

Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos

Sociocognitive, pragmlinguistic and didactic model for the production of written texts

GRUPO DIDACTEXT (Didáctica del Texto)¹

Universidad Complutense

RESUMEN

Este trabajo presenta la elaboración de un modelo de producción de textos escritos; se basa en la propuesta de Hayes (1996) y busca completar algunos vacíos que él mismo señala en su introducción. El modelo elaborado por el grupo Didactext está concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes. El primer círculo corresponde al *ámbito cultural*, es decir, las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; el segundo se refiere a los *contextos de producción*, de los que hace parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; el tercer círculo corresponde al *individuo*. Aquí se tiene en cuenta el papel de la *memoria* en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la *motivación* y las *emociones* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas* dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

PALABRAS CLAVE

Proceso de escritura.
Memoria cultural.
Estrategias cognitivas y metacognitivas.
Competencia comunicativa.

ABSTRACT

This work examines the preparation of a model for production of written texts. It is based on Hayes' (1996) proposal and it considers the gaps that he himself points out in his introduction. The model prepared by Didactext, is conceived from the interaction of three dimensions symbolized by reoccurring concentric circles. The first circle corresponds to the *cultural environment*, or each one of the spheres of the human praxis in which the creator of any written work is immersed. The second circle refers to the *production contexts*, which include the social, situational and the physical contexts, the audience and composition media. The third circle corresponds to the *individual*. It considers the role of *memory* in the production of a text from the sociocultural focus, *motivation* and *emotions*, and *cognitive and metacognitive strategies*. Within these strategies, four functional units that work concurrently are conceived: access to knowledge, planning, production of text and revision.

KEY WORDS

Writing process.
Cultural memory.
Cognitive and metacognitive strategies.
Communicative competence.

¹ El grupo Didactext está compuesto por los siguientes miembros: Teodoro ÁLVAREZ ANGULO (talang@edu.ucm.es), Ma. del Carmen GONZÁLEZ LANDA (golan@edu.ucm.es), Isabel GARCÍA PAREJO (igarcia@edu.ucm.es), profesores de la Universidad Complutense; Zahyra CAMARCO MARTÍNEZ, doctoranda y profesora de la Universidad del Quindío, Colombia; Graciela URIBE ÁLVAREZ, doctoranda y profesora universitaria colombiana; Silvia Eva AGOSTO RIERA, doctoranda y redactora del portal Unidad en la Diversidad; Maili OW GONZÁLEZ, doctoranda y profesora de la Universidad Católica de Santiago de Chile; Miguel PÉREZ MILANS, doctorando de la Universidad Autónoma de Madrid; Ma. del Pilar FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, doctoranda de la Universidad Complutense; Roberto RAMÍREZ BRAVO, doctorando y profesor de la Universidad de Nariño, Colombia; y Ma. Teresa CHAMORRO GARCÍA, logopeda en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Collado Villalba (Madrid).

RÉSUMÉ

Ce travail reprend l'élaboration d'un modèle de production de textes écrits, il part des propositions de Hayes (1996) et il essaie de combler les manques que ce chercheur signale lui-même dans l'introduction du livre cité. Ce modèle, élaboré par le groupe Didactext, est conçu à partir de l'interaction de trois dimensions symbolisées par des cercles récursifs. Le premier cercle correspond au *domaine culturel*, c'est-à-dire, chacune des sphères de la praxis humaine où tout scripteur est engagé ; le deuxième cercle concerne les *contextes de production* dont fait partie le contexte social, le situationnel, et le physique, ainsi que les auditeurs et les moyens de composition ; le troisième cercle correspond à *l'individu*. On y tient compte du rôle aussi bien de la mémoire dans la production d'un texte dans une approche socioculturelle, que de la *motivation*, des *émotions*, et des *stratégies cognitives* et *métacognitives* où l'on conçoit quatre unités fonctionnelles qui agissent en concurrence: accès à la connaissance, planification, production textuelle et révision.

MOTS-CLÉS

Processus d'écriture.
Mémoire culturelle.
Stratégies cognitives et métacognitives.
Compétence communicative.

SUMARIO 1. Introducción. 2. Explicación del primer círculo. 3. Explicación del segundo círculo. 4. Explicación del tercer círculo. 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

La reflexión acerca de la composición escrita ha generado diversos modelos que enfatizan ya sea sus *productos*, textos de diversas características y finalidades, ya sea los *procesos* que se ponen en juego hasta elaborarlos y producirlos. Nuestra propuesta reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996 para la producción de un texto escrito e incorpora algunos aspectos que el anterior modelo planteado por el mismo Hayes y Flower (1980) no contempla, al menos de forma explícita, ya que se centra predominantemente en los aspectos cognitivos de la producción textual. Nos basamos en este modelo por ser el más seguido, juntamente con el de Bereiter y Scardamalia (1977), en la literatura especializada en la didáctica de la escritura. Concebimos la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

La modificación que proponemos pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura, pensada a través de las propuestas teóricas de Bajtín (1989), De Beaugrande (1997), van Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978) y, muy especialmente, desde los planteamientos de la psicología cultural (Wertsch, 1991; Salomon, 1992; Cole, 1999; Pozo entre otros). Estos últimos consideran necesario (2001:203): «incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no sólo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos sino que lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo», lo que nos sitúa dentro de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico.

En efecto, la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, por una parte; y la explicación cognitiva de los procesos que intervienen en la composición escrita, por otra, sitúan la propuesta en un paradigma intermedio (sociocognitivo)

que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y un tiempo específicos. La búsqueda de explicaciones integradoras de los fenómenos humanos; en particular, de los que se desarrollan en las escuelas, ha contribuido al surgimiento del paradigma ecológico² con el cual coincidimos en la necesidad de explicar la escritura considerando los aspectos culturales y contextuales que la enmarcan³. El desarrollo de la propuesta, por una parte, resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales y, por otra, el enfoque didáctico de nuestro modelo de producción de textos propugna una perspectiva de intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza / aprendizaje. Se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica. Ello exige elaborar respuestas a las cuestiones o problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas.

La especificidad de la didáctica consiste en reflexionar para actuar adecuadamente respecto a la enseñanza / aprendizaje sistemáticos, es decir, en relación con el desarrollo de competencias generales o específicas (comunicativas), y por eso el aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación científica de la didáctica de la lengua. El siguiente diagrama expresa nuestra comprensión de los factores y dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito:



Figura 1. Primer círculo.

² Frente al análisis individual, como ocurre en el paradigma cognitivo, se privilegia el estudio del escenario de la conducta escolar y social; se subraya la interacción entre el individuo y el ambiente y se potencia la investigación de los contextos en los que se desarrollan las personas.

³ Para profundizar en el modelo ecológico de composición escrita, ver el texto de A. HERNÁNDEZ, y A. QUINTERO (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.

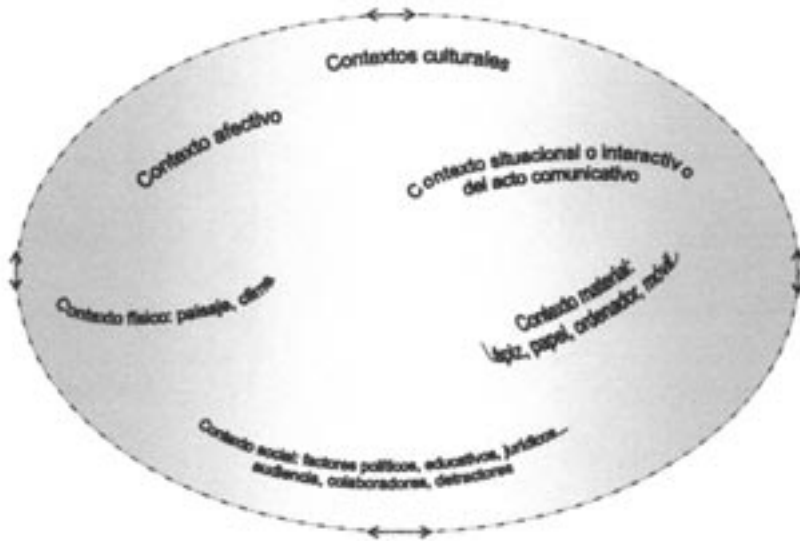


Figura 2. Segundo círculo.

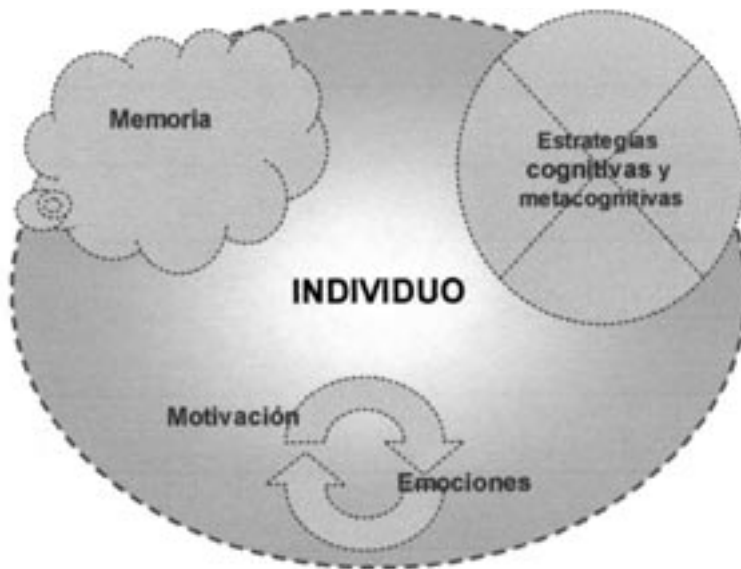


Figura 3. Tercer círculo.

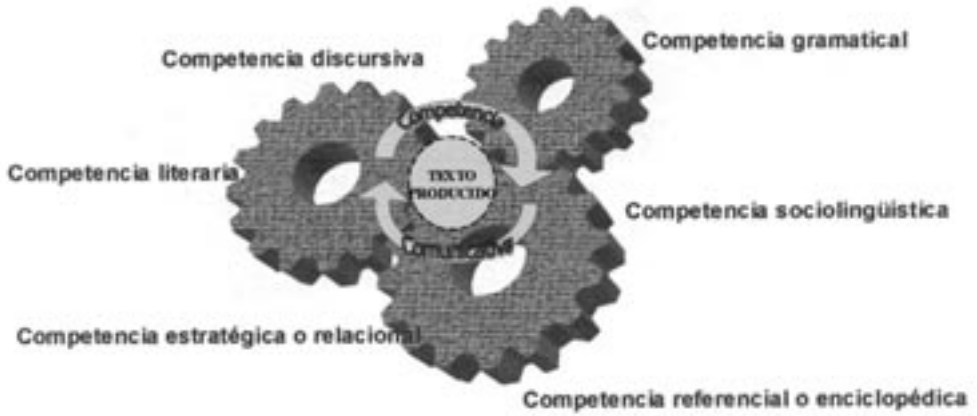


Figura 4. Competencia comunicativa y texto producido.



Figura 5. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita.

El diagrama está diseñado en *círculos concéntricos dinámicos*, tal como señalan las flechas, cuyos elementos influyen de manera sucesiva, alternada y permanente en la producción de un texto. Las líneas discontinuas indican la permeabilidad de los círculos; es decir, la posibilidad de que los elementos y aspectos de los círculos externos influyan en los internos y los de éstos en los externos (procesos que van de lo general a lo particular y viceversa). En la circularidad también se reflejan movimientos que van de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, sin orden preestablecido o jerarquía direccional alguna. Por otra parte, el espacio reservado a la memoria se expresa como una *nube* en un intento de representar el aspecto pluriforme y difuso de este complejo sistema.

2. Explicación del primer círculo

En el primer círculo de afuera hacia dentro se tiene en cuenta la cultura, llamada obra externa por Bajtín (1989:81), como el elemento marco que envuelve toda producción, y en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana: «La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, de grupos, argots profesionales, lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeras; lenguajes de los días e incluso de las horas; sociopolíticos (cada día tiene su lema, su vocabulario, sus acentos)». Cada una de estas esferas genera sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados, llamados por él géneros discursivos considerados como registros sociales o modos de discurso, definidos por el contexto social, la forma de enunciación y el tema. Bajtín (1979) profundiza en este aspecto convirtiéndolo en categoría central de la enunciación y de los tipos de texto. Para este teórico los géneros discursivos se corresponden con la multiforme variedad de esferas de la actividad humana, que dan lugar a tipos estables de enunciados, caracterizados no solo temática y estilísticamente, sino, sobre todo, por su composición o estructuración.

La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la *elección de un género discursivo determinado*. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. [...]. Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la *estructuración de la totalidad*, relativamente estables.

En este marco, los textos se muestran, entonces, como el producto de una puesta en funcionamiento, no sólo de la materia lingüística, sino también y, sobre todo, de la articulación o integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social. De igual forma están presentes las voces-idea (*polifonía*) que atraviesan el universo cultural y que esbozan diversos puntos de vista específicos. Bajtín, en síntesis, entiende la cultura como un sistema de diálogos que involucra la representación de *hablas*, de estilos, de concepciones concretas, de los cuales el individuo se alimenta (*heteroglosia*). De igual manera estas diversas visiones de

mundo son concebidas por Kristeva (1978) como *ideologemas*; es decir, múltiples enunciados tomados de otros textos que se pueden leer en los distintos niveles de la estructura de cada texto y que lo ubican en el texto de la sociedad y de la cultura. Tanto los géneros como los tipos de texto concretos son convenciones sociales y constituyen uno de los conocimientos psico-socio-verbales necesario para los usuarios, que los identifican como apropiados para determinadas metas.

En síntesis, este primer círculo reúne, en una amplia dimensión, el *ámbito cultural* que comprende, entre otros, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande, 1997), las formas y los procesos de escritura (Hayes, 1996), las representaciones, las experiencias históricas e ideologías (van Dijk, 1994) que son resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo o una colectividad, en momentos diversos de su historia y con objetivos concretos también distintos, como elementos y significaciones compartidos de los que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo.

3. Explicación del segundo círculo

Este segundo círculo delimita los factores externos que influyen en la producción de un texto escrito, o sea, los *contextos de producción*, entendidos por Hayes como el contexto social (audiencia y colaboradores) y el medio de composición. En nuestra propuesta estos elementos han sido concebidos de manera más amplia, es decir, pensados desde el término latino *contexere*, que significa entrelazar o, como lo define el DRAE: «Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole». Para van Dijk, lo contextual orienta la manera como la información acerca de la situación va a ser enmarcada en el texto, es decir, cada cual hace uso de unos determinados esquemas (historia de interacción social, estilo, estructura formal, selección de palabras) según el rol que en ese momento desempeñe porque, como es conocido, somos partícipes de varios grupos al mismo tiempo. La pertenencia a diferentes grupos, el cambio de interlocutores y la diversidad de contextos ocasionan la gran variedad de textos que se producen.

En el *contexto social* están comprendidos los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico-comerciales, familiares, las relaciones cotidianas, el ocio, mirados no como entidades independientes sino como diversos momentos dentro de un único proceso, cuyos límites no son claros y estáticos sino ambiguos y dinámicos.

En el *contexto situacional* se deben tener en cuenta varios niveles: el entorno geográfico (mar, montaña...), su arquitectura (ciudad, periferia), y el entorno más inmediato o el lugar donde se desarrolla la actividad; factores que afectan a la cultura de cada grupo humano. Según González Landa y Aguilar (2003):

Un grupo humano situado en una geografía concreta tiene que enfrentarse a ella, aprender a sobrevivir en ella. Este aprendizaje para la supervivencia se realiza a través del trabajo que se desarrolla y que, a su vez, configura las distintas organizaciones sociales. Para realizar el trabajo el hombre no sólo crea una tecnología sino también una organización económica y política, que va formando parte de su medio ambiente. La cultura responde y se configura condicionada por el medio ambiente, el trabajo y la organización social, de ellos se derivan la visión del mundo, el universo simbólico, los valores, la identidad e, incluso, la autoestima.

En relación con la audiencia (receptores) conviene tener en cuenta la edad, el género, la profesión, el estatus, la distancia social, las capacidades cognitivas, las motivaciones, los intereses, los estados de ánimo, las actitudes; además, se considera de vital importancia la postura de los colaboradores y también la de los detractores quienes ponen en tela de juicio el contenido, la estructura y la funcionalidad del texto.

El *contexto físico* se refiere al lugar (espacio físico) y al medio de composición utilizado para la ejecución de la tarea de escritura (ordenador, lápiz, etc.), que depende, según Pozo (2001), de los artefactos culturales que la sociedad, en la que está inmersa cada persona, emplea como sistemas externos de memoria y que, de hecho, dan forma, se incorporan, a los propios sistemas de la memoria humana. En este mismo sentido González Landa y Aguilar afirman que las relaciones con el medio físico y la organización social forjan las creencias, los prejuicios, los artefactos que se emplean y que los grupos humanos y las personas que los constituyen, como entes vivos que son, van cambiando a través de la interacción con su medio y la relación o confrontación con otras culturas.

4. Explicación del tercer círculo

Este círculo considera al *individuo*, productor de textos escritos o, como dice Habermas (1992), constructor de sentidos y productor de historia. Está dividido, por razones pedagógicas, que buscan clarificar los factores que intervienen en el proceso de escritura, en tres dimensiones que se interrelacionan: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

Nuestro modelo acoge el supuesto de que la escritura es un proceso que se vincula estrechamente con la lectura y de que quien escribe no está situado pasivamente en su medio, sino que, siguiendo a Lotman, «lee» los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella. Concebimos, entonces, la lectura en un sentido amplio, es decir, también como la lectura de arte, religión, vida social, costumbres, actuar de las personas; en síntesis, de todas las expresiones que contiene y permite la cultura. En coherencia con los referentes teóricos presentados, en particular, con el encuadre cultural de los procesos de escritura, siempre situados en una cultura y en contextos específicos, entendemos que la producción escrita se desarrolla en estrecha y necesaria relación con la lectura.

La primera dimensión de este tercer círculo corresponde a la **memoria** que ha sido estudiada desde diversos presupuestos por varios teóricos: memoria a corto plazo (Miller, 1956); modelo del flujo de información con filtros selectivos (Broadbent, 1958, 1983); evidencia de almacenamientos sensoriales (Sperling, 1966); modelo de memoria de almacenamiento múltiple (Atkinson & Shiffrin, 1968); modelo de memoria de trabajo (Baddeley & Hitch, 1974); modelo de memoria cultural (Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Salomon, 1993; Wertsch, Del Río, Álvarez, 1995; Pozo, 2001).

La explicación o hipótesis sobre el sistema de memoria que acogemos para la relectura de la propuesta de Hayes es el modelo de *memoria cultural*, sin dejar de lado la teoría que a este respecto Hayes-Flower (1980) utilizan, es decir, el modelo de *memoria operativa* de Baddeley & Hitch (1974), de amplia aceptación en el área de la psicología cognitiva. Sin embargo, en ese modelo la cultura no es considerada en ningún nivel de análisis, ni tampoco como asunto relevante y ya veremos que existen motivos para defender que la cultura tiene una notable influencia en la conformación de nuestra mente, de modo que ésta no puede entenderse si no se estudia también desde la cultura.

Antes de presentar el modelo de memoria cultural dedicaremos algunas líneas a explicar en qué consiste el *modelo de memoria operativa o memoria de trabajo* de Baddeley & Hitch (1974) porque, como hemos indicado, en este modelo sustenta Hayes su propuesta. A su vez, Baddeley & Hitch parten del modelo de memoria de almacenamiento múltiple o modelo modal defendido por Atkinson & Shiffrin (1968) para la presentación de su teoría.

A partir de una serie de hallazgos sobre una amplia gama de tareas primarias tales como razonamiento, comprensión, aprendizaje, Baddeley y Hitch (1974) concluyeron que, aun cuando el Almacén a Corto Plazo (ACP) planteado por Atkinson & Shiffrin trabaja con una carga de memoria cercana al límite de su capacidad –recuerdo serial de 6 dígitos–, su deterioro no es tan dramático como habría de suponerse según lo afirmado desde el modelo modal. De estos resultados, ellos infieren que las tareas primarias y secundarias se ejecutan en espacios de procesamiento diferentes, lo que equivale a afirmar que el ACP no puede considerarse como un almacén unitario tal como sostiene el modelo modal. Por esto proponen un ACP renovado que llaman con el nombre de *memoria operativa* y que constaría, en principio, de los siguientes componentes:

Lazo o Bucle Articulatorio: Sistema encargado de obtener información exclusivamente de tipo verbal tanto del exterior como del interior del propio sistema cognitivo y guardarla bajo un código fonológico por un breve período de tiempo. El lazo articulador también cumple un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura, la comprensión, la adquisición de vocabulario, entre otras tareas.

La Agenda Viso-Espacial: Sistema encargado del procesamiento de información de naturaleza visual, tanto la generada por el propio sistema cognitivo en forma de imágenes mentales como la proveniente de estímulos externos mediante la percepción visual. En relación con el

funcionamiento cognitivo ordinario, la agenda viso-espacial interviene, a su vez, en la ejecución de tareas que implican la manipulación de relaciones espaciales e imágenes mentales como, por ejemplo, la construcción de planos y mapas en arquitectura y cartografía o el ensamblaje de piezas en el ámbito de la mecánica y de la cirugía.

