

COMPONENTES BÁSICOS Y EVOLUTIVOS DEL PROCESO DE FORMULACIÓN EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

JULIO ROCA DE LARIOS
ROSA MANCHÓN RUIZ
LIZ MURPHY
Universidad de Murcia

RESUMEN. *El objetivo principal del presente estudio fue indagar en qué medida la competencia en lengua extranjera de los escritores configura el tiempo que éstos asignan a los procesos de formulación en el transcurso de la composición. La muestra la constituyeron 21 aprendices españoles de inglés divididos en tres niveles de competencia. Cada participante realizó dos tareas de composición, una en español y otra en inglés, siguiendo la técnica del pensamiento en voz alta. Los datos muestran que algunos aspectos del proceso de formulación son independientes del nivel de dominio de la lengua extranjera que posee el escritor, mientras que otros componentes básicos de dicho proceso tienen un claro componente evolutivo. Estos resultados se describen e interpretan a la luz de la literatura pertinente y se extraen conclusiones de orden teórico y metodológico.*

PALABRAS CLAVE. *Proceso de composición, formulación, escritura en L1 y LE, dominio de la LE, pensamiento en voz alta.*

ABSTRACT. *The present paper was intended as an inquiry into the role played by L2 proficiency in the way writers allocate their time to the formulation of their ideas throughout their L1 and L2 composition processes. The sample was made up of 21 Spanish EFL learners divided into three L2 proficiency levels. Each participant wrote one composition in English and another one in Spanish verbalising their thoughts aloud. The data showed that some components of the formulation process are independent of L2 proficiency while others show a clear developmental profile. These results are described and interpreted in the light of the relevant literature and a number of theoretical and methodological conclusions are drawn.*

KEY WORDS. *Composition process, formulation, L1 and L2 writing, L2 proficiency, think aloud.*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los centros de interés de las nuevas propuestas curriculares en todos los niveles educativos lo constituye la enseñanza de la escritura en lengua extranjera (LE). La mayor parte de los programas en educación primaria y secundaria publicados por las diferentes comunidades autónomas incluyen, entre otros, el objetivo de que los aprendices puedan desarrollar su habilidad para producir textos escritos en la LE que estudian. De igual forma, los departamentos de filologías modernas de muchas universidades españolas vienen incluyendo de manera paulatina un componente de escritura en sus planes de estudio. Si se pretende que estas propuestas pedagógicas no permanezcan en un estado de vaguedad y falta de concreción, como desafortunadamente ocurre con demasiados proyectos de innovación, es preciso familiarizar a los profesores con la compleja tarea de ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia escritora en LE. Tal empresa implica, como paso previo, la clarificación de la situación real de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el sistema educativo.

Un análisis somero de dicha situación indica que hay, al menos, dos aspectos a destacar. El primero de ellos se refiere a la casi nula tradición de la enseñanza de los procesos de composición por escrito en nuestro país, y el segundo, al hecho de que los alumnos sean precisamente aprendices de una lengua extranjera.

Con relación al primer aspecto, es un hecho constatado que, a pesar de la enorme cantidad de ejercicios escritos que los alumnos realizan en los centros de primaria y secundaria, la enseñanza de las habilidades de composición suelen brillar por su ausencia. En primaria, el interés se centra principalmente en el manejo de textos narrativos pero, según se avanza hacia el tercer ciclo, la clase de lengua es paulatinamente monopolizada por actividades de análisis morfológico y sintáctico, o bien, por ciertos tipos de comentarios de texto, que obligan a dejar de lado otras actividades potencialmente más relacionadas con el acto de componer. Esta tendencia alcanza su clímax en secundaria, un nivel educativo que, paradójicamente, está basado en el empleo continuo de la letra impresa. El lamentable resultado de todo este conjunto de procesos es que, aunque algunos alumnos aprendan a redactar, la mayoría abandona la educación obligatoria sin saber componer textos convencionales en su lengua materna, a pesar de haber pasado muchos años escribiendo (véase Victori 1995, para una descripción más completa de esta situación). La situación en lo que respecta a las destrezas de escritura en LE es bastante similar. De hecho, se les ha asignado un papel bastante secundario, reduciéndose las expectativas de los profesores a que los alumnos de primaria puedan escribir sólo a nivel de palabra o de frase y a que los de secundaria redacten, a lo sumo, pequeños párrafos o redacciones cortas sobre temas conocidos o personales. Todo ello ha conducido a que la redacción en lengua extranjera haya quedado reducida en la mayor parte de los casos al papel de soporte para otro tipo de actividades relacionadas generalmente con el aprendizaje de la gramática y el vocabulario.

El segundo aspecto que señalábamos más arriba se refiere al hecho de que, a diferencia de los aprendices de *segunda lengua*, que gozan de amplias oportunidades

para interactuar con hablantes nativos, recibir todo tipo de *input* e incrementar de esta manera su competencia comunicativa, los aprendices de *lengua extranjera* no suelen tener ocasión de establecer este tipo de relaciones y, como consecuencia, su grado de contacto con la nueva lengua queda reducido casi única y exclusivamente al que les proporciona el medio escolar. Ello implica, por una parte, que el aprendizaje de la LE se halle estrechamente ligado a las instituciones educativas, con todos los procesos de mediación que este ámbito conlleva (partición y selección del contenido a aprender, distribución del mismo en niveles, y/o activación de los procesos de aprendizaje por medio de actividades discretas) y, por otra parte, que, a pesar del material sonoro y audiovisual cada vez más disponible en este tipo de instituciones, la principal fuente de *input* a disposición de los aprendices siga siendo el material escrito. Dejando de lado los inconvenientes para el aprendizaje que esta situación puede llevar consigo, una de sus grandes ventajas es que la letra impresa, al ser visible y permanente y, por tanto, accesible de forma recurrente, se presta a ser explorada por el aprendiz tanto de forma receptiva (lectura) como productiva (escritura). En este marco, la redacción de textos puede constituir, además, el escenario ideal en el que se dan las tres condiciones necesarias para el aprendizaje de la LE, según se postula en la hipótesis del *output* comprensible (Swain 1985, 1995): *precisión*, *coherencia* y *propiedad* en la producción de mensajes.

Esta situación ha contribuido a que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera se haya convertido en un campo de investigación específico en distintos países. También en nuestro país, y dadas las características señaladas más arriba en lo que se refiere a la falta de tradición en la enseñanza de la escritura, han empezado a aparecer algunos estudios sobre diversos aspectos de la composición por escrito en inglés en distintas universidades: Granada, Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Autónoma de Barcelona y Murcia.

En este contexto, el estudio que presentamos se inserta en la tradición de investigación cuyo objetivo fundamental es el análisis de los procesos mentales que tienen lugar cuando los aprendices acceden a sus ideas y les dan forma mientras intentan producir textos por escrito (véase revisión en Roca de Larios y otros 2002). Dentro de esta línea, los autores del presente trabajo nos embarcamos en un proyecto de investigación (financiado por el CIDE del MECD) en el que intentamos indagar acerca de los procesos de escritura de aprendices de inglés como lengua extranjera de distintos niveles educativos sobre la base de un conjunto de objetivos teóricos (contribución al desarrollo de la teoría sobre la naturaleza y el aprendizaje de la escritura en LE) y aplicados (aportar datos para la posible construcción futura de un modelo pedagógico para la enseñanza de la escritura en LE).

En las páginas que siguen realizamos, en primer lugar, un breve recorrido por la investigación que ha comparado los procesos de composición en primeras y segundas lenguas, señalando las principales semejanzas y diferencias entre ambas condiciones e identificando dos áreas que, desde nuestro punto de vista, no han recibido la atención que merecen: el proceso de formulación de textos y el carácter netamente temporal de la

escritura. Ambos constituyen, a su vez, los principales centros de interés del presente trabajo. Se presentan, a continuación, las cuestiones a investigar y la metodología utilizada a tal efecto, prestando especial atención al diseño y aplicación del sistema de codificación empleado. Finalmente, se describen e interpretan los resultados a la luz de los estudios sobre el tema y se extraen conclusiones de orden teórico y metodológico.

2. SÍNTESIS DE LOS REFERENTES TEÓRICOS QUE ENMARCAN EL ESTUDIO

2.1. *La investigación sobre los procesos de escritura en L2*

Una de las preocupaciones básicas en los trabajos sobre escritura en L2 ha sido intentar describir las limitaciones que la segunda lengua puede imponer a los procesos de producción que los escritores ya hayan desarrollado en su lengua materna. Este planteamiento, basado en la consideración de la naturaleza interactiva de todas las formas de conocimiento, coincide con aquellas posiciones que proponen la existencia de una interfase o puente entre las diversas formas de conocimiento del sujeto y las condiciones externas responsables de su activación.

En líneas generales, la investigación ha puesto de manifiesto que la naturaleza de los procesos básicos de composición no parece que se vea esencialmente afectada por el hecho de escribir en una segunda lengua. De hecho, la evidencia empírica disponible indica que hay una serie de perfiles estratégicos individuales que, habiéndose adquirido en la L1, se transfieren prácticamente intactos a la LE (véase revisión en Manchón 1999; Roca de Larios y otros 2002; Manchón y otros 2007). Estos hallazgos apuntan directamente a la estabilidad de ciertos procesos de composición, cuya asignación de tiempo y de recursos mentales permanece constante a lo largo de extensos periodos de tiempo y con independencia de la tarea que se realice (Levy y Ransdell 1995, 1996).

Sin embargo, análisis más detallados han mostrado igualmente que pueden surgir limitaciones sobre la capacidad de componer cuando el grado de dominio de la LE por parte del escritor es insuficiente para hacer frente al conjunto de exigencias implicadas en la tarea de escritura. A semejanza del aprendizaje de un nuevo registro en la lengua materna (Cumming 1989), el escribir en una LE puede conducir a muchos aprendices a rebajar su nivel de exigencia en los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos de sus textos, en comparación con el nivel que se imponen a sí mismos al escribir en su lengua materna (Moragne e Silva 1989; Uzawa y Cumming 1989). De igual forma, las demandas cognitivas implicadas en el procesamiento de la LE pueden inhibir en los escritores su capacidad para planificar, evaluar y revisar sus textos a nivel pragmático y textual, llevándoles a sobredimensionar, como contrapartida, sus preocupaciones de orden lingüístico. E incluso a este nivel, la LE parece condicionar la atención exagerada que se presta a las consideraciones de orden morfológico, a expensas de las búsquedas léxicas y sintácticas (Whalen y Ménard 1995).

La longitud del texto producido así como la fluidez del proceso de transcripción también pueden verse afectadas por lo arduo y costoso que puede resultar escribir en una LE.

Se ha comprobado que a los escritores les resulta bastante problemático tanto el escribir extensamente (Raimés 1985; 1987; Sasaki and Hirose 1996; Chenoweth y Hayes 2001) como mantener el esfuerzo que supone componer en su segunda lengua (Raimés 1987). Desde el punto de vista de la fluidez, se ha documentado que, por regla general, los escritores pueden escribir sin interrupción fragmentos significativamente más largos en su lengua materna que en la LE y que, a la inversa, terminar una frase en la segunda lengua suele implicar bastantes más interrupciones que hacerlo en lengua materna (Pennington y So 1993; Silva, 1993; Krings 1994; Whalen y Ménard 1995). Según todos estos autores, las consecuencias de estas conductas para el flujo de las ideas son obvias: el escritor corre el riesgo de perder la claridad de sus representaciones mentales e incluso de olvidar lo que va a decir, ya que la codificación de sus ideas puede resultar seriamente obstaculizada.

Una de las características de los estudios anteriormente citados es que, por regla general, tienen su punto de partida en modelos y diseños de investigación creados en principio para analizar los procesos de escritura en lengua materna, hecho que ha sido altamente beneficioso para poder analizar un amplio abanico de problemas con metodologías contrastadas. Sin embargo, este proceder también ha supuesto la relegación de aspectos cruciales del fenómeno de composición, tales como el proceso de formulación o el reconocimiento de que la composición es esencialmente un proceso temporal, temas que analizamos en mayor detalle en los siguientes apartados.

2.2. El proceso de formulación

Los modelos clásicos de escritura en L1 (Flower and Hayes 1981; de Beaugrande 1984) consideran que el proceso de composición consta de tres macroprocesos que interactúan de forma recursiva: planificación, formulación y revisión. De acuerdo con estos modelos, el proceso de formulación es entendido como una mera transcripción, es decir, como el acto de asociar ideas, organizadas como proposiciones, con secuencias lineales de unidades léxicas y sintácticas. Este planteamiento, sin embargo, no tiene en cuenta la complejidad de las operaciones implicadas en tal asociación o la relación entre la producción de frases y su integración en un marco textual. La consecuencia inmediata de adoptar tal perspectiva en la investigación sobre producción de textos escritos en lengua materna ha sido que el proceso de formulación ha permanecido casi inexplorado, en comparación con la atención que la investigación ha prestado a los otros dos macroprocesos (planificación y revisión).

La situación no ha sido muy diferente en los estudios de composición en segundas lenguas, a pesar de algunos intentos por analizar los esfuerzos que realizan los escritores para compensar sus carencias lingüísticas en la LE (Krings 1994; Zimmermann 2000) o de observaciones esporádicas en estudios no centrados directamente en el análisis de la formulación (cf. Raimés 1985, 1987; Arndt 1987; Cumming 1989). Sin embargo, en casi todos ellos apenas si se han abordado los problemas lingüísticos más allá del nivel de palabra, por lo que las dificultades a nivel de frase han quedado bastante descuidadas (como excepción, véase Smith 1994). Además, no se ha tenido en cuenta la

multitud de problemas ideativos y discursivos a los que los escritores deben hacer frente al componer en una LE.

Se sigue, por tanto, que se requieren análisis detallados que contribuyan a dilucidar cómo los escritores afrontan los problemas de formulación en LE. Este tipo de análisis puede ayudar, por una parte, a obtener más información sobre la complejidad de las operaciones implicadas en la transformación del pensamiento en unidades lingüísticas distintas a las de la lengua materna del aprendiz y, por otra, a identificar qué componentes del proceso de formulación evolucionan de forma sincrónica y cuáles lo hacen de forma diacrónica, es decir, según el nivel de competencia del escritor.

2.3. La dimensión temporal de los procesos de escritura

Afirmábamos con anterioridad que los modelos clásicos entendían la escritura como un proceso compuesto por varios subprocesos que interactúan de forma cíclica. Esta forma de interacción implica que los procesos de composición no se conciben pre-determinados en un orden fijo, como una secuencia lineal en la que, por ejemplo, la planificación precedería rígidamente a la formulación y ésta a la revisión, sino que, por el contrario, cualquier proceso se puede activar en cualquier momento y aparecer encajado dentro de otro. Este tipo de incrustación se conoce como “recursión” y, de acuerdo con ello, la escritura ha sido conceptualizada como un proceso recursivo (Flower y Hayes 1981). Sin embargo, estos modelos no han prestado la atención que merece al hecho de que la dimensión temporal es inherente a la noción de proceso: a pesar de admitir que el proceso de composición se desarrolla de forma recursiva, han pasado por alto que esta recursividad tiene lugar a lo largo del tiempo. Según avanza la composición, la cantidad de texto escrito aumenta y, como consecuencia, se restringe cada vez más la gama de posibilidades (lingüísticas, ideativas, textuales, etc.) sobre las que construir el texto que queda por escribir. Como resultado, los escritores han de adaptarse a esta situación continuamente cambiando sus procesos y estrategias.

Esta naturaleza temporal del proceso de composición tiene, al menos, dos tipos de consecuencias. Por un lado, ciertos procesos resultarán dominantes a expensas de otros en determinados estadios de la composición. Así, por ejemplo, es bastante probable que el proceso de formulación domine la parte central del curso de la redacción a expensas de la planificación y la revisión, si bien esta preeminencia no será tan clara en el inicio y en la conclusión. De igual modo, es más que probable que un mismo proceso no se pueda interpretar de la misma manera ni tenga el mismo efecto en la calidad del producto final en un determinado estadio o en otro, debido a que la duración y el momento en que se activa no es indiferente sino indicativo del propósito subyacente. Por ejemplo, emplear determinada cantidad de tiempo en evaluar el texto ya escrito durante los estadios iniciales del proceso de composición puede interpretarse como un intento de comprobación por parte del escritor de que el arranque de la redacción va en la dirección pragmática pensada (función proyectiva), mientras que la misma actividad en los esta-

dios finales podría interpretarse como una estrategia de control para cotejar si el objetivo anterior se ha cumplido (función retrospectiva).

Una segunda consecuencia derivada del carácter eminentemente temporal del proceso de composición es que la duración y organización temporal de los procesos pueden variar entre escritores y entre grupos. Incluso si dos escritores (o dos grupos) muestran la misma frecuencia global en un determinado proceso, puede ocurrir que la distribuyan de manera diferente en el transcurso de la composición. Estas diferencias de distribución pueden apuntar a diferencias en la organización temporal de los procesos y, por ende, a una diferente organización de los propósitos asociados a ellos. Su análisis puede ayudar a comprender mejor cómo los escritores más o menos hábiles, o con diferente grado de competencia lingüística, se adaptan a la tarea, es decir, cómo emplean sus estrategias de auto-regulación. Por tanto, si se asume que un mismo proceso puede hallarse distribuido de forma heterogénea a lo largo del proceso de composición de diferentes sujetos y este aspecto no se tiene en cuenta, se perderá una información bastante valiosa sobre el proceso de composición (van der Bergh y Rijlaarsdam 1996). Consideramos, por tanto, que abordar el tema de la temporalidad por medio de una metodología introspectiva, como lo es la utilizada en el presente estudio (véase la sección 4.2.), era una tarea necesaria desde el punto de vista cognitivo, ya que este procedimiento nos podría proporcionar información de primera mano sobre cómo los escritores despliegan en el tiempo su asignación de recursos a los distintos procesos de composición.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, el objetivo principal del presente estudio fue indagar en qué medida la competencia en LE de los escritores configura el tiempo que éstos asignan a los procesos de formulación y a su distribución en el transcurso de la composición. De acuerdo con ello, se formularon dos preguntas de investigación:

- (1) ¿Qué componentes del proceso de formulación, desde el punto de vista de su duración y distribución en el transcurso de la composición, son indiferentes al nivel de competencia en LE de los escritores? Se trataría con ello de averiguar los componentes del proceso de formulación comunes a distintos grupos de escritores y que se pueden considerar, por tanto, como “inherentes” al acto de formular por escrito.
- (2) ¿Qué componentes del proceso de formulación, desde el punto de vista de su duración y su distribución a lo largo del proceso de composición, dependen de la competencia en LE de los escritores? Se trataría en este caso de identificar aquellas dimensiones de la formulación de textos que tienen carácter evolutivo, lo que nos permitiría aislar algunas etapas por las que han de pasar los aprendices en el desarrollo de su competencia como escritores en una lengua extranjera.

4. MARCO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN¹

4.1. *Participantes*

La muestra seleccionada para nuestra investigación la constituyeron 21 aprendices de inglés como lengua extranjera divididos en tres niveles de competencia: pre-intermedio (Nivel 1), intermedio (Nivel 2) y avanzado (Nivel 3), estando integrado cada grupo por 7 sujetos. El grado de competencia en inglés se midió por medio del *Oxford Placement Test*, una prueba que se centra en la discriminación de habilidades gramaticales, de lectura y de comprensión auditiva. La ANOVA realizada con las puntuaciones obtenidas por cada grupo mostró que las diferencias entre los tres niveles eran altamente significativas [$F(2,18)= 397.227, p<0.000$].

Los informantes del Nivel 1 cursaban segundo curso de Bachillerato en el Instituto Floridablanca de Murcia y su puntuación en el test de nivel osciló entre 100 y 108. Los alumnos del Nivel 2 estaban en el tercer curso de la Diplomatura de Maestro de Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y obtuvieron puntuaciones entre 140 y 157. Finalmente, los informantes del Nivel 3, cuyas puntuaciones se situaron entre 174 y 190, habían obtenido el año anterior su licenciatura en Filología Inglesa en el Departamento homónimo de la Universidad de Murcia.

La información extraída de un cuestionario que hubieron de contestar (véase siguiente sección) reflejaba que ningún participante había recibido formación específica sobre cómo componer por escrito en inglés, si bien todos habían practicado, en mayor o menor medida, esta destreza en clase. No obstante, los informantes del nivel avanzado afirmaron haber tenido un contacto muy frecuente con la lengua inglesa en las clases de todas las asignaturas de su plan de estudios (por ser política del departamento donde cursaron su carrera que el medio de instrucción debía de ser el inglés) y haber acumulado bastante experiencia en la elaboración escrita de trabajos monográficos en esa lengua.

4.2. *Técnicas de obtención de datos*

Cada participante realizó dos tareas de composición por escrito, una en español y otra en inglés, siguiendo la técnica de pensar en voz alta. La elección de esta técnica de obtención de datos, frente a otras procedimientos introspectivos, obedeció a criterios tanto prácticos –consideración de los recursos humanos y materiales existentes– como teóricos –el pensamiento en voz alta daba la oportunidad de acceder de forma más directa a la memoria de trabajo de los aprendices al permitir obtener información sobre sus procesos de pensamiento según se iban produciendo.

Aunque utilizada en numerosos estudios sobre escritura, la técnica del pensamiento en voz alta no está, sin embargo, libre de críticas (para una revisión de la controversia que rodea a su empleo, véase Smagorinsky 1994; Jourdenais 2001). Por nuestra parte, decidimos que, al igual que hubiese sucedido con la utilización de cualquier otro método de

obtención de datos, nuestro reto consistía en identificar e intentar reducir las causas de su falta de validez, intento del que damos cuenta más abajo (véase la sección 4. 3.).

Al finalizar la realización de cada tarea, los sujetos completaron un cuestionario retrospectivo de carácter inmediato (basado en Perl 1979), con el fin de obtener información sobre sus percepciones acerca de la técnica de pensar en voz alta, y sobre su grado de motivación y de interés por el tema. De igual manera, al finalizar la última sesión, rellenaron un cuestionario de preguntas abiertas (tomado de Porte 1995) con el que se intentaba obtener información relativa a su grado de experiencia e instrucción previa en escritura, sus percepciones como escritores en LE, los problemas que solían experimentar y los procedimientos que solían utilizar para resolverlos.

4.3. Tareas

Los títulos de las dos tareas de composición fueron muy semejantes, a fin de controlar que el grado de familiaridad con los temas no fuese un factor que pudiese afectar a la calidad y cantidad de la producción escrita (Hamp-Lyons 1990; Sasaki y Hirose 1996; pero véase Whalen y Ménard 1995, para argumentos en contra de esta decisión).

El título de la redacción en inglés fue el siguiente: *Success in education is influenced more by the pupils' homelife and training as a child than by the quality of the teaching at school. Do you agree or disagree? Explain and illustrate your answer from your experience, your observation of others or your readings.*

Por su parte, el título para la redacción en español rezaba así: *El fracaso escolar se debe más a la falta de responsabilidad del profesor en el cumplimiento de sus deberes como enseñante que a la actitud, esfuerzo, aptitud y motivación por parte de los alumnos. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?*

Ambos títulos dejaban entrever que las redacciones que se escribiesen habrían de tener un claro carácter argumentativo. Se eligió este tipo de texto por considerar que suele imponer ciertas demandas al escritor, tales como la habilidad para manipular tanto las ideas como las convenciones retóricas que rigen la presentación de argumentos. Aunque el procedimiento ideal para controlar el efecto tarea hubiese sido alternar la realización de las dos composiciones dentro de cada sesión, éste no se llevó a cabo al constatar que los participantes de cada grupo estaban en constante contacto y podrían haber desvelado el contenido de las tareas una vez finalizadas. Se optó, por tanto, por que los miembros de cada grupo realizaran la misma tarea a la vez. Para evitar en la medida de lo posible la traducción y la transferencia de conceptos y estrategias de una tarea a otra, se les pidió que realizaran la redacción en inglés antes que la redacción en español (Whalen y Ménard 1995).

Cada tarea fue realizada por cada grupo por separado y en sesiones independientes en el laboratorio de idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con un lapso de una semana entre cada una de ellas. Esta decisión de realizar las tareas en grupo obedeció, en parte, a limitaciones de tiempo y recursos por parte de los inves-

tigadores y, en parte, como se ha señalado más arriba, a la imposibilidad de impedir que los participantes desvelasen el contenido de las tareas a realizar al resto de compañeros.

En la primera sesión, y con anterioridad a la primera tarea, se familiarizó a los participantes con la técnica de pensar en voz alta por medio de la realización simulada de una redacción (“Ventajas y desventajas de...”) utilizando esta técnica. Para ello, y tratando de incorporar el mayor número de salvaguardas posibles contra sus expectativas e interpretaciones sobre lo que se “esperaba” de ellos (Jourdenais 2001), se les pidió que, al escribir, dijese en voz alta todo lo que pasara por su mente y que utilizasen para ello la lengua que quisieran, sin proporcionarles ejemplificación alguna de los procedimientos a fin de influir lo menos posible en sus propios procesos de composición (Smith 1994). Una vez que los investigadores hubieron comprobado que los participantes se sentían familiarizados con la técnica (tras 15 ó 20 minutos), les pidieron que iniciasen la realización de la tarea, después de comunicarles que no dispondrían de diccionarios y que no podrían pedir ayuda. La razón de esta decisión residía en que uno de los objetivos principales de la investigación implicaba analizar cómo los participantes gestionarían los problemas que se habrían de encontrar a la hora de formular, situación en la que se suponía utilizarían estrategias de búsqueda sin apoyo externo.

Se concedió un tiempo máximo de una hora para la realización de cada tarea y se acordó que durante las grabaciones estuviesen presentes un investigador y un profesor (o ex-profesor, en el caso de los licenciados), a fin de crear un ambiente lo más familiar posible para los participantes. Estas dos personas no intervinieron ni escucharon a los informantes mientras realizaban la tarea para evitar interferir en el desarrollo de sus procesos de composición.

4.4. *Trascripción de los protocolos*

Las grabaciones provenientes de las sesiones de redacción se transcribieron posteriormente utilizando el código escrito ordinario e incluyendo tuteos, dudas, repeticiones, pausas y algunos rasgos paralingüísticos como la risa o la tos. Tal como puede apreciarse en el extracto [1], a la transcripción siguieron una serie de pasos cuyo objetivo era preparar los protocolos resultantes para su posterior análisis. Dichos pasos consistieron en: (i) distinguir el texto escrito (subrayado en [1]) del proceso responsable de su producción, (ii) identificar las relecturas y repeticiones (en cursiva en [1]), y (iii) señalar en los protocolos cualquier tipo de revisión llevada a cabo por el escritor en el texto escrito. Para ello se añadieron anotaciones al texto subrayado del protocolo (tachar una palabra, añadir una observación, etc.) y se codificó como revisión en el punto del protocolo en el que el escritor verbalizaba la operación.

- [1] .. the environment under which you study.. *the environment under which you study* when you are there when you are when you are when you are there (5) is obviously is obviously (3) of great influence.. no otra vez influence no.. *the environment under which you study when you are there is obviously is*

obviously to be attended to o sea que se le ha de prestar atención como factor is obviously to be attended to attend no attended no (tacha “attended”) is *obviously to be* considered to be considered carefully.. (Filología 2, LE).

Una vez que se hubo separado el texto escrito, las relecturas y las revisiones del resto de pensamientos verbalizados presentes en el protocolo, el siguiente paso fue diseñar un sistema de codificación en concordancia con nuestros intereses de investigación.

4.5. Codificación de los protocolos

Al abordar el análisis y la codificación de los protocolos, el problema más serio surgió como consecuencia de la perspectiva desde la que contemplamos el proceso de formulación. Tal y como se ha afirmado en páginas precedentes, la mayoría de los estudios de producción escrita en L2, en consonancia con la herencia recibida de la investigación en L1, han entendido este proceso como una mera transcripción de ideas en un conjunto de frases. Apenas han tenido en cuenta la complejidad de las operaciones implicadas y, como consecuencia, la mayoría de los sistemas de codificación utilizados han terminado por reducir el ámbito de la formulación a la categoría de “writing” (escritura propiamente dicha). Sin embargo, dado que en nuestro caso el foco de interés lo constituía ese complejo de operaciones que posibilitan la producción de frases y su integración en una estructura textual, tuvimos que afrontar dos tipos de tareas. Primero, debíamos establecer criterios que nos permitiesen identificar y separar de forma clara la totalidad de los procesos de composición, y, especialmente, aquéllos que, debido a su complejidad, presentaban mayores posibilidades de confusión, es decir, los de planificación, formulación y revisión. Segundo, era necesario analizar el modo en que el proceso de formulación se manifestaba en los protocolos a fin de poder elaborar categorías de codificación que captaran su despliegue de la manera más exhaustiva posible. Después de un análisis laborioso y exhaustivo de los datos, llegamos a la siguiente caracterización de los tres procesos mencionados.

4.5.1. