

Los modelos del proceso de la escritura

Guillermo Gil Escudero

Universidad Complutense

Begoña Santana Rosales

INTRODUCCION

Los primeros intentos de construcción de modelos explicativos para responder a la pregunta «¿qué es la escritura?» estuvieron guiados por la idea de que era posible caracterizar la escritura haciendo referencia exclusivamente al resultado observable de dicha actividad, el producto escrito. Las propuestas de McCrimmon (1950) y de Bhatnagar (1971) son ejemplos clásicos de este tipo de modelos, que habitualmente se engloban bajo el epígrafe general de *Modelos del Producto*. Este enfoque ha sido extensamente utilizado en el ámbito educativo, siendo dichos modelos especialmente fructíferos para dirigir la instrucción y la evaluación de la escritura, por lo que aún en fechas recientes se siguen proponiendo modelos desde esta perspectiva, tales como los de D'Angelo (1980), el de Davis (1981) y el modelo de Perl (1981).

Frente a esta orientación, basada en la descripción del resultado de la actividad de escritura, se han propuesto modelos que, de un modo más o menos riguroso, intentan caracterizar la escritura en base a

los procesos que subyacen a dicha actividad. Este enfoque ha evolucionado desde unas primeras concepciones muy simplistas hasta los complejos modelos cognitivos actuales.

LOS MODELOS DEL PROCESO

El desarrollo de los modelos del proceso puede ordenarse en el tiempo en base a tres etapas, que se corresponden de modo bastante definido con tres tipos diferentes de modelos, a los que subyacen distintos supuestos sobre los procesos y su organización: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos.

Los modelos de traducción

Los primeros modelos propuestos desde esta perspectiva, o modelos de traducción, partían de la consideración del proceso de la escritura como un proceso complementario o inverso del proceso de lectura. Consideraban la actividad de escritura como un simple proceso de codi-

ficación de la información en un código gráfico, proceso inverso a la descodificación a que hay que someter a los signos gráficos en el proceso de lectura. De modo que, para esta concepción, el proceso de escritura consiste básicamente en la realización de un proceso de sustitución o traducción, mediante la aplicación de algún algoritmo codificador a una idea o conjunto de ideas que se encuentran codificadas en algún tipo de representación, para preservar dichas ideas codificadas en un tipo de representación o formato gráfico. Habitualmente estos modelos basados en el supuesto de la recodificación directa de las representaciones son etiquetados con el nombre de modelos «piénsalo-dilo».

La consideración del proceso de escritura como un proceso automático de traducción convirtió a los procesos de generación de ideas en el punto central de la actividad de escritura, pero al no ofrecerse tampoco una explicación detallada de cómo se realiza tal proceso de generación, este enfoque dejaba amplio margen para las explicaciones más o menos mágicas en función de factores denominados genéricamente «inspiración», llegando en algunos casos a hacer finalmente mención de la esporádica aparición de las «musas».

Por otro lado, las notables diferencias entre los procesos de escritura y lectura que se ponen de manifiesto con la cada vez mayor observación, experimentación y reflexión sobre el proceso de escritura, van a dar como resultado una tendencia a la diferenciación entre uno y otro proceso, hasta llegar a la firme convicción, por parte de los estudiosos del tema, de que la escritura debe estudiarse por sí misma y no como una contrapartida de la lectura (Read, 1981), y a alejarse de consideraciones tan simplistas sobre los procesos que subyacen a esta actividad.

Los modelos de etapas

La segunda fase del desarrollo de los modelos del proceso de la escritura se corresponde con la aparición de los deno-

minados modelos de etapas. Los modelos clásicos de etapas describen el proceso de composición como una serie de etapas discretas (Sommers, 1978), separadas en el tiempo y caracterizadas por el desarrollo gradual del producto escrito, etapas a través de las cuales el escritor progresa de un modo lineal (Newkirk, 1981). El ejemplo más representativo de los modelos de etapas es el modelo de «pre-escritura/escritura/re-escritura» de Rohman (1965).

El problema básico con las descripciones de etapas de la escritura es que, en realidad, hacen un modelo para el crecimiento del producto escrito, pero no un modelo de los procesos internos de la persona que lo produce. Para este enfoque, la «pre-escritura» es la etapa previa a que las palabras surjan sobre el papel, etapa en la que se descubren las ideas; la «escritura» es la etapa en la que se está produciendo el resultado visible, y la «re-escritura» es un re-trabajo sobre ese resultado para alcanzar el producto final.

Sin embargo, en contra del supuesto de linealidad entre las etapas, la observación, la investigación y el sentido común revelan que los escritores planifican y revisan, es decir, «pre-escriben» y «re-escriben» al mismo tiempo que componen o «escriben», lo que lleva a la conclusión de que no hay unas etapas claramente delimitadas e independientes en el proceso de escritura. Por otro lado, la consideración de etapas provoca una distorsión de lo que en realidad son las operaciones y de cómo éstas funcionan, dado su carácter eminentemente interactivo. Asimismo, el hecho de tomar como punto de referencia el producto final les impide ofrecer una explicación adecuada del proceso intelectual de composición momento a momento (Flower y Hayes, 1980, 1981 a, 1981 b; Harvey, 1983). Estos hechos, junto con el fracaso para explicar cómo el resultado de cada etapa se transfiere a la siguiente y la falta de una explicación adecuada de la toma de decisiones y de los movimientos de retroceso que se dan durante el proceso, así como de las dificultades de la escritura, han provocado el rechazo de este tipo de

modelos por parte de los investigadores con una perspectiva cognitiva (Newkirk, 1982).

Sin embargo, este tipo de modelos sigue siendo utilizado en el ámbito educativo. La necesidad de encontrar un marco que contribuya a planificar y dirigir la instrucción ha favorecido la aparición hasta hoy en día de modelos prescriptivos, es decir, modelos que especifican qué procesos son los que hay que llevar a cabo para producir un resultado escrito que sea considerado correcto, así como señalar qué requisitos debe cumplir dicho resultado. Estos modelos prescriptivos suelen tener una estructura de etapas secuenciales, dado que intentan prescribir el orden en el que deben llevarse a cabo los procesos de la escritura. Ejemplos recientes de modelos de etapas prescriptivos son los modelos de Jones (1975), Trosky y Wood (1981) y Vaughn (1981).

Los modelos cognitivos

Junto con el descontento originado por la escasa capacidad explicativa y por los supuestos excesivamente simplistas de los modelos de traducción y de etapas, hay que señalar seis hechos que han contribuido de manera significativa a facilitar la aparición de los actuales modelos del proceso de escritura de orientación fundamentalmente cognitiva.