El Ejecutivo Central: Constituye el núcleo de la memoria operativa. Su misión es controlar el curso general del procesamiento de la información y supervisar el funcionamiento de los restantes sistemas que dependen de él. Es la estructura encargada de administrar los recursos del sistema cognitivo, por lo tanto, otorga preferencia de procesamiento a algunas actividades y debilita otras, esto es, decide a qué tareas dar curso y cuáles deben eventualmente suprimirse o bloquearse. Tiene, también, por misión la planificación de las estrategias de procesamiento que es necesario aplicar para el logro de un cierto objetivo, así como la coordinación de las actividades llevadas a cabo por el lazo articulatorio y la agenda viso-espacial.

En suma, el modelo de memoria operativa o memoria de trabajo, en lo esencial, enriquece el concepto clásico de memoria a corto plazo mediante la consideración de múltiples componentes en lugar de una memoria unitaria. En dicho modelo, cada componente tiene a su cargo funciones de procesamiento bien diferenciadas. Ahora bien, es claro que la información que ingresa a la mente no se limita a entradas lingüísticas o visuales. Además de estas entradas que, según el modelo teórico, contarían con espacios de retención y procesamiento propios—el lazo articulatorio y la agenda visoespacial—, en la mente ingresa información de otra clase como, por ejemplo, entradas musicales, gustativas, táctiles, etc. De acuerdo con esto habría que considerar la posibilidad de que en la mente existieran sistemas adicionales de representación, conservación y manipulación de este tipo de información.

Son muchas las razones que justifican el papel preponderante de la memoria de trabajo en el desarrollo del pensamiento y en la comprensión y producción de textos: el alcance de objetivos y subobjetivos en la resolución de problemas; el almacenamiento de información parcial sobre un texto pronunciado o leído mientras se decodifica el resto y el trabajo sobre la información almacenada temporalmente para producir un significado coherente del texto completo.

En síntesis, existe un acuerdo casi unánime en que la memoria se compone de múltiples sistemas representacionales (Simon, 1995). En lo que no hay consenso es en cuáles son esos sistemas, en la naturaleza de sus *representaciones* y en los *procesos* mediante los cuales operan. De este modo, puede mantenerse la clásica distinción entre los sistemas de memoria (sensorial, de trabajo y a largo plazo) incluyendo la distinción entre agenda visoespacial, lazo articulatorio y ejecutivo central que Baddeley (1997) contempla dentro de la memoria de trabajo, pero con la ampliación a la que la somete Kintsch (1998) cuando la considera la parte activa de la memoria a largo plazo.

Sin embargo, como anunciamos al principio, consideramos que el concepto que utiliza la psicología cultural en su modelo de *memoria cultural* (la mente como un sistema cultural o

colectivo) es el que de forma más satisfactoria se relaciona con el proceso de producción escrita que constituye, en definitiva, nuestro fundamental interés.

Modelo de memoria cultural: Hay una nueva perspectiva, que se está abriendo paso en psicología de la memoria, según la cual, frente al carácter individual del sujeto de la psicología cognitiva, se presenta la necesidad de considerar que las representaciones mentales se producen y se activan con una mediación cultural, de tal modo que no serían sólo representaciones mentales individuales sino, ante todo, representaciones colectivas (Lave y Wenger, 1991; Salomon, 1992). Para autores como Wertsch (1991) el sujeto de la psicología de la memoria no puede concebirse, como ha sido tradición, como un ser independiente de la sociedad; además del análisis intrapsicológico (los procesos mentales complejos) que se haga de los individuos, debe darse otro interpsicológico (las interacciones entre personas).

En el enfoque sociocultural se otorga importancia a la acción mediada en un contexto; al uso del método genético que incluye los niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis; a la observación de los sucesos de la vida cotidiana; por la presunción de que la mente se construye en relación con el contexto y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. Cole (1999:103) considera los siguientes presupuestos como características principales de este enfoque cultural:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, «co-construida» y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta en favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el «equipamiento cognitivo de serie»⁴ que trae cada individuo y el mundo saturado de información en el que vivimos que exige cambios de visión muy difíciles de lograr, aún con intervención de la instrucción, ya que el mundo social influye en el individuo no sólo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas (rutinas, esquemas, juegos, rituales), y por los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de sonido). Por eso, subraya Cole, cuando analicemos el desarrollo humano, debemos hacer del

⁴ Concepto manejado por varios psicólogos, entre ellos Crespo y Pozo, para referirse a las restricciones cognitivas que el propio cuerpo y la mente humana se imponen frente al conocimiento del mundo. Se trata del equipamiento básico con el que todos estamos dotados.

estudio de las prácticas sociales que rodean al individuo parte integrante de nuestra investigación.

Desde este enfoque, la integración entre el modelo cognitivo y el sociocultural, aunque difícil, será posible en la medida en que se acepte que el lenguaje ayuda a reprogramar el cerebro, *reestructura* la mente humana y los artefactos culturales —una biblioteca, un ordenador, una red neuronal o cibernética, etc.—, por su parte, actúan como prótesis cognitivas que apoyan o amplían el funcionamiento de la mente, de la misma forma como un catalejo amplifica la visión, pero sin alterar su naturaleza. A propósito, asevera Pozo (2001, 80), «no es sólo que los artefactos culturales modifiquen o reestructuren los sistemas cognitivos sino que, a su vez, cada persona, cada sistema cognitivo que incorpora o interioriza esos sistemas culturales de representación, debe reconstruirlos y, en esa medida, adaptarlos a las propias restricciones impuestas por el equipamiento cognitivo de serie de la mente humana». Así las cosas, para que los artefactos culturales sean funcionales deben adaptarse a las restricciones que impone el procesamiento cognitivo humano.

Cada cultura posee su propia forma de simbolizar el tiempo, el espacio, la naturaleza, los sonidos, las ideas. De esta manera, afirma Pozo (2001, 80): «no es que los relojes, los mapas o las matemáticas sean una metáfora de nuestra memoria, es que son nuestros sistemas de memoria para el tiempo, el espacio o los números. No se puede entender cómo nos representamos el mundo sin entender cómo *incorporamos* (en el sentido literal, de convertirlos en parte de nuestro cuerpo) esos sistemas de memoria externa o cultural a nuestra memoria personal o individual», es decir, cada individuo tiene diferentes formas de representación externa y esto genera nuevos usos y nuevos sistemas de representación interna.

La segunda dimensión del tercer círculo explicita la presencia de las **motivaciones y las emociones** en la tarea de escribir, ya que nuestros estados y procesos mentales implícitos tienen necesariamente un componente emocional, y no sólo en relación con el mundo social sino también con el físico. El marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, dependerá, por otra parte, del enfoque psicológico que se adopte. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes, la mayoría de los especialistas coinciden en definir la **motivación** como un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, detienen una secuencia de conducta dirigida a una meta y la **emoción** como los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas.

Los procesos motivacionales y los procesos emocionales comparten entre sí los siguientes aspectos: son procesos funcionales que permiten a los sujetos la adaptación y respuesta a un ambiente determinado; están muy relacionados en el sentido de que la consecución de metas genera emociones positivas y su no consecución produce, por el contrario, una reacción negativa; aunque Puente (1998) también constata que la relación entre emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos; en lugar de eso, la influencia de las emociones pue-

de estar mediatizada por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución de una tarea. Tanto la motivación como las emociones mantienen relaciones estrechas con otros procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, etc. Si nos referimos al contexto educativo, parece bastante evidente que las actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el sujeto de sí mismo, de la tarea a realizar, y de los objetivos y metas que pretenda alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen su conducta en el ámbito académico.

