 1987). De este modo, según Benítez (2005: 87) “el proceso de pensar- decir continúa hasta que se completa la página o hasta que se agota el almacenamiento de ideas que llegan a la mente”.

El diagrama de este modelo de “decir el conocimiento” es el siguiente:

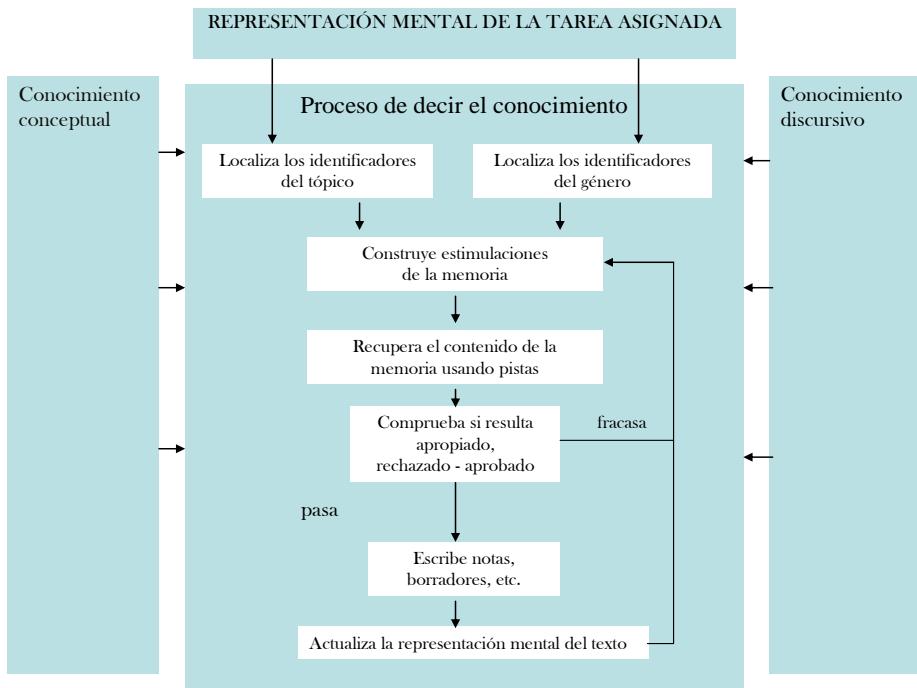


Figura 2: Estructura del modelo de “Decir el conocimiento” Scardamalia y Bereiter (1987)

b) Modelo de “Transformar el conocimiento” (ver figura 3): según sus autores, no es un desarrollo ni una modificación posterior al modelo de “Decir el conocimiento”, sino que, más bien, se ha considerado como un subproceso de dicho modelo, como si estuviese incorporado en un complejo proceso de resolución de problemas. Este proceso implica dos clases diferentes de espacios problemáticos, los cuales se consideran como entidades abstractas, que consisten en una serie de estados y operaciones cognitivas, y que tienen el efecto de producir movimientos a través del espacio del problema, es decir, desde un estado del conocimiento a otro.

En el “espacio del contenido” los estados de conocimientos pueden caracterizarse como creencias, y las operaciones son, por ejemplo, las de inferir e hipotetizar, las que conducen de un estado de creencias a otro. Por su parte, en el “espacio retórico”, los estados cognitivos son diversas representaciones de la situación retórica, la cual incluye el texto y los objetivos. Por eso, las operaciones alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre ellos. De este modo, la transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero, a fin de que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe

existir una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Este modelo de transformar el conocimiento intenta contestar la interrogante de cómo se produce la generación de una idea. Además, implica que existe una transformación de los requisitos retóricos en subobjetivos relacionados con el contenido (Benítez, 2005). A continuación, se presenta el diagrama del modelo de transformar el conocimiento:

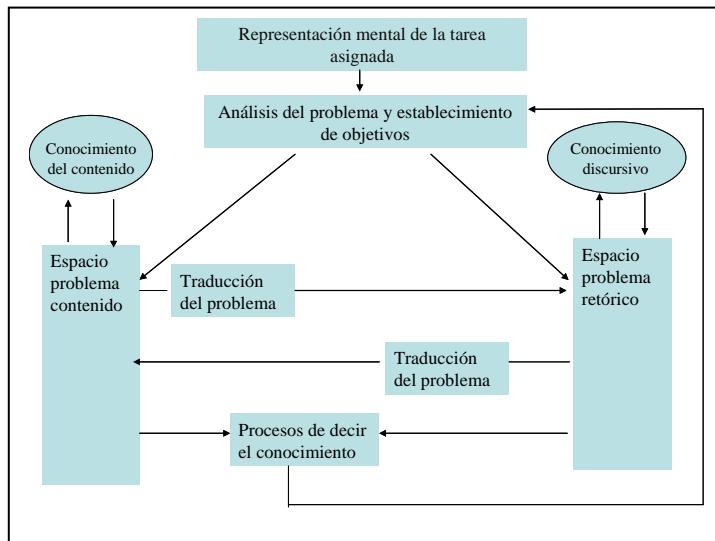


Figura 3: Diagrama modelo “Transformar el conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1987)

De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1987), los escritores maduros operan en una serie de niveles al componer el texto escrito, en tanto que en los inmaduros este espectro de niveles es mucho más limitado. Dichos niveles abarcan principalmente ítems específicos de contenido y preocupaciones lingüísticas relacionadas con la expresión de aquellos ítems. Esto implica que con los escritores inmaduros el texto en la página debería reflejar más o menos completamente lo que está en su mente, mientras que para los escritores maduros, el texto en la página corresponde solo a una parte de la representación mental.

3. Linda Flower (1993)

Flower y Hayes, creadores del modelo de 1981 previamente reseñado, conscientes de sus limitaciones, han hecho, de manera individual, algunas reformulaciones a su propuesta. Así, una de estas primeras reformulaciones es la de Flower (1993), quien afirma que es necesaria una teoría más interactiva de la producción escrita que dé cuenta de los significados que los escritores construyen en un contexto determinado y de las estrategias que estos utilizan al resolver los problemas a los que se enfrentan durante el proceso.

La teoría -Flower (1993) excluye la palabra “modelo” y utiliza “teoría”- de esta autora se titula “Un retrato de los escritores en acción” (*A portrait of writers in action*) y se define como “*a book about how to write*” (Flower, 1993:1). Si quisiéramos definir en pocas palabras esta propuesta, deberíamos decir que es un intento de especificar cómo los escritores construyen significado dentro de un contexto retórico.

Una de las principales características del trabajo de Flower (1993) es la presentación de los escritores como personas que resuelven problemas. Asimismo, otra característica, no menos importante, es la presencia de tres tipos de estrategias: estrategias para comprender la situación retórica, estrategias para adaptar los escritos a las necesidades de los lectores y estrategias para el acto de composición en sí mismo. La primera de estas estrategias debe responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué escribo? ¿Quién va a leer? y ¿Qué estarán buscando los lectores? La segunda de ellas dice relación con que un buen escrito logra sus propósitos en diálogo con un lector real, que lo entienda y recuerde. El tercer tipo de estrategias engloba aspectos tales como: guiar el proceso de escritura, enfrentar dificultades, monitorear y reflexionar sobre el propio pensamiento. Cabe agregar que, de acuerdo con Flower (1993), todos los escritores tienen estrategias de composición, estén conscientes o no de ellas.

Otro de los aspectos esenciales de esta propuesta es el hecho de que la escritura no se concibe desligada de la lectura y, en todo momento se asume que un escritor es también necesariamente un lector. De hecho, según Parodi (2003), no es posible llevar a cabo pasos esenciales de esta propuesta si los escritores no leen tanto sus propios textos como los de sus compañeros. Por otra parte, a partir de los postulados de Flower (1993), se puede inferir que subsiste en su trabajo una particular concepción de escritura, la cual se puede resumir en tres puntos principales: la escritura es una manera de comprender problemas, la escritura es un proceso de pensamiento guiado por objetivos y la escritura es un acto colaborativo.

Señala también esta autora, con respecto al contexto social y retórico, que hay varias fuerzas que ejercen influencia en el escritor, las cuales conforman el contexto retórico inmediato. Algunas de esas son directas y obvias: la tarea, la situación de la sala de clases o del trabajo, los lectores. Asimismo, hay otras influencias menos obvias, tales como: las metas del escritor, el conocimiento que el escritor posee (o no posee) e incluso el lenguaje que el escritor ocupa para pensar en el tema. Existen también otras fuerzas que provienen de antecedentes sociales y culturales, y se manifiestan en cualquier lenguaje que el escritor ocupe para demostrar que se identifica con ciertos grupos de personas. Estas influencias, para Flower (1993), involucran asuntos de autoridad y poder.

El diagrama elaborado (ver figura número 4), en palabras de Flower (1993), corresponde a un retrato del escritor en acción y en contexto. Agrega la autora que el círculo extendido destaca las maneras en que los escritores construyen significado dentro de un contexto retórico. Esta imagen de la construcción de significados involucra la cognición y el contexto. Además, el lector y el escritor están ubicados dentro de un círculo social y retórico que los influye.

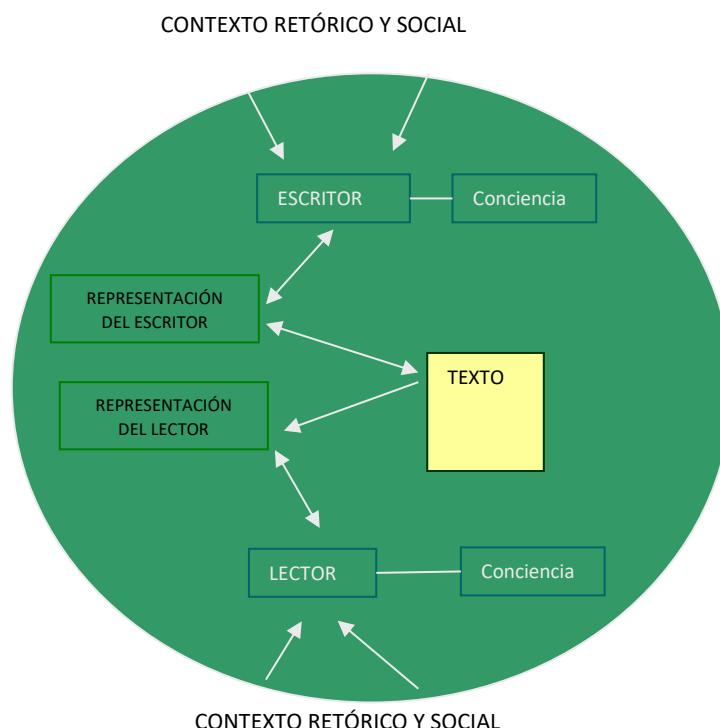


Figura 4: Diagrama del modelo de escritura de Linda Flower (1993)

4. John Hayes (1996)

La última reformulación al modelo de producción de Flower y Hayes (1981) es la realizada por el psicólogo John Hayes en el año 1996, propuesta que surge debido a que este autor, al reconocer que la escritura depende de una gran cantidad de factores cognitivos, sociales, afectivos y ambientales, siente la necesidad de formular un modelo de producción que combine todos estos aspectos que son, para él, fundamentales.

Este modelo consta de dos grandes bloques: “el entorno de la tarea” y “el individuo”. El primero incluye “el contexto social” y “el contexto físico”. A su vez, el contexto social incluye “la audiencia” y “los colaboradores”, mientras que el contexto físico contiene “el texto producido hasta ese momento” y “el medio de composición”. El segundo bloque dedicado al individuo incluye cuatro componentes: “la motivación y emoción”, “la memoria de trabajo”, “los procesos cognitivos” y “la memoria de largo plazo” (Hayes, 1996). En la figura cinco puede observarse más claramente la disposición y composición de cada uno de estos bloques junto a sus componentes y subcomponentes. Tal como se ve en dicha figura, el modelo es altamente recursivo, así, las flechas indican que los dos grandes bloques se influyen mutuamente. Se puede observar también el papel central que juega la memoria de trabajo en la producción escrita, pues no es azaroso que dicho componente se ubique en el centro del diagrama, influyendo a todos los demás elementos.

Benítez (2005), parafraseando a Hayes (1996), señala que cuatro son las diferencias relevantes entre el antiguo y el nuevo modelo: primero, énfasis en el papel central que juega la memoria de trabajo en la producción escrita; segundo, el modelo incluye representaciones visuales- espaciales (gráficos, ilustraciones, tablas) además de representaciones lingüísticas; tercero, se le ha dado importancia a la motivación y al afecto, puesto que se ha comprobado que dichas características humanas son fundamentales al momento de producir un texto; cuarto, los procesos cognitivos han sufrido una importante reorganización.

En esta reformulación, resulta interesante la división que Hayes (1996) hace de los procesos cognitivos en sus tres componentes: la interpretación de textos, la reflexión y la producción del texto. El primero de estos componentes crea representaciones internas a partir de los *inputs* lingüísticos y gráficos. La lectura, la comprensión auditiva y el escaneo de gráficos son parte de estos procesos cognitivos. El segundo componente mencionado opera sobre las representaciones internas para originar otras representaciones internas. Aquí se encuentran actividades tales como: la resolución de problemas, la toma de decisiones y la habilidad para

inferir. Por último, la producción textual es una función que toma las representaciones en el contexto de la tarea y produce un *output* hablado, escrito o gráfico (Hayes, 1996). Otro aspecto importante es que para Hayes (1996), escribir sería imposible si los escritores no tuvieran memoria de largo plazo, donde se almacena el conocimiento léxico, gramatical, topical, etc.

En su descripción del modelo, Hayes (1996) sostiene que nuestras convenciones sociales y nuestra historia de las interacciones sociales dan forma tanto a lo que escribimos como a la manera en que escribimos y a las personas a quienes escribimos, aunque admite que falta mucho por investigar al respecto y que son necesarios más estudios para comprender a cabalidad la producción escrita. Sostiene, además, al referirse al contexto físico, que el auge del procesador de palabras, el *e-mail* e internet han modificado la forma en que planificamos y editamos un trabajo escrito; es más, según Hayes (1996), el medio que usamos para escribir puede influir más que los procesos cognitivos.

A continuación, se presenta el diagrama del modelo propuesto por Hayes (1996) donde se puede ver la disposición de cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo descrito.

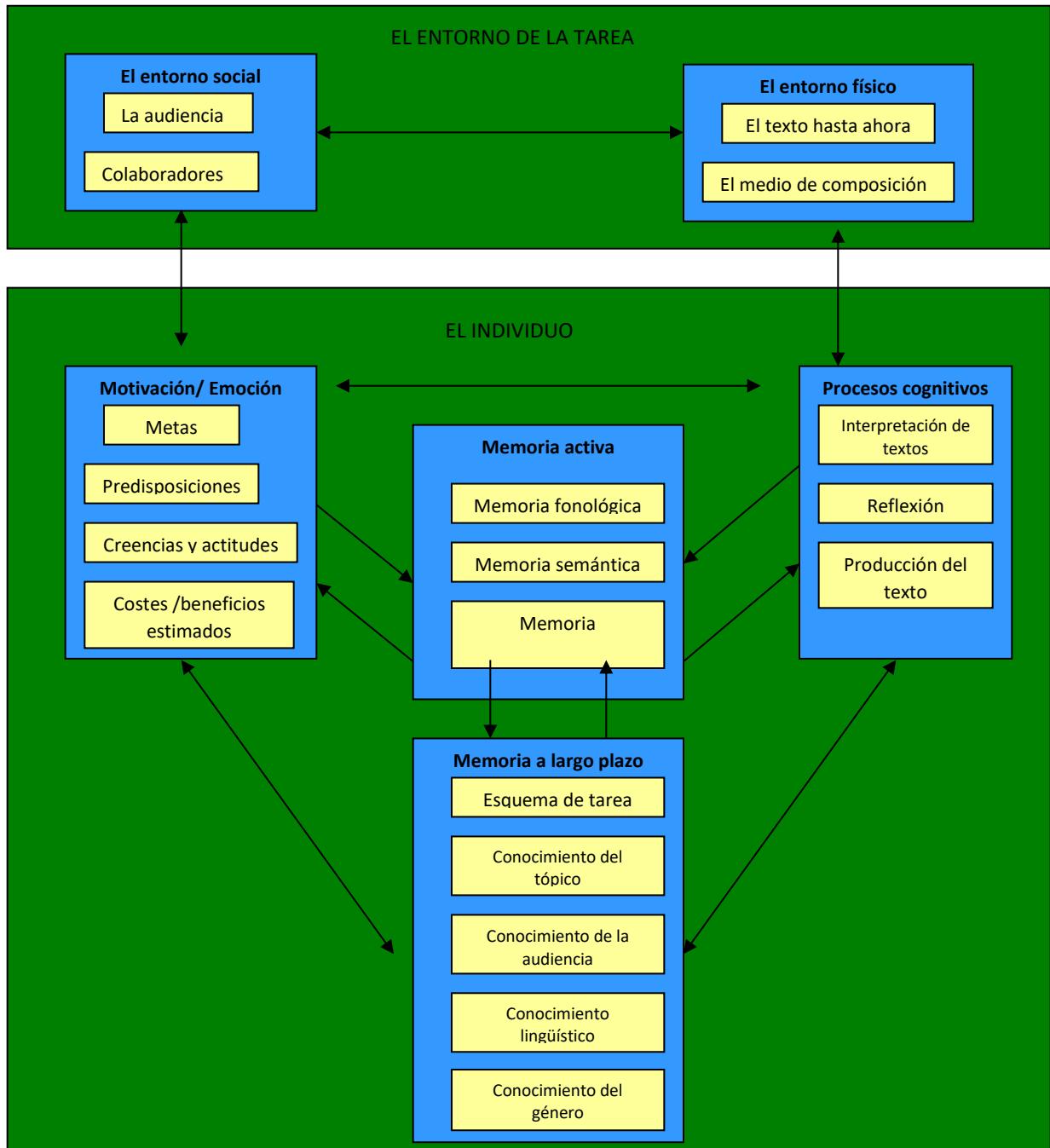


Figura 5: Diagrama del modelo de John Hayes (1996)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, R. (2005) *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago: Frasis.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) “A cognitive process theory of writing” College Composition and communication, 32, 365-387. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?&sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C365%3AACPTOW%3E2.0.CO%3B2-A>
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Hayes, J. (1996) “A new framework for understanding cognition and effect in writing”. En Levy, C. & Ransdell, S. (Eds.) *The Science of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Parodi, G. (2003) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in writing composition. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2: Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.