En primer lugar, el reconocimiento de que uno de los determinantes principales de la habilidad de escritura de prosa expositiva coherente es la apreciación de las diferencias entre la comunicación oral y escrita (Green y Morgan, 1981). Aunque no existen diferencias entre producción escrita y oral en relación con las áreas de formación semántica y léxico ni de escritura gramatical disponibles para el usuario, estos recursos se utilizan de modo muy distinto, tanto en proporción como en complejidad, en los diversos modos de comunicación escrita y oral. Por ejemplo, se han observado diferencias en cuanto a la productividad, mayor número de palabras en la comunicación

oral, y con respecto a la coherencia. Estas diferencias probablemente sean un reflejo de la mayor cantidad de tiempo que el escritor puede dedicar a las tareas de edición (Hidi y Hidiyard, 1983), así como a la propia naturaleza del lenguaje escrito, que le permite ser descontextualizado, debido a su durabilidad en el tiempo, lo que es, a su vez, probablemente su origen. Esta capacidad de permanencia y, por tanto, la posibilidad de recuperar el significado a partir de los signos gráficos fuera de la situación en que fue concebido, obliga al escritor a hacer referencia a objetos, hechos, relaciones y situaciones, que serían obvias en la comunicación hablada, con un grado de coherencia tal que sean fácilmente comprensibles al lector. Dicho de otro modo, el escritor no solamente debe proveer al lector de los mensajes significativos, sino que además debe proveerle del contexto necesario para recuperar el significado que intenta transmitir. Asimismo, la carencia de una retroalimentación inmediata sobre el efecto que el escritor causa a la audiencia, por un lado, y el frecuente desconocimiento preciso de los conocimientos previos de los lectores, así como de sus creencias, motivaciones, destrezas y otras características determinantes de la comprensión del lenguaje escrito, por otro, obligan al escritor a utilizar estrategias de comunicación muy distintas a las que habitualmente utiliza en la conversación hablada.

En segundo lugar, en la investigación psicológica se le ha concedido poco status a las investigaciones acerca de la escritura, y en parte esto se ha debido a que algunas de las investigaciones llevadas a cabo han sido de poca calidad y precisión, comparadas con las investigaciones de la lectura (Horowitz, 1984), por lo que ha surgido una tendencia dirigida a eliminar las diferencias existentes entre ambos campos de investigación, actuando en muchos casos la teoría y la investigación psicológicas sobre la lectura como motor de desarrollo de la psicología de la escritura. Esta tendencia forma parte de una corriente más general que intenta salvar el desequilibrio entre el estudio de

la comprensión del lenguaje —tanto hablado como escrito— y el estudio de la producción del mismo —habla y escritura— (Nystrand, 1982).

Otro hecho importante ha sido el desarrollo de la ciencia cognitiva, en la que confluyen las disciplinas de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y la lingüística, que ha comenzado a proveer de los medios teóricos necesarios para la construcción de teorías formales de los procesos de cognición humana y, por tanto, de las herramientas necesarias para construir una teoría de los procesos de la escritura (Collins y Gentner, 1980). Por otro lado, sólo con la aceptación de un enfoque en que sea central el supuesto de los procesos mentales complejos puede comenzarse un estudio de la actividad de escritura (Bracewell, 1980). Pero, a su vez, a la ciencia cognitiva le resulta imprescindible incorporar en su seno el estudio del proceso de la escritura para alcanzar el objetivo de crear una ciencia unificada de la cognición y la comunicación, en la que los asuntos específicos de cada subdisciplina formen un todo integrado (Beaugrande, 1982), por lo que la escritura no puede estudiarse aisladamente de las destrezas cognitivas y comunicativas en general (Beaugrande, 1980; Bruce, Collins, Rubin y Gentner, 1978; Flower y Hayes, 1980; Gregg y Steinberg, 1980), lo que ha dado lugar a un notable aumento de las investigaciones realizadas con un acercamiento cognitivo a la escritura (Horowitz, 1982).

Asimismo, otro hecho relevante para la aparición de los modelos actuales del proceso ha sido incremento que en el estudio del lenguaje han sufrido las investigaciones relacionadas con las formas, propósitos y contextos de su uso, especialmente las relativas a los usos y procesos del lenguaje escrito. A este desarrollo ha contribuido especialmente el interés en los problemas de los textos y el discurso, y en la escritura y naturaleza de las narraciones (Nystrand, 1982).

Tal vez aún más significativa de cara a la construcción de modelos cognitivos de

la escritura haya sido la influencia ejercida por la aparición y desarrollo de complejos modelos cognitivos para explicar el procesamiento de las tareas de lectura, tales como los de Rumelhart (1977), Frederiksen (1977, 1978, 1981) o Carpenter y Just (1981), modelos que presentan un carácter eminentemente interactivo, enfatizando los muy distintos niveles de procesamiento posibles, así como la doble dirección de procesamiento «top-down» y «bottom-up» que caracteriza a las complejas tareas lectoras (Crowder, 1982; Mitchell, 1983; Downing y Leong, 1982).

Por último, también han ejercido un papel relevante para el tema los resultados y orientación de las investigaciones educativas actuales sobre la composición. Hasta hace poco tiempo, la instrucción, así como las técnicas de evaluación que lleva asociadas, han concedido poca atención al proceso de composición en sí mismo, a los propósitos con los que se escribe y al papel que ejerce la audiencia sobre dicho proceso. Sin embargo, recientemente ha cambiado el foco de la investigación sobre la composición, pasando los profesores e investigadores de estudiar lo que los estudiantes escriben a estudiar los procesos que éstos llevan a cabo en dicha tarea (Zamel, 1982).

Lo que básicamente se pretende con la construcción de un modelo cognitivo del proceso de escritura es construir un sistema abstracto que caracterice tentativamente dicho proceso y las operaciones destacadas que se llevan a cabo en el mismo (Matsushashi, 1982). Es decir, un modelo actúa como una metáfora y debe ser una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en las distintas formas de actividad de la escritura y los factores que influyen dichos procesos, incluyendo los recursos y características cognitivas que los escritores aportan a la tarea. Por tanto, un modelo cognitivo de la escritura debe incluir explicaciones no sólo respecto a cómo se produce y revisa el texto, sino también respecto a cómo dichos procesos se ven afectados por el propósito, la motivación, las expectativas y los conoci-

mientos previos del escritor, especialmente los recursos lingüísticos que aporta a la tarea, por las estrategias comunicativas establecidas de antemano, por los procedimientos para construir y expresar un significado, por la capacidad de procesamiento y la automaticidad y eficacia de los procesos componentes de la tarea, por la situación en que se da la tarea de escritura, por restricciones tales como el tiempo de escritura, y por los supuestos del escritor tales como la audiencia imaginada (Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen, 1975; Bereiter, 1980; Frederiksen y Dominic, 1981; Green y Morgan, 1981; Matsuhashi, 1982). Asimismo, se espera que un modelo de este tipo sirva para guiar la investigación hacia el estudio de los puntos clave del proceso de escritura, para revelar las interrelaciones ocultas entre experimentos y grupos de datos y el funcionamiento completo del sistema, y sirva de marco para orientar la enseñanza, la evaluación, el diagnóstico clínico y la reeducación, y para explicar las dificultades y problemas que surgen, tanto en la realización de la tarea de escritura por parte de los escritores competentes como en la adquisición de dicha destreza (Collins y Gentner, 1980).

Dentro de este contexto se ha dado una notable proliferación de propuestas de modelos en los últimos diez años, distinguiéndose, al menos, catorce propuestas de diferentes modelos cognitivos. Las razones de esta proliferación son varias. En primer lugar, ésta responde a la coexistencia de muy distintos enfoques desde los que se puede iniciar un acercamiento al estudio del proceso de la escritura, y que se extienden desde perspectivas básicamente teóricas, como la de la psicología cognitiva, hasta perspectivas básicamente aplicadas, como la de la instrucción o la evaluación educativa. En segundo lugar, esta variedad refleja el hecho de que los diversos modelos consideran distintos procesos a la hora de ofrecer una explicación de cómo funciona el sistema de escritura, o bien conceden distinta importancia relativa a los mismos en el conjunto de la teoría. Este hecho

está relacionado con el problema de la delimitación del concepto de escritura, ya que en función del mismo los modelos deberán ser más o menos amplios para poder abarcar en un mismo marco actividades tan distintas como el descubrimiento de ideas o el control motor de la escritura. Por otro lado, la utilización de distintas terminologías para etiquetar los procesos en las diversas propuestas, terminología que no es siempre equivalente en unos modelos y otros, junto con los muy distintos grados de especificidad con que están formulados los modelos, que no permiten en algunos casos saber a qué procesos realmente se está haciendo referencia cuando se etiqueta o menciona determinada actividad del sistema, hace muy difícil, sino imposible, tanto la síntesis como la comparación entre los mismos.

Dentro de este conjunto de modelos de procesos cognitivos, se pueden distinguir varios grupos. Un primer grupo de modelos presenta un enfoque próximo a la enseñanza. Este grupo estaría constituido por el modelo de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), especialmente relacionado con la evaluación y que concede especial importancia al tema de la audiencia; el modelo de Stallard (1976, 1977), dirigido fundamentalmente a la instrucción, y el modelo de Phelps-Gunn y Phelps-Terasaki (1982), orientado básicamente hacia los problemas de la instrucción y la reeducación.

Un segundo grupo estaría formado por aquellos modelos que se caracterizan por intentar integrar la teoría de los procesos de la escritura en el marco más amplio de las actividades comunicativas. En este grupo estarían incluidas las propuestas de modelos de Beaugrande (1982) y Cooper y Matsuhashi (1983), que intentan integrar la explicación del proceso de escritura en una tarea general de la producción del lenguaje; la propuesta de Shanklin (1981), que intenta relacionar la actividad de escritura con la de la lectura en un modelo en parte común, y el modelo de Ellis (1982), que construye un modelo integrado que incluye los proce-

sos de comprensión y producción, tanto del lenguaje hablado como del escrito.

Por último, un tercer grupo incluiría aquellos modelos centrados básicamente sobre la actividad de escritura, que se caracterizan por intentar ofrecer un marco general para su estudio. En este amplio grupo se incluirían desde las propuestas muy generales e imprecisas del modelo de Gould (1979, 1980) hasta el modelo de Flower y Hayes (1979, 1980, 1981 a, 1981 b; Hayes y Flower, 1980), que es el que presenta el grado más alto de especificación y formalización. Asimismo, formarían parte de este grupo el modelo de Bracewell, Bereiter y Scardamalia (1980; Scardamalia y Bereiter, 1983) que hace especial hincapié en los niveles de procesamiento; el modelo de Murray (1980), que se centra especialmente en torno a la escritura profesional; el modelo de Martlew (1983), que está dirigido básicamente al análisis de la interacción entre los procesos cognitivos y lingüísticos; el modelo de Collins y Gentner (1980), que presenta una notable tendencia prescriptiva y que intenta relacionar el proceso de escritura con la inteligencia artificial y la tecnología computacional; el modelo de Nold (1980), que especifica con detalle el proceso de revisión, y, por último, el modelo de Bereiter (1980), que intenta caracterizar desde una perspectiva evolutiva el desarrollo de los procesos de composición.

La clasificación de los modelos en base a esta diferenciación en grandes grupos no puede ser de ningún modo rígida, sino que más bien sólo intenta señalar los ejes centrales en torno a los que se pueden agrupar los mismos, ya que, evidentemente, los modelos pueden solaparse en algunos de estos grupos, por ejemplo, el modelo de Phelps-Gunny, Phelps-Tesaki, aunque está básicamente dirigido a la instrucción y reeducación, intenta asimismo caracterizar de modo muy general tanto el desarrollo de la habilidad de escritura como, lógicamente, el proceso de la misma.

De entre estos modelos cognitivos del

proceso, el de Flower y Hayes (1979, 1980, 1981 a, 1981 b) es el que más difusión y relevancia ha tenido de cara tanto a la investigación como a las aplicaciones prácticas. Probablemente, este hecho se deba a que, junto a ser un modelo prototípico de esta nueva orientación cognitiva, ha sido el desarrollado con más detalle y precisión desde el punto de vista formal, a pesar de ser de los más amplios, y a pesar de que su estructura y formulación permite una fácil transferencia de sus principios a los campos aplicados (Flower, 1981; Atlas, 1979).

El modelo de Flower y Hayes

Flower y Hayes (1979, 1980, 1981 a, 1981 b) proponen un modelo cognitivo del proceso de la escritura, al que equiparan con un proceso de solución de problemas, durante el cual el escritor utiliza procedimientos tales como la planificación, el análisis y la inferencia, al igual que durante el proceso de lectura, aunque estos procesos no aseguran la solución correcta del problema planteado en la situación de escritura, ya que las situaciones de escritura plantean básicamente lo que se ha dado en llamar un «problema mal definido». Los objetivos fundamentales de la construcción del modelo son identificar los subprocessos del proceso global de composición y su organización, e integrarlos en una estructura general tal que permita explicar las diferencias individuales en función de pequeñas variaciones en el modo en que se controlan los procesos. El modelo presentado por Flower y Hayes es un modelo descriptivo de escritores competentes, por lo que algunos escritores no utilizan todos los procesos expuestos, sino que sólo utilizan algunos de los mismos.

La teoría de Flower y Hayes descansa en cuatro supuestos básicos:

El proceso de escritura está conformado por un conjunto de procesos de pensamiento característicos, que los escritores organizan durante el acto de composición. Por tanto, el modelo utiliza como

unidades de análisis los procesos mentales, procesos que están disponibles y se pueden activar en cualquier momento de la tarea de escritura.

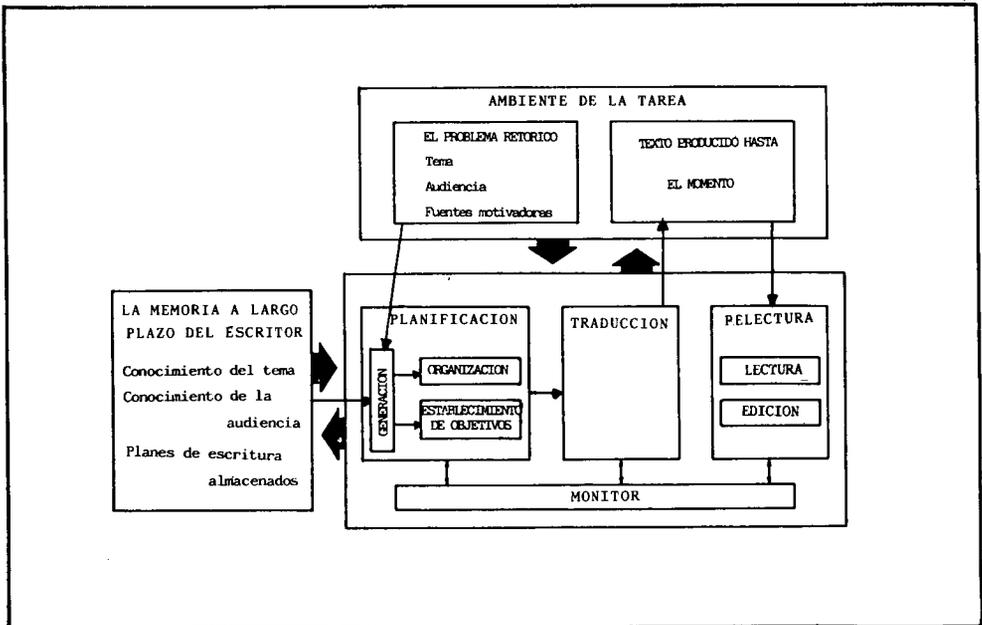
Los procesos de escritura están jerárquicamente organizados y estrechamente interrelacionados, ya que el uso de algunos de ellos genera la necesidad de usar otro. Dicho proceso es recursivo, lo que permite una combinación compleja de muy distintas actividades.

La escritura es un proceso dirigido hacia una meta. Para alcanzar la misma los escritores crean durante el acto de composición una red jerárquica de metas, compuesta de submetas globales y parciales, que dirige y controla el proceso de escritura, junto con el conocimiento del tema y el texto en sí mismo. Debido a que durante el proceso mismo de composición se van creando nuevos objetivos y subobjetivos, usualmente el escritor no

sabe al principio cómo va a terminar cada proceso concreto de escritura. Dichos objetivos pueden estar relacionados con el proceso, con el contenido o con ambos a la vez, y tanto la cantidad como la calidad de los mismos están relacionadas con la habilidad del escritor. Durante el acto de composición los escritores vuelven constantemente a los objetivos de mayor nivel, los cuales dirigen y dan lógica y coherencia al proceso. Los escritores regeneran sus propios objetivos de alto nivel a la luz de lo aprendido respecto a la escritura por medio de «insights» durante el acto de composición.

Por tanto, aunque la escritura es una actividad dirigida hacia una meta, no tiene que estar necesariamente limitada por los objetivos con los que el escritor comienza el acto de composición. De ahí la importancia de la creatividad y la habilidad para crear nuevas metas durante la tarea de escritura.

FIGURA 1



Estructura del modelo de escritura de Flower y Hayes (1980-1981) (modificado).

Estructura del modelo

Para Flower y Hayes el mundo del escritor está formado por tres grandes elementos: los procesos de pensamiento que ocurren durante el acto de escritura y que conforman básicamente lo que en este modelo se entiende por proceso de escritura, y el contexto en que se dan dichos procesos, formado por el ambiente de la tarea y por la memoria a largo plazo del escritor, contexto que impone ciertos requisitos al proceso.

El ambiente de la tarea se refiere a todos los factores externos al escritor, es decir, al problema retórico, que es el elemento principal al principio de la composición, y al texto producido hasta el momento. Los problemas retóricos, que el escritor intenta resolver durante la escritura, son los relativos al tema, a la audiencia y a los propósitos propios del escritor. En relación al texto producido hasta el momento, Flower y Hayes afirman que, según el texto escrito se va desarrollando, se van generando mayores limitaciones en la composición, ya que, desde el principio de la creación de un texto, el título o tema limita el contenido de la escritura, y cada palabra escrita determina y restringe lo que se puede escribir a continuación.

La memoria a largo plazo del escritor es una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de información y que incluye todo conocimiento acerca del tema, de la audiencia, de los planes de la escritura y de las representaciones del problema. La primera tarea del escritor consiste en extraer información, para lo que necesita encontrar las claves que le permitan recuperar el conocimiento útil de la memoria a largo plazo o de fuentes externas.

Una segunda tarea consiste en la reorganización o adaptación de dicha información para ajustarse a las demandas del problema retórico. En la figura 1 se presenta un esquema de la estructura de este modelo.

El proceso de escritura

Desde el punto de vista de este modelo, en la actividad de escritura se llevan a cabo tres actividades o procesos fundamentales: la planificación, la traducción y la relectura.

El controlador o monitor de los procesos de escritura determina cuándo el escritor pasa de una actividad a otra, y el modo de funcionamiento de este controlador depende de las metas del escritor y de los hábitos y estilos individuales de escritura.

Durante el proceso de planificación el escritor forma una representación interna del conocimiento que va a ser utilizado durante la escritura, que es generalmente abstracta y que no tiene que estar necesariamente traducida en lenguaje. La función de este proceso es establecer las metas y planificar el contenido, por lo que se puede dar en cualquier momento de la composición. Todas las actividades de pensamiento requeridas antes de poner las palabras sobre el papel forman parte de la planificación, que consta a su vez de varios subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos.

Durante la generación de ideas el escritor recupera la información relevante para la tarea de escritura concreta de la memoria a largo plazo y de fuentes externas, información que puede estar muy organizada en la memoria en unas ocasiones, pero en otras está desorganizada, dando lugar a pensamientos inconexos, fragmentados e incluso contradictorios.

La organización, proceso que está controlado por las decisiones retóricas y los planes respecto a la audiencia, se encarga de seleccionar el material generado más útil y de organizar y estructurar con significado las ideas, agrupándolas y formando nuevos conceptos.

Por último, el escritor establece los objetivos, que en su mayor parte han sido creados, desarrollados y revisados durante el proceso de generación y organiza-

ción de nuevas ideas (metas-ideas-metas), aunque algunas veces provienen de la memoria a largo plazo.

Los planes son útiles porque dividen el problema en varios subproblemas, son operacionales y permiten establecer prioridades y decidir el orden de realización de las tareas. Los planes que el escritor establece para sí mismo pueden referirse al proceso, al contenido o a ambos. Hay tres tipos de planes principales: para generar ideas, para producir el escrito y para controlar el acto de composición.

Los planes para generar ideas pueden ser procedurales o de contenido específico. Los planes procedurales son independientes del contenido; tratan de cómo los escritores van a realizar el proceso, por lo que proveen una estructura continua para realizar el proceso y permiten establecer prioridades. Los planes para generar ideas con contenido específico siguen la pista de una palabra, una idea o un evento, desarrollando subplanes para explorar tal información, encargándose del control del contenido que uno realmente quiere expresar, y reduciendo un complejo cuerpo de información a sus factores esenciales.

El segundo tipo de planes, los encargados de producir el escrito, son planes cuya función es transformar las ideas en un texto escrito. Estos planes están controlados por el propósito del escritor y por las formas convencionales del lenguaje escrito. Asimismo, pueden ser, del mismo modo que los anteriores, independientes o con contenido específico. Estos últimos organizan las ideas del escritor en términos de secuencia y relevancia y especifican qué utilizar y cómo utilizarlo. Por último, los planes para controlar el acto de composición son planes procedurales que controlan básicamente la recursión entre unas actividades y otras.

Otra clasificación posible de los planes distingue entre los planes basados en el escritor, que tienen en cuenta la estrategia de comunicación con el lector, y los planes basados en el producto, que tiene

más en cuenta los factores del producto escrito final y su forma.

Entre los distintos planes y tipos de planes se dan interacciones a lo largo del proceso de escritura, interacciones que pueden resultar en una desviación o modificación de los planes originales, en una integración de los distintos planes o bien en un conflicto entre planes.

El proceso de traducción, dirigido por los planes de escritura, es el responsable de la transformación en lenguaje visible aceptable de los contenidos organizados en la memoria. El escritor traduce el significado representado en palabras clave y lo organiza en una red compleja de relaciones, formando una muestra lineal de lenguaje escrito, para lo que necesita armonizar todas las demandas especiales del lenguaje escrito, desde las demandas genéricas y formales hasta la tarea motora de formación de letras, pasando por las demandas sintácticas y léxicas. En los adultos, algunas de estas habilidades están automatizadas. El proceso de traducción obliga al escritor a desarrollar, clasificar y, frecuentemente, revisar el significado, haciéndole retornar frecuentemente al proceso de planificación.

El proceso de relectura es un proceso consciente, durante el cual el escritor relee lo escrito con el fin de evaluar y revisar las ideas, y de esta forma mejorar la calidad del texto.

Este proceso depende de la evaluación o lectura y la revisión o edición. El proceso de revisión se encarga de examinar cualquier material que esté puesto en palabras, con el fin de detectar y corregir las violaciones de las convenciones de escritura y las inadecuaciones de significado, y de evaluar los materiales en relación a los objetivos de escritura.

Mientras que la edición se pone en funcionamiento automáticamente y suele darse en episodios cortos interrumpiendo otros procesos, la relectura es una actividad en la que el escritor decide dedicar un período de tiempo concreto al examen sistemático y la mejora del texto, general-

mente cuando ha terminado el período de traducción. El proceso de relectura puede tener lugar en cualquier momento del proceso de composición, originando frecuentemente nuevos ciclos de planificación y de traducción.

CONCLUSIONES

En cuanto a la evolución que se ha dado en los modelos que intentan ofrecer una explicación de lo que es la actividad de escritura, hay que señalar, en primer lugar, que se viene produciendo en los últimos años una marcada tendencia dirigida a construir tal explicación en base a los procesos de escritura, frente a la postura más tradicional, que intentaba proveerla en base al producto escrito.

En segundo lugar, dentro de las propias explicaciones basadas en los procesos, se ha observado un cambio radical de perspectiva en el que se ha pasado de considerar el supuesto básico de que la escritura es un proceso automático de traducción a considerar el supuesto de que dicha actividad es básicamente un proceso de elaboración y descubrimiento que, en su mayor parte, está bajo el control consciente.

Asimismo, en el propio marco de los modelos que consideran la tarea de escritura como un proceso de elaboración, se ha producido una transición que ha llevado desde la formulación de modelos de etapas hasta la formulación de los actuales modelos cognitivos. Las unidades básicas de análisis en los primeros son las etapas, mientras que en los segundos las unidades básicas son los procesos cognitivos. En la perspectiva de los modelos de etapas se parte del supuesto de que la estructura de la relación entre las unidades es lineal, encontrándose todas al mismo nivel, mientras que en los modelos cognitivos las unidades están interrelacionadas de un modo jerárquico, situándose los distintos procesos en diferentes niveles dentro de la estructura global de la actividad de escritura. Por último, otra

diferencia fundamental entre unos y otros modelos es que los primeros consideran que el procesamiento se realiza de modo unidireccional y secuencial en el que las unidades son independientes, mientras que los segundos consideran que el procesamiento es interactivo y que se producen recursiones entre unos y otros procesos o actividades.

Un hecho importante a señalar es el de que el desarrollo de los modelos de escritura se ha producido de un modo muy estrechamente unido al área educativa, especialmente al área de la enseñanza de la composición y su evaluación.

En cuanto a los modelos cognitivos actuales, hay que señalar que, a pesar de la diversidad de propuestas, éstos comparten en general una serie de supuestos básicos comunes. En primer lugar, consideran que la escritura implica una serie de procesos o actividades cognitivas, que a su vez están constituidos por conjuntos de subprocesos, tales como la organización, la recuperación de información, las decisiones léxicas o el control motor, subprocesos organizados en un sistema jerárquico en cuyo nivel más alto está situado el monitor o controlador del proceso global de escritura. Estos modelos consideran, pues, distintos niveles de procesamiento a través de los cuales se desplaza el control consciente del escritor. Asimismo, estos procesos tienen un carácter eminentemente interactivo, modificándose su papel dentro del sistema en función del resultado de otros procesos, y afectando inversamente al resto de los procesos del sistema, incluso a procesos de más alto nivel, ya que desde esta perspectiva las interacciones entre procesos se dan tanto al mismo nivel como entre distintos niveles. Estas interacciones tienen como finalidad fundamental la integración de la información proveniente de distintos niveles y procesos, así como la integración de la información sobre el contenido con la información sobre las restricciones impuestas por la planificación y por la estructura del lenguaje. Otro supuesto común es el de que la tarea de escritura posee un carácter

marcadamente flexible, recursivo e interactivo, es decir, el escritor puede pasar de unas actividades a otras en cualquier momento del proceso y repetir ciclos de actividades; por ejemplo, puede pasar de la planificación global a la planificación de una frase, después a la elección de unas palabras, seguidamente a la edición y retornar de nuevo a la planificación global, y repetir este ciclo hasta que el mecanismo de control le dirija a otros ciclos o procesos. La combinación de estas propiedades del sistema de escritura va a permitir a los escritores generar distintas estrategias para hacer frente a los requisitos de diferentes tareas de escritura, al disponer de una prácticamente ilimitada capacidad para combinar niveles y procesos y realizar transiciones entre ellos.

Estos modelos comparten, asimismo, el supuesto general de que los procesos y estructura característicos de la tarea de escritura se ven afectados y controlados por variables tanto internas, fundamentalmente el conocimiento previo tanto de las restricciones lingüísticas como del tema de escritura, como externas, tales como el contexto comunicativo o la audiencia.

En general, las macroactividades del proceso de escritura que contemplan estos modelos pueden reducirse a tres. En la primera, el escritor piensa sobre lo que va a escribir, para lo que recupera información, bien a través de estímulos externos o bien de la memoria, y piensa de qué forma lo va a hacer, para lo que planifica tanto la escritura del texto como el nivel de lenguaje que va a utilizar en base a la estrategia retórica, así como la estrategia de control que va a dirigir el propio proceso de generación del texto. Esta actividad requiere, por tanto, un análisis de los elementos de información que se intentan transmitir y de las restricciones impuestas a la tarea, y una síntesis de los mismos para construir una idea global del texto que se intenta generar.

La segunda actividad está dirigida a la plasmación sobre el papel de las ideas y

de su organización. A través de esta actividad el escritor traduce en lenguaje escrito información que en algunos casos está representada en códigos no lingüísticos, selecciona tanto las formas sintácticas como léxicas que mejor se ajustan a la estructura del texto y a la audiencia imaginada y realiza la tarea motora de transcripción. Esta actividad requiere un análisis de los conceptos y de las relaciones que constituyen el contenido del texto, así como una síntesis de estos elementos para generar las unidades jerárquicas —sintagmas, oraciones, frases y párrafos— cada vez más complejas que constituyen el texto.

En la tercera actividad el escritor evalúa si el resultado escrito se ajusta al modelo del texto que se ha creado a través de la planificación, especialmente en cuanto a su adecuación a las convenciones gramaticales y ortográficas, y a la audiencia. Esta actividad está dirigida fundamentalmente a la integración entre los resultados de las dos actividades antes mencionadas, el texto intentado y el texto producido. Esta finalidad de integración provoca que frecuentemente esta actividad lleve a nuevos ciclos de recuperación y organización de información y de traducción en lenguaje escrito.

Es importante señalar que los actuales modelos cognitivos del proceso de escritura no son un producto totalmente acabado y, de hecho, muchos de sus autores los califican de provisionales, tentativos, imprecisos y generales, o bien los consideran en proceso de elaboración. Probablemente este hecho se debe a la propia novedad del enfoque y a la consecuente falta de investigación del proceso de escritura, que se base en los nuevos supuestos de esta perspectiva y, por tanto, construya sus experimentos guiada por estos modelos con el fin de observar aquellos hechos significativos que aclaren los puntos imprecisos de los mismos y permitan formularlos con mayor precisión.

Por otro lado, la metodología de investigación asociada a la construcción de

estos modelos no ha sido tan refinada como la utilizada en otros campos similares, como el de la lectura, centrándose ésta fundamentalmente en torno al análisis de protocolos, el análisis del tiempo de las pausas y de la actividad de transcripción, así como de la estructura de las pausas en el tiempo total de la tarea, el análisis de la actividad del habla asociada a la escritura y la evaluación de la calidad caligráfica en las distintas fases de la misma.

Una crítica que habitualmente reciben estos modelos afirma que, a pesar de que sus formulaciones generales no excluyen la influencia de variables tales como la motivación, la personalidad y el contexto social, de hecho no se incorporan en los mismos de modo relevante ni se dirige la investigación hacia dichos temas, aunque esta crítica la comparten otros muchos recientes modelos de la psicología cognitiva.

La tendencia actual en la construcción de modelos cognitivos de la escritura parece estar orientada, en primer lugar, a incluir en los mismos el supuesto del procesamiento paralelo que permite la ejecución simultánea de distintos procesos a diferentes niveles del sistema (Beaugrande, 1982), considerando que en el escritor competente muchos de los procesos están automatizados, lo que permite que, una vez iniciados, el monitor dirija el control de otros procesos de más alto nivel, así como a la inclusión de las observaciones y teorías relativas al control motor de la escritura y la caligrafía (Ellis, 1982; Greer y Green, 1983; Hulstijn y Van Galen, 1983; Kao, 1983; Kao, Shek y Lee, 1983; Maarse y Thomassen, 1983; Mosenthal, Tamor y Walmsley,

1983; Thomassen y Teulings, 1983; Van Galen y Teulings, 1983, y Van Galen, 1984).

Por otro lado, también se observa una tendencia a asociar el trabajo sobre el proceso de la escritura con la inteligencia artificial y las metodologías computacionales, especialmente en relación con la creación de editores de textos o «word-processors» (Bruce, Collins, Rubín y Gentner, 1978; Collins y Gentner, 1980; Bridwell, Nancarrow y Ross, 1984). Asimismo, existe un interés especial en el estudio de las estrategias que los sujetos adoptan frente a las diversas tareas de escritura, y en el estudio de cómo se desarrollan las mismas, especialmente de cara a su aplicación en la instrucción (Flower, 1981; Beach y Bridwell, 1984). Por último, el desarrollo más intenso de la investigación en este área está llevando a adaptar metodologías de investigación de otras áreas al estudio de los procesos de escritura (Newkirk, 1981; Mosenthal, Tamor y Walmsley, 1983).

En resumen, el campo de estudio de los procesos de la escritura es un área emergente que se está expandiendo rápidamente y que está acentuando cada vez más su carácter interdisciplinar.

Sin embargo, a pesar de los avances realizados por el enfoque cognitivo, la escritura sigue siendo un tema difícil de investigar. Tal vez el estado actual de los modelos de escritura sea excesivamente primitivo, siendo éstos muy generales, simplificados e imprecisos, pero, como afirma Black (1962), quizá toda ciencia deba comenzar con metáfora y acabar con álgebra, y quizá sin metáfora nunca habría habido ningún álgebra.

Referencias

- ATLAS, M. A.: *Addressing an audience: a study of expert-novice differences in writing*. Pittsburgh, Ph.D. Carnegie-Mellon University, 1979.
- BEACH, R., y BRIDWELL, L. S.: *New directions in composition research*. Londres, Guilford Press, 1984.
- BEAUGRANDE, R. DE: «Linguistic theory and metatheory for a science of texts». *Text*, 1981, 1, 113-160.
- BEAUGRANDE, R. DE: «Psychology and Composition: past, present and future». En M. NYSTRAND (ed.): *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. Nueva York, Academic Press, 1982.

- BEREITER, C.: «Development in writing». En L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Erlbaum, 1980.
- BHATNAGAR, O. P.: «Written english». *Bulletin of the State Institute of English for Maharashtra Bombay*, 1971, 4, diciembre, 25-28.
- BLACK, M.: *Models and metaphors*. Ithaca, Cornell University Press, 1962.
- BRACEWELL, R. J.: «Writing as a cognitive activity». *Visible Language*, 1980, XIV (4), 400-422.
- BRACEWELL, R. J.; BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M.: *How beginning writers succeed and fail in making written arguments more convincing*. Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Boston, 1980.
- BRIDWELL, L. S.; NANCARROW, P., y ROSS, D.: «The writing process and the writing machine: current research on word processors relevant to the teaching of composition». En R. BEACH y S. BRIDWELL: *New directions in composition research*. Londres, Guilford Press, 1984.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; MCLEOD, H., y ROSEN, H.: *The development of writing abilities*. Londres, McMillan Education, 1975.
- BRUCE, B.; COLLINS, A.; RUBIN, R. M., y GENTNER, D.: *A cognitive science approach to writing*. Urbana, 1978.
- CARPENTER, P. A., y JUST, M. A.: «Cognitive processes in reading: models based on readers eye fixations». En A. M. DESGOLD y PERFETTI, CH. A.: *Interactive processes in reading*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1981.
- COLLINS, A., y GENTNER, D.: «A framework for a cognitive theory of writing». En GREGG y STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers, 1980.
- COOPER, C. R., y MATSUHASHI, A.: «A theory of the writing process». En M. MARTELEW (ed.): *The psychology of written language*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- CROWDER, R. G.: *The psychology of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- D'ANGELO, F. J.: *Process and thought in composition*. Cambridge, Winthrop Publishers, 1980.
- DAVIS, R. M.: *Interdisciplinary approach to teaching freshman composition*. Drake University, 1981.
- DOWNING, J., y LEONG, K. CH.: *Psychology of reading*. Nueva York, McMillan Publishing Co., 1982.
- ELLIS, A. W.: *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres, Academic Press, 1982.
- FLOWER, L.: *Problem - Solving Strategies for writing*. Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1981.
- FLOWER, L., y HAYES, J. R.: «The dynamics of composing - Making plans and juggling constraints». En L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (ed.): *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers, 1980.
- FLOWER, L., y HAYES, J. R.: «Plans that guide the composing process». En C. H. FREDERIKSEN y J. F. DOMINIC: *Writing: the nature, development and teaching of written communication: process development and communication*. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- FLOWER, L., y HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, 1981, 32, (4), 365-387.
- FREDERIKSEN, C. H., y DOMINIC, J. F.: *Writing: the nature, development and teaching of written Communication: process, development and communication*. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- FREDERIKSEN, J. R.: «Assessment of perceptual, decoding, and lexical skills and their relation to reading proficiency». En A. M. LESGOLD; J. PELLEGRINO; S. FOKKAMA y R. GLASER: *Cognitive psychology and instruction*. Nueva York, Plenum, 1973.
- FREDERIKSEN, J. R.: «Component skills in reading: measurement of individual differences through chronometric analysis». En R. R. SNOW; P. A. FEDERICO y W. E. MONTAGUE (eds.): *Aptitude, learning, and instruction. Cognitive processes analysis*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
- FREDERIKSEN, J. R.: «Sources of process interactions in reading». En A. M. LESGOLD y CH. A. PERPETTI: *Interactive processes in reading*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- GOULD, J. D.: «An experimental study of writing, dictating and speaking». En J. REQUIN (ed.): *Attention and performance VII*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- GOULD, J. D.: «Experiments on composing letters: some facts, some myths, some observations». En L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Erlbaum, 1980.
- GREEN, G. M., y MORGAN, J. L.: «Writing ability as a function of the appreciation of differences between oral and written communication». En FREDERIKSEN y DOMINIC: *Writing the nature, development and teaching of written communication: process, development and communication*. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- GREER, K. L., y GREEN, D. W.: «Context and motor control in handwriting». *Acta Psychologica*, 1983, 54, (1-3), 1983.
- GREGG, L. W., y STEINBERG, E. R.: *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers, 1980.
- HARVEY, R. G.: *A survey of the research on the composing processes of student writers*. Illinois State University, 1983.
- HIDI, S. E., y HILDYARD, A.: «The comparison of oral and written productions in two discourse types». *Discourse Processes*, 1983, 6 (2), 91-106.
- HOROWITZ, R.: *The limitations of contrasted rhetorical predicates on reader recall of expository english prose*. Ph.D. University of Minnesota, 1982.
- HOROWITZ, R.: «Toward a theory of literacy. What writers know —the language, process and structure of written discourse— M. Nystrand». *Harvard Educational Review*, 1984, 54 (1), 88-97.

- HUISTIJN, W., y VAN GALEN, G. P.: «Programming in handwriting: reaction time and movement time as a function of sequence length». *Acta Psychologica*, 1983, 54 (1-3), 23-50.
- JONES, J. A.: Communicating in writing: a rhetorical model for developing composition skills. A.D. The University of Michigan, 1975.
- KAO, H. S. R.: «Progressive motion variability in handwriting tasks». *Acta Psychologica*, 1984, 54 (1-3), 149-160.
- KAO, H. S. R.; SHEK, D. T. L., y LEE, E. S. P.: «Control modes and task complexity in tracing and handwriting performance». *Acta Psychologica*, 1983, 54 (1-3), 69-78.
- MAARSE, F. J., y THOMASSEN, A. J. W. M.: «Produced and perceived writing slant: difference between up and down strokes». *Acta Psychologica*, 1983, 54 (1-3), 131-148.
- MARTLEW, M.: «Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing development». en M. MARTLEW: *The psychology of written language. A developmental approach*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- MATSUHASHI, A.: «Explorations in the real-time production of written discourse». En NYSTRAND, M.: *What writer know: the language, process and structure of written discourse*. Nueva York, Academic Press, 1982.
- MCCRIMMON, J. M.: *Writing with a purpose*. Cambridge, The Riverside Press Cambridge, 1950.
- MITCHEL, D. C.: *The process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- MOSENTHAL, R.; TAMOR, L., y WALMSLEY, S.: *Research on writing. Principles and methods*. Londres, Longman, 1983.
- MURRAY, D.: «How writing find its own meaning». En T. R. DONOVAN y B. W. McCLELLAND: *Teaching composition: theory into practice*. Champaign, National Council of Teachers of English, 1980.
- NEWKIRK, T.: «Cognition and writing —Cognitive processes in writing— Gregg and Steinberg. Problem-Solving strategies for writing - L. Flower». *Harvard Educational Review*, 1982, 52 (1).
- NOLD, E.: «Revising». En C. H. FREDERIKSEN y J. F. DOMINIC: *Writing: the nature, development and of written communication: process, development and communication*. Hillsdale, Erlbaum, 1980.
- NYSTRAND, M.: *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. Nueva York, Academic Press, 1982.
- PERL, S.: «The writing development project». En HUMES, A.: *Moving between practice and research in writing*. Los Alamitos, Educational Research and Development, 1981.
- PHELPS-GUNN, T., y PHELPS-TERASAKI, D.: *Written language instruction*. Rockville, Aspen System Corporation, 1982.
- READ, C.: «Writing is not the inverse of reading for young children». En C. H. FREDERIKSEN, y J. F. DOMINIC: *Writing: the nature, development and teaching of written communications: process, development and communication*. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- ROHMAN, G.: «Pre-writing: the stage of discovery in the writing process». *College Composition and Communication*, 1965, 16, 106-112.
- RUMELHART, D. E.: «Toward an interactive model of reading». En S. DOMINIC (ed.): *Attention and performance VI: Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance*. Stockholm, 1975. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- SCARDAMALIA y BEREITER: «The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composition». En M. MARTLEW: *The psychology of written language. A developmental approach*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- SHANKLIN, N. K. L.: *Relating reading and writing: developing a transactional theory of the writing process*. Bloomington, Ed. D., Indiana University, 1981.
- SOMMERS, N. I.: *Revision in the composing process: A case study of college freshmen and experienced adult writers*. Boston, Boston University School of Education, 1978.
- STALLARD, C. K.: «Composing: A cognitive process». *College Composition and Communication*, 1976, 27 (2), 181-184.
- THOMASSEN, A. J. W. M., y TEULINGS, H. L. H. M.: «The development of handwriting». En M. MARTLEW: *The psychology of written language. A developmental approach*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- TRÖSKY, O., y WOOD, C. C.: «An instructional model for writing». En I. PRINGLE y A. FREEDMAN (eds.): *Teaching writing learning*. Ottawa. The Canadian Council of Teachers of English, 1981.
- VAN GALEN, G. P.: «Structural complexity of motor patterns: A study on reactions times and movement times of handwritten letters». *Psychological Research*, 1984, 46 (1-2), 49-58.
- VAN GALEN, G. P., y TEULINGS, H.: «The independent monitoring of form and scale factors in handwriting». *Acta Psychologica*, 1983, 54 (1-3), 9-22.
- V. VAUGHN, J. J.: *Discovery and communication: A composing process for the writer and the reader*. Claremont Graduate School, 1981.
- ZAMEL, V.: «Writing: The process of discovering meaning». *Tesol Quarterly*, 1982, 16, (2), 195.

Resumen

El presente artículo trata de ofrecer una visión general de cuál es el estado en que se encuentran las teorías sobre el proceso de escritura. Para ello se expone, en primer lugar, cuál

ha sido la evolución de los supuestos que subyacen a los modelos de escritura, modelos que pueden clasificarse en tres grandes grupos: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los actuales modelos cognitivos. En segundo lugar, se señalan algunos factores que han contribuido a la aparición de estos últimos, así como algunos de sus objetivos y requisitos. A continuación se expone el modelo de Flower y Hayes (1979, 1980, 1981 a y b) como un ejemplo prototípico de esta orientación. Por último, se ofrecen una serie de conclusiones respecto a la evolución de los modelos, respecto a las características comunes generales que comparten los modelos cognitivos y respecto a las tendencias actuales en la construcción de dichas teorías.

Summary

The present paper intends to offer a general view of the actual state of the theories on the process of writing. In order to do so, the evolution of the assumptions underlying the models of writing is exposed. These models can be classified on the basis of three distinctive stages in three main groups: traslation models, stage models and the current cognitive models. In second place, some factors which have contribute to the appearance of these last models, as well as some of their objectives and requirements are indicated. Next, the model developed by Flower and Hayes (1979, 1980, 1981 a and b) is exposed as a prototypical example of this perspective. Finally, a series of conclusions about the evolution of the models, about the main common characteristic shared by the cognitive models, and about current tendencies in the ellaboration of these theories are offered.