En la actualidad existe un creciente interés en considerar de forma integrada tanto los componentes cognitivos como los afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje, porque para aprender es imprescindible «poder» hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias pero, además, es importante «querer» hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes. Por otra parte, el aprendizaje no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que como ya hemos señalado, es afectado también por otros aspectos motivacionales como las intenciones, los objetivos o las metas, las percepciones, las actitudes y las creencias que tiene el sujeto que aprende, lo que subraya la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional.

Pintrich (1989) argumenta que las variables personales afectivo-motivacionales (auto-concepto, creencias, actitudes, horizonte de expectativas, metas de aprendizaje y emociones) constituyen los elementos clave de toda situación educativa y su interrelación determinará, en gran medida, la motivación. Es importante recordar que éstas variables están estrechamente condicionadas por el ambiente, por el contexto en el cual el sujeto desarrolla su actividad y por el modo como estos factores pueden influir en la motivación. En ese sentido, para que el sujeto se sienta motivado a aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales pero también depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte como para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados.

Que se esté motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una *distancia óptima* entre lo que ya se sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva, el aprendiz se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilar o de atribuir significado al nuevo aprendizaje; si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque conoce ya, en su mayor parte, el nuevo material que ha de aprender y se cansa. El aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el sujeto disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le propone como objeto de aprendizaje y le encuentra sentido. Cuando se disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca mediante la que pueden aflorar una variedad de emociones positivas que contri-

buyen a sostener la persistencia y el esfuerzo requerido en su realización hasta finalizarla con eficacia y calidad.

En síntesis, los procesos motivacionales tienen que ver con un conjunto de relaciones entre variables tales como el horizonte de expectativas, los objetivos o las metas, la afectividad, la creatividad, el cálculo coste / beneficio, las creencias y actitudes, que explican la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona:

El *horizonte de expectativas* hace referencia a las ideologías, creencias, actitudes y perspectivas que tiene un sujeto para realizar una determinada tarea. Dentro del horizonte de expectativas interviene el autoconcepto, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los demás (compañeros, padres, profesores, etc.). Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento está determinado en gran medida por el autoconcepto que se posea en ese momento. Bandura (1987) afirma que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas, bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán en su motivación y rendimiento.

Las *metas u objetivos* de aprendizaje se definen como el propósito o compromiso con la tarea. Este componente indica las metas del sujeto y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. El tipo de meta establece los parámetros mediante los cuales los sujetos registran los logros. Hay dos tipos de metas: de rendimiento y de aprendizaje. Las primeras se centran en el yo, en la demostración de las competencias frente a otros y las segundas en el desarrollo de competencias para el logro de la tarea. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales.

La *afectividad* se refiere a las reacciones emotivas y afectivas ante la tarea. Es posible distinguir entre las emociones dirigidas al sujeto mismo y las dirigidas hacia los demás porque las emociones dependen de las cogniciones y también de los sentimientos de autoestima, de autovalía y de competencia.

La *creatividad* es otro componente importante de los procesos motivacionales porque, según Amabile (1988), aunque la motivación extrínseca en ausencia de la intrínseca puede debilitar la creatividad, la combinación de ambas la intensifica de manera notoria. De modo general, los motivadores intrínsecos están más presentes en las primeras fases del proceso y los extrínsecos más hacia el final, cuando el producto necesita ser desarrollado en todos sus detalles; es decir, se pone de manifiesto la importancia de la interacción entre los dos tipos de motivación para el logro de la creatividad en el enfrentamiento y solución de los problemas. Como veremos más adelante, la creatividad se hace también indispensable en los procesos cognitivos habituales. Por otra parte, plantearse otras maneras de mirar, de pensar y de hacer (el ejercicio de la creatividad) lleva tiempo. Los estudiantes, actualmente, se encuentran con tantas cosas por hacer que con frecuencia no tienen tiempo para pensar

creativamente en los problemas. Por eso, otro reto de los participantes en los procesos de enseñanza / aprendizaje (profesores y alumnos, al menos), es decidir cuáles son las tareas importantes que es necesario hacer, y luego trabajar en favor de que éstas se hagan de manera creativa.

El *coste / beneficio* en la tarea de escritura es muy difícil de calcular porque quien se inicia seguramente tiene que entregar mucho más de lo que espera recibir, pero sólo el logro de un sentimiento de realización procedente de haber encontrado el proceso y las formas de la composición escrita se tiene en cuenta como beneficio.

La tercera dimensión del tercer círculo contemplada en nuestro modelo hace referencia a los llamados por Hayes procesos cognitivos, que en nuestra propuesta red denominamos **estrategias cognitivas** y **metacognitivas**. Hemos optado por esta red denominación porque queremos centrarnos en aquellas estrategias que intervienen en el proceso de producción textual propiamente dicho. Entendemos que el término estrategia añade los rasgos «consciente» e «intencionado» que los procesos cognitivos, considerados de forma general, no necesariamente suponen.

En los estudios pedagógicos y psicológicos, el término estrategia (del gr, *Strateguía*, arte de dirigir las operaciones militares) ha pasado también a significar la planificación conjunta de las directrices que se han de seguir en cada una de las fases de un proceso; así entendida, la estrategia guarda relación con los objetivos que se pretende lograr y con su determinación. Bruner (2001) entiende por estrategia un modelo de decisiones en la adquisición, retención y utilización de información que sirve para obtener ciertos objetivos, es decir, para asegurar la presencia de determinadas formas de resultado y la exclusión de otras. Mayor *et al.* (1995) consideran que la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas, de toma de decisiones hará que se amplíe la capacidad y la eficacia del aprendizaje. La mayoría de teóricos conciben las estrategias (tácticas, planes) como procedimientos que se aplican de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente, con el fin de conseguir una meta fijada.

La estrategia pone en juego habilidades (técnicas, destrezas, hábitos) previamente aprendidas. Fitts (1964) y Anderson (1982) sostienen que las habilidades pasan por tres etapas características en su asimilación por parte de los sujetos: una primera etapa *cognitiva*, en la que se trabaja a partir de las instrucciones o un ejemplo de cómo debe realizarse la tarea; una segunda etapa, *asociativa*, en la que la habilidad hace una transición de un uso lento y deliberado del conocimiento a una representación más directa de lo que se debe hacer y, una tercera etapa llamada *autónoma*, porque es la que genera las rutinas de acción automatizadas. Las habilidades pueden ser motoras, cognitivas o combinadas. La identificación de habilidades con técnicas no es aceptada por toda la comunidad de investigadores.

Justicia *et al.* (2000) entienden que las habilidades cognitivas son capacidades dispuestas para usar el pensamiento y el razonamiento abstracto, que se desarrollan por medio de técnicas hasta alcanzar grados crecientes de pericia. Para Harré y Lamb (1986/1990) las habili-

dades (*skills*) son capacidades para desempeñar determinadas tareas o alcanzar determinadas metas. Muchas habilidades pueden ser adquiridas, a veces después de un largo periodo de adiestramiento y práctica. Los atributos que definen una habilidad son su eficacia y su flexibilidad. La eficacia significa que el acto en cuestión puede ejecutarse con rapidez, exactitud y economía, lo cual confiere mayor validez a su ejecución. La flexibilidad indica la diversidad de procesos y mecanismos que deben sustentarla.

En la elaboración de nuestra propuesta se han considerado, además, las aportaciones de otros autores con el propósito de esbozar una visión integrada de las estrategias que intervienen en el proceso de composición escrita, entre ellos Monereo (1990) para quien las estrategias cognitivas son susceptibles de ser enseñadas y actúan sobre un problema o tarea específica con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo; Weinstein y Mayer (1986) las desglosan en estrategias de repetición, de elaboración y de organización; Gaskins y Elliot (1999), entienden que hay dos categorías de estrategias: *cognitivas*, relacionadas con el logro de metas y *metacognitivas*, aquellas que controlan el proceso en sus avances, interferencias o retrocesos.

En nuestro modelo entenderemos por estrategia un proceso cognitivo/ metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. Es decir, tendremos en cuenta las características más universales de la estrategia: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo; controlable; deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje.

El concepto metacognición es introducido por Flavell (1979) para dar cuenta de la comprensión y percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado con ellos. Las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente. A continuación citamos algunas de las estrategias cognitivas y metacognitivas presentadas por Gaskins y Elliot (1999:97-109):

Estrategias cognitivas

1. Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo:
 - Acceder al conocimiento previo.
 - Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos.
 - Comparar.
 - Crear imágenes mentales.
 - Hacer inferencias.
 - Generar preguntas y pedir aclaraciones.
 - Seleccionar ideas importantes.
 - Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones.
2. Estrategias para la producción de conocimiento:

- Reconocer, identificar o admitir un problema.
 - Definir o analizar el problema.
 - Decidir sobre un plan.
 - Poner en funcionamiento el plan.
 - Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución.
3. Estrategias para la composición:
- Acceder al conocimiento.
 - Planificar.
 - Hacer un borrador.
 - Revisar.

Estrategias metacognitivas:

1. Estrategias para dominar variables de tarea
 - 1.1. Analizar la tarea
 - Identificar la tarea.
 - Establecer una meta.
 - Expresar la comprensión de la tarea.
 - Comprobar la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros.
 - Activar/ acceder a conocimientos previos.
 - Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.
 - 1.2. Diseñar estrategias adecuadas vinculadas a la tarea
 - Determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea.
 - Diseñar un programa para completar la tarea.
 - Usar estrategias compensatorias como, por ejemplo: leer un libro, ver un vídeo o una película sobre el tópico de la tarea o tener una discusión sobre el tema con alguien que posea más conocimientos al respecto.
2. Estrategias para dominar variables personales
 - Analizar variables personales tales como ideologías, creencias, actitudes, motivaciones.
 - Seleccionar estrategias personales adecuadas.
3. Dominio de variables de estrategias
 - Evaluar y seleccionar las estrategias cognitivas adecuadas.
4. Estrategias para dominar variables ambientales relacionadas con el entorno
 - Analizar factores ambientales.
 - Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

Ya desde el principio se ha insistido en la necesaria recursividad del proceso de composición, por lo tanto, la elección de una propuesta de trabajo que aparece en forma de lista no

significa que se deba proceder en ese orden, todo lo contrario, si se acepta que la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida (recibe el apoyo y los aportes de muchos interlocutores), se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto.

Sin desconocer la importancia de las otras estrategias cognitivas presentadas por Gaskins y Elliot, citadas anteriormente, consideramos de mayor interés, para el objetivo de dar razón sobre el proceso de escribir, las llamadas estrategias para la composición, que se reformulan en el siguiente cuadro-resumen.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>
Planificación. (Leer para saber)	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
Producción textual (Leer para escribir)	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p><i>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</i></p>	<p><i>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</i></p>

	Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.	
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: <i>texto producido</i>	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Figura 6. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.

La aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas determinadas en el cuadro anterior se distribuye en las diversas fases del proceso de elaboración de los textos escritos: la primera fase está conformada por el *acceso al conocimiento* o activación mental de la información que posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual.

La siguiente fase es la *planificación* o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, que dote de significado propio al texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo. Para posibilitar el acto específico de composición es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria y, según Drop (1987), también de una planificación de forma y contenido que recurra a determinadas habilidades como, por ejemplo, escribir con ayuda de modelos textuales, crear analogías, introducir paráfrasis, asociar palabras claves, citar, enmarcar, y elaborar esquemas y resúmenes.

La tercera fase llamada *producción textual* requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural. Sin embargo, debemos recordar que los requisitos que suponen la realización de estas normas no necesariamente deben estar organizados de forma lineal y secuencial; puede darse la interacción entre dichas normas a medida que transcurre el proceso. Es más, consideramos que esa interrelación puede favorecer de manera significativa la producción. Esta fase está directamente regida por las normas de textualidad y por los aspectos textuales que teóricos como De Beaugrande, Dressler, van Dijk (1980), Bronckart, Cassany, y otros, proponen y que deben tenerse en cuenta para la producción del nuevo texto. A continuación presentamos una síntesis de

las siete normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos propuestos por De Beaugrande / Dressler (1997) para orientar la enseñanza de las «exigencias» de constitución de los textos escritos, así como para la evaluación de los ya producidos: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La *cohesión* establece las diferentes conexiones que se dan en la superficie textual. El mecanismo cohesivo por excelencia es el uso de las *formas pronominales* (anáfora, cuando el referente se relaciona con un elemento previamente mencionado en el texto, y catáfora, cuando la relación se establece con un elemento que está aún por aparecer en el texto). Otro modo de cohesionar temporalmente los acontecimientos que integran el mundo textual es el *sistema verbal* y los *modificadores* o *conectores* (indicios superficiales). Los cuatro mecanismos principales de cohesión son la *conjunción*, la *disyunción*, la *adversación* y la *subordinación*.

La *coherencia* regula la interacción entre los *conceptos* (estructuración de conocimientos) y las *relaciones* (vínculos que se establecen entre los conceptos) que subyacen bajo la superficie del texto. Estas relaciones no siempre aparecen de forma explícita en la superficie textual y, por lo tanto, es necesario *inferirlas*. La coherencia no es un simple rasgo de los textos, sino que se trata, más bien, de un resultado de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos. Un texto no tiene sentido por sí mismo sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo redescrito en la memoria de los interlocutores.

La *intencionalidad* se refiere a la actitud del *productor textual* para alcanzar una meta específica dentro de un plan: transmitir conocimiento, expresar sentimientos, crear belleza. Para ello el productor cuenta con diversos tipos de texto que le permitirán al receptor una mayor comprensión del propósito porque la organización de los elementos verbales tiene implícita una intencionalidad que hace que el resultado sea un texto cohesionado y coherente.

La *aceptabilidad*, por su parte, se refiere a la *actitud* y capacidad del receptor. Depende de factores tales como el conocimiento del tipo de texto, la situación social o cultural y la deseabilidad de las metas a cuyo logro contribuye o no el texto que se recibe. Puede afirmarse, entonces, que, para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección intencionada por parte del productor textual y, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta ha de ser aceptada por el receptor textual.

La *informatividad* se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene el contenido y estructura de un texto para sus receptores. Procesar secuencias con un alto nivel de informatividad requiere realizar un esfuerzo mayor que procesar secuencias con un bajo nivel de informatividad que podrían provocar el rechazo del texto; pero también el productor textual debe evitar que la tarea de procesamiento por parte del lector sea tan ardua que ponga en peligro la comunicación.

La *situacionalidad* involucra los factores que hacen que un texto sea *relevante con respecto a la situación comunicativa* en que aparece. La situacionalidad puede ampliar o constreñir el intercambio comunicativo. La influencia que tiene la localización situacional sobre el texto durante el encuentro comunicativo está mediatizada por la intervención de la subjetividad de los interlocutores, quienes suelen introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construyen de la situación comunicativa en curso.

La *intertextualidad* alude a los factores que hacen depender la comprensión adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. La intertextualidad es, en un sentido general, la responsable de la evolución de los *tipos de texto*, entendiendo por tipo una clase de texto que presenta ciertos patrones cognitivos y lingüístico-textuales. Cada tipo de texto posee un grado diferente de dependencia de la intertextualidad.

Para De Beaugrande y otros, estas siete normas funcionan como los *principios constitutivos* de la comunicación textual, por lo tanto, si se quebranta una de ellas, se vulnera el proceso comunicativo mismo. Existen, además, para De Beaugrande y Dressler tres *principios regulativos* que controlan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. La *eficacia* de un texto está marcada por el tipo y nivel de esfuerzo que la intención comunicativa del mismo y su conformación estructural demanda a los receptores. La *efectividad* depende de si el texto genera o no una fuerte impresión en el receptor y de si están creadas las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto. La *adecuación* se establece si se presenta un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad. Estos tres principios regulativos controlan la constitución y el uso de los textos. Las normas de textualidad y los principios regulativos, igual que los géneros discursivos y los tipos de texto, deben ser tenidos en cuenta cada vez que se elaboren los borradores o textos intermedios, para controlar las mejoras sobre éstos, y también en la etapa de la revisión.

La cuarta fase la constituye la *revisión* que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final. Los principales fenómenos que intervienen en la revisión de la escritura tienen que ver con la *función evaluadora de la lectura*. Consiste dicha fase del proceso de la escritura en identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los textos intermedios o borradores y el resultado final el texto producido. Todas las estrategias cognitivas (acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión) y las metacognitivas (establecer la meta a alcanzar, diseñar el plan a seguir, realizar y supervisar el plan) suponen el ejercicio de la reflexión.

Competencia comunicativa: En el centro del diagrama se introduce el concepto de competencia comunicativa. La presencia y estímulo de los elementos considerados en los tres círculos anteriores permite desarrollar la competencia comunicativa del sujeto; es decir, según Hymes (1972), el conjunto de sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesari-

rios para la comunicación actualizada, o, según Gumperz, lo que un sujeto necesita saber para comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa consta, a su vez, de diversas *subcompetencias* que toda persona utiliza para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa. Éstas son: discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje.

La *competencia discursiva o textual* ya ha sido tratada, al presentar las normas de textualidad y los principios constitutivos y regulativos. La *competencia gramatical* atiende a la capacidad de reconocer las estructuras sintácticas y la ortografía correspondiente al idioma en que se escribe y de producir correctamente los enunciados discursivos. La *competencia sociolingüística* se ocupa de la vinculación de los diversos mensajes con los contextos y situaciones interactivas, convencionalismos, actitudes, normas en los que se utilizan y producen. La *competencia referencial o enciclopédica* incluye los saberes y experiencias que posee cada individuo. En cierta forma recoge la distinción entre conocimiento «lingüístico» y conocimiento «enciclopédico» que ha preocupado a la semántica y que Bernárdez (1995:138,144) considera como inexistente: «lo que existe, afirma, es un *continuo* desde el conocimiento “estrictamente lingüístico” al conocimiento del mundo, muy relacionado con el mayor o menor grado de apertura de cada subsistema que participa en la comunicación. Morfología, sintaxis, etc., por un lado, como subsistemas gramaticales y, el lenguaje como herramienta para conseguir algo, como medio de cooperación social, pragmática, etc., por el otro».

La *competencia literaria* tiene como base todo el proceso de lectura porque no sólo se observan las características textuales sino también el modo de su percepción por el individuo, y el conjunto de conocimientos paraliterarios que el texto presupone. Posteriormente, se añadieron dos competencias más a esta clasificación: la *competencia sociocultural*, diferenciada de la competencia sociolingüística para dar cuenta de los elementos culturales de la lengua (la sociolingüística se centra en los registros y variedades de una lengua) y la *competencia de aprendizaje* que no es una competencia lingüística, sino una competencia didáctica que hace referencia a «saber aprender».

Creatividad: Por último nos referiremos a la creatividad, proceso que, como ha quedado representado en el diagrama circular, parte del entorno cultural y atraviesa todas las dimensiones hasta llegar al texto producido. Algunos teóricos consideran la creatividad como un proceso especial o cualitativamente distinto de los implicados en el razonamiento común (saltos inconscientes del pensamiento, creación de nuevos paradigmas). Para Csikszentmihalyi (1998), por ejemplo, la creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia o transforma un campo ya existente en uno nuevo. Para Perkins (1981) y Sternberg (1996) no es algo en absoluto especial, es decir, la creatividad está conceptualizada dentro de los procesos relacionados con el razonamiento común. Sternberg, sin embargo, encuentra diferencias entre la creatividad y los procesos cognitivos habituales por las circunstancias que concurren en su aplicación. Nosotros nos acogemos a la noción de creatividad sustentada en el modelo

triádico de Sternberg (1996), en el cual la creatividad implica los mismos procesos de codificación, comparación y combinación selectiva que se utilizan en otro tipo de razonamientos pero que en el pensamiento creativo representan una forma novedosa (no rutinaria).

La *codificación selectiva* se emplea, según Sternberg, para discernir entre la información relevante e irrelevante en un problema que se va a analizar; la *combinación selectiva* se usa para decidir la forma cómo se va a unir la información relevante, y la *comparación selectiva* se utiliza para relacionar la información nueva con la antigua. Estos son tres procesos cognitivos separables pero relacionados.

Las personas no nacen siendo creativas; la creatividad se puede desarrollar a través de algunas etapas básicas que proponen Sternberg y Lubart (1997): redefinir los problemas; buscar lo que otros no ven; aprender a distinguir las ideas novedosas de las que no lo son; intentar realizar contribuciones creativas en el ámbito profesional y de trabajo; perseverar ante los obstáculos, asumir riesgos y querer crecer; descubrir y ahondar en las propias motivaciones; encontrar los entornos que recompensen el trabajo creativo.

Concluimos la explicación de nuestra propuesta de reforma del modelo Hayes (1996) mostrando cómo el *texto producido* es resultado de la influencia de todas y cada una de las dimensiones presentadas y cómo éste, a su vez, influye en aquéllas.

5. Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, T. (coord)

- 1998 «Seminario Didáctica de las lenguas y culturas: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro» *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, Madrid, Universidad Complutense.

AMABILE, T. M.

- 1988 «A model of creativity and innovation in organizations», *Research in Organizational Behavior* 10, 123-167.

ANDERSON, J. ANDERSON, J. R.

- 1982 *The architecture of cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
2001 *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*, México, Mc Graw Hill.

ATKINSON, R. y SHIFFRIN, R.

- 1968 «Human memory: A proposed system and its control processes», en SPENCE, K. y SPENCE, J. (eds), *The Psychology of learning and motivation*, vol. 2: 89-195, N. Y., Academic Press.

BADDELEY, A.

- 1997 *Memoria humana. Teoría y práctica*, trad. Navarro, G. Madrid, Mc Graw-Hill Interamericana de España, 1999.

BADDELEY, A y HITCH, G.

- 1974 «Working memory», en: BOWER, G., (ed.): *Advances in learning and motivation*, v. 8: 47-90, New York, Academic Press.

- BAJTIN, M.
 1979 *Estética de la creación verbal*, México, siglo XXI, 1982.
 1989 *Teoría y estética de la novela*, trad. Kriukova, H. y Cazcarra, V., Madrid, Taurus.
- BANDURA, A.
 1987 *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca.
- BEAUCRANDE, R. DE y DRESSLER, W.
 1997 *Introducción a la lingüística del texto*, trad. de Bonilla, S., Barcelona, Ariel.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M.
 1977 *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E.
 1995 *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- BLOCH, H. *et al.*
 1992 *Gran diccionario de psicología*, Ediciones del Prado, 1996.
- BROADBENT, D.
 1958 *Percepción y comunicación*, Madrid, Debate, 1983.
- BRONCKART, J. P.
 1985 *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París, UNESCO.
 1994 *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
 1996 *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J.
 2001 *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- CAMPS, A. (coord)
 2001 *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D.
 1989 *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, trad. Comas, P., Barcelona, 1999, (9ª ed.).
 1993 *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó, 2000, (7ª ed.).
 1999 *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CÁCERES, M.
 1993 *La escuela semiótica de Tartu, treinta años después*, Madrid, Síntesis.
- CRAIK, E. y LOCKHART, R.
 1972 «Levels of processing: A framework for memory research», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11:671-684.
- CSIKSZEUTMIHALYI, M.
 1998 *Creatividad*, trad. de Tosaus Abadía, J., Barcelona, Paidós.

- DÍJK, T. van
 1980 *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1983.
 1983 *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, trad. Hunzinger, S., Barcelona, Paidós, 1997, (4^a. reimp.).
- DOLZ, J.; PASQUIER, A. y BRONCKART, J. P.
 1993 «L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?» *Études de linguistique appliquée* 92:27-37.
- DORSCH, F.
 1976 *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Herder.
- DROP, W.
 1987 «Planificación de textos con ayuda de modelos textuales», en: BERNÁRDEZ, E. *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- ENGLISH DICTIONARY OXFORD, Oxford University Press.
- FLAVEL, J. H.
 1979 «Metacognitive aspect of problem solving», en: RESNICK, L. (eds.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.
- GARCÍA, J. Y MARBÁN, J.
 2002 *Instrucción estratégica en la composición escrita*, Barcelona, Ariel.
- GASKINS, I. y ELLIOT, T.
 1999 *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*, trad. Piña, C., Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ LANDA, C. y AGUILAR, T.
 2003 «Saber», en: A.A.V.V. *Ciudadanía*, El Viejo Topo, Madrid (en prensa).
- GUMPERS, J. y HYMES, D., (eds)
 1972 *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Basil Blackwell.
- HARRÉ, R. y LAMB, R. (dirs)
 1986 *Diccionario de Psicología evolutiva y de la educación*, Barcelona, Paidós, 1990.
- HAYES, J.
 1996 «A new framework for understanding cognition and affect in writing», en: LEVY, C. M. y RANSELL, S. (eds.), *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J. y FLOWER, L.
 1980 «Identifying the organization of writing process», en GRECC, L.W. y STEINBERG, E. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J. Lawrence, Erlbaum, pp 3-30.
- HERNÁNDEZ, A. y QUINTERO, A.
 2001 *Comprensión y composición escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- ISENBERG, H.
 1983 «Cuestiones fundamentales de tipología textual», en BERNÁRDEZ, E. (comp.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros, 1987.

- JULIO, M. T. y MUÑOZ, R.
1998 *Textos clásicos de pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- JUSTICIA, F. *et al.*
2000 *Programas de intervención cognitiva*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- KINTSCH, W.
1989 «Learning From Text», En RESNICK, L. B. (ed.), *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
1998 *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press.
- KRISTEVA, J.
1978 *Semiótica*, Madrid, Fundamentos.
- LAVE, J. y WENGER, E.
1991 *Situated learning*, Cambridge, University Press.
- LOTMAN, J. y Escuela de Tartu
1979 *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- MARZANO, R. *et al.*
1988 *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*, Association for Supervision and curriculum Development, Alexandria, VA.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. Y GONZÁLEZ, J.
1995 *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.
- MENDOZA, A. (coord)
1998 *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura/Horsory, ICE de la Universidad de Barcelona.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E.
1996 *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MILLAN, M. y CAMPS, A. (comp.)
2000 *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- MILLER, G.
1956 «The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information», *Psychological Review* 63:81-97.
- MONEREO, C.
1990 «Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar», *Infancia y aprendizaje* 50: 25.
- NUÑEZ, J. C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S.
1996 «Motivación y aprendizaje escolar», *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, pp. 53-72.
- PAIVIO, A.
1971 *Imagery and verbal processes*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.

- PARIS, S. y OKA, E.
1989 «Strategic for comprehending text and coping with reading difficulties», *Learning Disability Quarterly*, 12, 32-42.
- PEKRUN, R.
1992 «The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators», *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4:359-376.
- PERKINS, D. N.
1981 *The mind's best work*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- PINKER, S.
1997 *Cómo funciona la mente*, Madrid, Debate, 2001.
- PINTRICH, P.R.
1989 «The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom», en AMES, C. y MAHER, M. L. (eds.), *Advances in motivation and achievement 6*, Greenwich, CT: JAI Press.
- POSTIGO, Y. y POZO, J. I.
1999 «Hacia una nueva alfabetización: El aprendizaje de información gráfica», en POZO, J. I. y MONEREO, C. (eds), *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana, pp. 251-267.
- POZO, J. I.
2001 *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- PUENTE FERRERAS, A.
1998 *Cognición y aprendizaje*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- SALOMON, G.
1992 «Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente», *Infancia y aprendizaje*, 58: 143-159.
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.)
1988 *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana.
1989 *Léxicos. Ciencias de la Educación. Psicología*, Madrid, Santillana.
- SIMON, H. A.
1995 «The information-processing theory of mind» *American Psychologist*, 50: 507-8.
- STERNBERG, R. Y SPEAR-SWERLING, L.
1996 *Enseñar a pensar*, trad. LLavori de Micheo, R., Madrid, Santillana.
- STERNBERG, R. y LUBART, T.
1997 *La creatividad en una cultura conformista*, trad. Meler, F., Barcelona, Paidós.
- TULVIN, E.
1972 «Episodic and semantic memory», en TULVIN, E., y DONALDSON, W. (eds.), *Organisation and Memory*, N. Y., Academic Press.

WEINSTEIN, C. y MAYER, R.

1986 «The teaching of learning strategies», en WITTRICK, M. (comp.). *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan.

WERTSCH, J.

1991 *Voces de la mente*, trad. Silvestri, A., Madrid, Visor, 1993.

WERTSCH, J., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (eds.)

1995 *Sociocultural models of mind*, Cambridge, University Press.