

EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DE ESCRITURA

Ana de Caso-Fuertes
Jesús-Nicasio García
Universidad de León

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es repasar los modelos más recientes de la escritura para ver exactamente los avances que se han conseguido en estos últimos años de investigación sobre el proceso de la misma. De este modo podremos conocer qué aspectos hemos de evaluar y sobre qué otros hemos de intervenir para mejorar la calidad de la escritura de aquellos niños que encuentran problemas a la hora de realizar esta actividad.

Principalmente se revisa y se explica la evolución del modelo cognitivo inicial de Hayes y Flower (1980) hacia un modelo más integrador donde los componentes motivacionales y afectivos cumplen una función importante a la hora de realizar una correcta composición escrita (Hayes, 1996); para concluir con un modelo amplio de psicología de la escritura, donde se entiende que son cinco los componentes principales de la composición de textos: componentes cognitivos, componentes conductuales, componentes intelectuales o de conocimiento del que escribe, componentes metacognitivos, y componentes emocionales y de personalidad.

Durante la realización de este trabajo se recibieron ayudas competitivas en el proyecto de investigación financiado por la DGI-MCyT (BSO2003-03103), para 2004-2006, concedido al IP (J. N. García).

Palabras claves: Proceso de escritura, componentes de la escritura, modelos de escritura.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las tareas humanas más complejas, por ello hace 50 años que viene siendo un área de investigación desde perspectivas psicológicas, pero es en estos últimos 20 años cuando el énfasis adjudicado al estudio de esta actividad ha sido mayor. Ello hace que se haya incrementado el interés por el estudio de los procesos involucrados en la escritura, siendo numerosos los autores que han intentado desarrollar un modelo teórico que ilustre el funcionamiento de la misma. Así, se empezó centrando el interés en el producto de escritura, como fue el caso de los modelos de etapas de Rhoman y Wlecke (Rhoman & Wlecke, 1964), donde se analizaba el texto como producto a pesar de tener en cuenta el proceso de composición en sí; más tarde se pasó a estudiar el proceso que se sigue a la hora de escribir, centrándose en los procesos exclusivamente cognitivos, como ocurre en los modelos de la neuropsicología cognitiva (Cuetos, 1991; Ellis & Young, 1992) o en los modelos cognitivos. Entre ellos, habría que diferenciar cuatro grandes tipos de modelos que identifican procesos responsables de la composición escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001). El primero de Hayes y Flower (1980); el segundo, de tipo evolutivo, de Scardamalia y Bereiter (1992) que incluye primero la conquista y uso de la estrategia de conocimiento que se tiene, y segundo, la transformación del mismo; un tercer modelo, a partir de la adaptación del modelo de habla de Levelt (1989) en la composición escrita; y por último los nuevos modelos de arquitectura cognitiva, como la revisión de Hayes (1996) del modelo inicial de 1980 y el nuevo modelo de Hayes (1996), jugando un papel relevante los factores motivacionales y emocionales, y el modelo de Kellogg (1996) donde el papel de la memoria de trabajo es fundamental.

Actualmente, desde los procesos léxicos, los modelos presentan dos acercamientos, uno donde se entiende el proceso de escritura como secuencial, de manera que existirían fases o etapas por las que el niño debe pasar en un orden estricto; y otro que entendería la escritura como un proceso continuo, donde el sujeto hace uso de diferentes estrategias desde el comienzo del aprendizaje (Jiménez & Muñetón, 2002).

Pero, como Ronald Kellogg (1994) apunta, una escritura clara y comprensible envuelve numerosos procesos que van desde un nivel de planificación (aspecto cognitivo) hasta los movimientos musculares (componente conductual) que se han de hacer bien para escribir a mano, bien para escribir a máquina. Por eso, los modelos más amplios y actuales de la psicología de la escritura ya tienen en cuenta otros factores además de los meramente cognitivos, incluyendo otros componentes afectivos, motivacionales, intelectuales, metacognitivos, etc.

EVOLUCIÓN DEL MODELO DE HAYES: 15 AÑOS DE INVESTIGACIÓN.

El modelo original de escritura de Hayes y Flower (1980) ha tenido una gran repercusión sobre numerosos modelos de escritura posteriores y ha sido enormemente

influyente para muchos autores. No obstante, en ese modelo inicial, Hayes y Flower marcaban el acento en los procesos cognitivos de la escritura, dando una especial relevancia a la planificación, transcripción y revisión del texto, y a la memoria a largo plazo, puesto que es en ella donde se almacenan los planes de escritura y los conocimientos sobre el tema.

Concretamente, el primer modelo de Hayes y Flower constaba de tres componentes: la memoria a largo plazo, donde se almacenan, como se acaba de mencionar, los conocimientos del escritor; las características del contexto de producción, haciendo hincapié no sólo en las características de la tarea en sí, como son la audiencia o el tema, sino también en el texto producido hasta el momento; y el proceso de escritura propiamente dicho, siendo aquí donde enfatiza esos tres procesos cognitivos que considera esenciales para el proceso de composición: la planificación (establecer un plan que guiará el proceso de escritura), la transcripción o redacción del texto (generar texto) y la revisión (mejorar el texto existente).

Por tanto, estas investigadoras apostaron por una investigación orientada hacia el proceso de escritura, modelando la organización del proceso cognoscitivo, con énfasis particular en la planificación y en la revisión con el fin de transferir la investigación a estrategias de resolución de problemas (Hayes & Flower, 1986), en vez de poner el énfasis en la producción del texto (Galbraith & Torrance, 1999).

Sin embargo, las investigaciones y experiencias acumuladas, hizo ver a Hayes (1996) cómo escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio; pero además, al ser una actividad general, necesita motivación para llevarse a cabo. Así, esta investigadora modificó parcialmente el modelo para integrar no sólo las características de la tarea o contexto de producción, sino también las características del individuo en toda su extensión, es decir, además de dar la importancia que merecen los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo en la escritura, también tuvo en cuenta y enfatizó el afecto y la motivación del individuo, y su memoria de trabajo (al igual que Kellogg, 1996), tan importante como la memoria a largo plazo, puesto que es en ella donde se almacena y opera la información temporalmente para llevar a cabo los procesos cognitivos, y que parece ser uno de los problemas fundamentales de los niños con dificultades de aprendizaje (Swanson & Siegel, 2001).

Dentro del entorno que envuelve la tarea de escritura, Hayes (1996) tuvo en cuenta tanto el ambiente social, puesto que la escritura se utiliza principalmente para comunicarse con otras personas, por lo que sería un artefacto social; como el ambiente físico, entendiendo éste como la producción que va realizando el escritor, puesto que ésta se va modificando a medida que el escritor compone.

Pero, como se ha mencionado, las mayores transformaciones del nuevo modelo de Hayes con respecto al modelo de Hayes y Flower de 1980, residen en la importancia atri-

buida a los aspectos individuales que hacen que cada uno sea diferente y por tanto, como van der Hoeven (1999) muestra, que existan diferencias en la distribución de los procesos de planificación de la escritura, indicando el uso de diferentes estrategias y por tanto, resultados en la mejora de la calidad de la composición escrita. Así, Hayes no sólo valora los aspectos cognitivos, sino que da suma importancia a los aspectos afectivo-motivacionales, añadiendo en su nuevo modelo cuatro áreas de motivación que son de especial importancia en la escritura (García & de Caso, 2002; Hayes, 1996;).

La primera de ellas sería la naturaleza de la motivación en la escritura, refiriéndose a la importancia que tienen las expectativas de éxito en la realización de la tarea, e incluyendo no sólo las respuestas dirigidas a metas inmediatas, sino también la predisposición a comprometerse a largo plazo con cierto tipo de actividades; sugiriendo que las creencias individuales sobre las causas de los logros y fracasos (lo que se podría denominar atribuciones) son una de las claves para adquirir o no dicho compromiso a largo plazo.

La segunda área de motivación que influye en la escritura sería la interacción entre metas, puesto que la escritura envuelve múltiples objetivos que interactúan entre sí determinando el curso de la acción. De este modo, alguien puede querer escribir para transmitir algo, pero a la vez pretende ser breve en sus explicaciones y dar buena imagen de sí mismo; la interacción entre estos objetivos, la facilidad o el interés necesario para alcanzar cada una de estas metas, determinará la realización del escritor.

Una tercera área de motivación sería la posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias, ya que generalmente, los individuos modelan el curso de la acción a través de un mecanismo en el que se valoran los costes y los beneficios de esa acción y el uso de la estrategia elegida; por lo que según qué costes y qué beneficios aportará la realización de la tarea, la llevarán a cabo mejor o peor o ni siquiera la ejecutarán.

Finalmente, la cuarta área de motivación señalada por Hayes (1996) serían las repuestas afectivas a la lectura y a la escritura, ya que los estudiantes que creen que son malos escritores y que escribir es un don recibido genéticamente, serán más propensos a experimentar ansiedad, u otras consecuencias afectivas, ante tareas de escritura. Además, tener que escribir sobre un tema estresante para el alumno (por ejemplo: el profesor de una clase manda una tarea de redacción sobre la familia, y uno de sus alumnos es huérfano) puede provocar importantes consecuencias afectivas como depresión, ansiedad, temor, etc.

Una mayor atención al papel de la memoria de trabajo, la inclusión de una dimensión viso-espacial, la integración del afecto y la motivación con los procesos cognitivos, y la reorganización de los procesos cognitivos dando un mayor énfasis a la función de los procesos de interpretación del texto en la escritura, son los mayores cambios que

Hayes introdujo en su nuevo modelo de escritura (Hayes, 1996). En este sentido, a partir de la teoría clásica del doble procesamiento mental de Paivio en la memoria de trabajo, viso-espacial frente a auditivo-fonológico, Kellogg (1996) va a construir el núcleo del nuevo modelo de escritura, enfatizando sus posibilidades de verificación científica. El núcleo estará en la memoria operativa o de trabajo y no sólo en la memoria a largo plazo, como en el modelo inicial de Hayes y Flower de 1980.

Teniendo en cuenta esta importancia de la memoria de trabajo, Linnenbrink, Ryan y Pintrich (1999) encontraron cómo las metas orientadas hacia el aprendizaje (más positivas para el fomento de la motivación intrínseca) mejoran el funcionamiento de la memoria de trabajo al tener menos pensamientos negativos, lo que provoca que los estudiantes empleen estrategias más adaptativas en su aprendizaje escolar. La dificultad de dedicarse a más de una cosa cada vez en la composición escrita (memoria de trabajo) puede ampliarse con la interferencia de las metas orientadas al yo (ej., pensamientos negativos) (Alamargot y Chanquoy, 2001; Kellogg, 1996).

También, gracias a estos cambios introducidos por Hayes en su nuevo modelo, y sobre todo a los avances teóricos y verificaciones empíricas de Kellogg (1996), se pueden entender los resultados hallados por Swanson y Siegel (2001) sobre cómo los niños con dificultades de aprendizaje tienen problemas de déficit en la memoria de trabajo, o la importancia que Bruning y Horn (2000) le dan a la motivación hacia la escritura, ya que, según ellos, al ser la escritura un proceso de solución de problemas que requiere un control constante del progreso hacia las metas, los escritores necesitan desarrollar fuertes creencias sobre la relevancia y la importancia de la escritura, para que a medida que se enfrentan con las complejidades y las frustraciones que la tarea de escribir conlleva, sean pacientes, persistentes y flexibles. En definitiva, esa persistencia en la tarea y esas ganas de conseguir los objetivos propuestos en la tarea sólo son posibles gracias a una fuerte motivación.

MODELO AMPLIO DE PSICOLOGÍA DE LA ESCRITURA

Tomando como principal referencia el modelo de escritura de Kellogg (1994), García (2002) elaboró un modelo amplio de escritura constituido por cinco tipos de componentes: cognitivos, conductuales, intelectuales y de conocimiento del que escribe, metacognitivos, y emocionales y de personalidad. Este modelo amplio de la psicología de la escritura, recoge, reorganiza e integra los elementos que los diversos autores han ido añadiendo al proceso de escritura.

Los componentes cognitivos según este investigador, estarían formados tanto por procesos nucleares, que serían la recogida de información, planificación, traducción y revisión apuntadas por Hayes y Flower (1980) o Hayes (1996) para alumnos con difi-

cultades de aprendizaje, o el modelo de la rueda de escritura de Scott y Vitale (2003), como por otros procesos cognitivos donde entrarían la memoria a corto y largo plazo, la atención y la tarea del entorno en términos de escritura solicitada, recursos y limitaciones y textos producidos (Kellogg, 1994).

Los componentes conductuales los forman los sistemas sensoriomotores, necesarios para la producción de texto escrito (como ya apuntaba Kellogg en su modelo de 1994); pero además, otro tipo de componentes conductuales necesarios para la producción del discurso serían la formulación del mismo, la realización conductual (íntimamente ligada a los sistemas sensoriomotores) y la monitorización de la producción escrita.

La influencia del conocimiento del que escribe señalada por Kellogg en su modelo, es entendida por García (2002) como otro componente necesario a la hora de escribir que denomina componentes intelectuales o de conocimiento del que escribe, con lo que relaciona acertadamente la inteligencia con el conocimiento tanto conceptual, como sociocultural y metacognitivo del individuo.

A su vez, García (2002) hace explícito un componente que Kellogg apunta de manera implícita, sería el componente metacognitivo, que hace referencia a la reflexión o contemplación que sobre los propios procesos cognitivos realizamos, implicando un conocimiento y control ejecutivo sobre los mismos. Ese conocimiento y control debe ir dirigido a tres componentes: conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia; necesitando una adecuada autorregulación que ayude a analizar adecuadamente los requerimientos de la tarea y proponerse objetivos de aprendizaje productivos (Butler, 1998), pero también creencias motivacionales apropiadas, buena autodeterminación y síntesis discursiva. Otra manera de entenderlo es diferenciando el autoconocimiento y autorregulación de los procesos mecánicos, que se acaban automatizando, frente a los sustantivos, que se desarrollan más tardíamente (García & Fidalgo, 2003).

Finalmente, el cuarto componente del modelo, sería los componentes emocionales y de personalidad, donde incluye la inteligencia componencial, contextual y experiencial de la teoría triárquica de Sternberg, la motivación de logro de la escritura, los estilos cognitivos como disposiciones estables para actuar de determinada manera, y la ansiedad como nivel de activación.

Entre todos estos componentes emocionales y de personalidad se otorga una especial relevancia a la motivación de logro, entendiendo que ésta influye decisivamente en la adquisición y desarrollo de conocimientos y en concreto de los conocimientos escolares, dentro de los cuales está inmersa la escritura. Los determinantes de esta motivación de logro para este autor serían los mencionados por Mussen, Conger, Kagan y Huston (1990), siendo éstos: el valor de logro que se le da a la consecución de la tarea, o la importancia concedida a la realización de una determinada actividad; los niveles de

exigencia o estándares de realización, haciendo referencia este punto a la evaluación de la realización de la tarea mediante la comparación de ésta con estándares de excelencia proporcionados por el profesor, los compañeros o incluso realizaciones anteriores de uno mismo; las expectativas, creencias y sentimientos acerca de las propias habilidades, las cuales dan forma a la autoestima o sentimiento respecto a sus posibilidades, a la auto-percepción o visión de sí mismo respecto de sus realizaciones, al autoconcepto de sus propias habilidades, y a las expectativas acerca de lo que sucederá en una futura realización de actividades; y, el último determinante de la motivación serían las atribuciones que sobre el éxito y el fracaso realiza la persona, entendiendo las atribuciones como inferencias sobre las causas de los resultados del comportamiento de uno mismo o de los demás (García & de Caso, 2002).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evolución de los modelos de escritura apunta hacia una integración importante de diversos factores que debe provocar el estudio de la influencia y el impacto de todos ellos en la calidad de la escritura de los alumnos. No sólo es necesario evaluar e intervenir en procesos cognitivos implicados en la escritura, tanto de bajo nivel (Graham, 1999) como de alto nivel (Wong, Butler, Ficzere & Kuperis, 1996), sino también en el resto de componentes que mencionan los nuevos modelos de escritura.

Así, estudios como los de García y de Caso (2004) evidencian la importancia de los aspectos motivacionales, o Torrance, Fidalgo y García (2006) aclaran el papel de los aspectos metacognitivos, mientras que Graham y Harris (1996) se interesan por la influencia de la autorregulación. Pero aún queda mucho que estudiar y verificar para poder concretar y cerrar un modelo definitivo de la escritura, como indagar acerca de la interrelación entre todos esos componentes propuestos por un modelo psicológico amplio de la escritura, o seguir estudiando la influencia de todos y cada uno de los componentes mencionados anteriormente.

Igualmente, parece de gran interés, no sólo el estudio de los procesos de escritura antes o después de la misma, sino durante su realización, mediante métodos *online* como el registro o diario de escritura y que está dando buenos resultados en alumnos mayores, pero también en alumnos de los últimos años de educación primaria y es posible también su estudio en alumnos con dificultades de aprendizaje. En este sentido, el estudio de la dinámica de la escritura, de la orquestación y uso recursivo de los diferentes procesos *on line* imbricados en la escritura y su relación con la calidad y productividad de la misma, parece obligado y es una de las vías que está desarrollando nuestro equipo de investigación (García & de Caso, 2006a; 2006b).

Evidentemente, la escritura es un campo abierto en el que se siguen produciendo nuevos avances que pueden provocar modificaciones de los modelos. Así, por ejemplo,

el uso de las nuevas tecnologías en general, y de los procesadores de texto en particular, hace que alguno de los componentes enunciados por algún modelo, pierda interés, como es el caso de la ortografía y el deletreo, ya que los procesadores te indican estos fallos y cómo solventarlos. También hemos de avanzar con los tiempos y entender que pueden existir nuevas formas de escritura (como los sms) que rompen con todas las reglas y conocimientos acerca de la escritura que nos enseñan en las aulas.

Por todo ello, no podemos estancarnos en modelos tradicionales de la escritura y hemos de continuar estudiando la influencia de los diferentes componentes que parecen formar parte del proceso de composición escrita.

REFERENCIAS

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting Self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682-697.
- Cuetos, F (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Ellis, A. W. & Young, A. W (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (1999). Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. En G. Rijlaarsdam y E. Esperet (Eds. de la serie) y M. Torrance y D. Galbraith (Eds. del volumen), *Studies in Writing: Vol. 4 Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (pp.1-12). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- García, J. N. (2002). El enfoque de la Psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 54 (1), 53-67
- García, J. N. & de Caso, A. M. (2002). Evaluación e Intervención en la Motivación Hacia la Escritura en Alumnos con Dificultad de Aprendizaje. En J. N. García (Coor.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica* (pp 135-143). Madrid: Pirámide.
- García, J. N. & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 147-159
- García, J. N. & de Caso, A. M. (2006): Changes In Writing Self-Efficacy And Writing Products And Processes Through Specific Training in Self-Efficacy Beliefs Of The Learning Disabled. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*.

- García, J. N. & de Caso, A. M. (2006): The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Writing In Children With Learning Disabilities. *Papers of the 14th Annual World Congress on Learning Disabilities*. Burlington (Massachusetts). October 28th and 29th, 2005.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2003).; Desarrollo de la conciencia de los procesos cognitivos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros en alumnos de 8 a 16 años. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- Graham, S. (1999a). The Role of Text Production Skills in Writing Development: A Special Issue – I. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1996). Self-Regulation and Strategy Instruction for Students who find Writing and Learning Challengin. En C. M. Levy y Sarah Ransdell (Eds), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 347-360). New Jersey: Mahwah.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Proceses, en L. W. Gregg y W. R. Steineberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pps. 3-30). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erbaum Associates.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.
- Hayes, J. R (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. M. Levy y Sarah Ransdell (Eds), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp 1-27). New Jersey: Mahwah.
- Jiménez, J. E. & Muñeton, M. A. (2002). *Dificultades de Aprendizaje de la Escritura: Aplicaciones de la Psicolingüística y de las Nuevas Tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy y R. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, London: MIT Press.
- Linnenbrink, E. A.; Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning & Individual Differences*, 11 (2), 213-230.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J. & Huston, A. C. (1990). Intelligence and Achievement, En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (7^a Ed.) (pp.325-378). New York: Harper & Row Publishers.
- Rohman, D. G. & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project, 2.174.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scott, B. J. & Vitale, M. R. (2003). Teaching the writing process to students with LD.

Intervention in School and Clinic, 38 (4), 220-224.

Swanson, H. L. & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit.

Issues in Education, 7 (1), 1-48.

Torrance, M.; Fidalgo, R. & García, J. N. (2006). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*

Van der Hoeven, J. (1999). Differences in writing performance: Generating as indicator.

En G. Rijlaarsdam & E. Esperet (Eds. de la serie) y M. Torrance & D. Galbraith (Eds. del volumen), *Studies in Writing: Vol. 4 Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (pp. 65-77). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wong, B.; Butler, D.; Ficzere, S. & Kuperis, S. (1996). Teaching Students with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Opinion Essays.

Journal of Learning Disabilities, 29 (2), 197-212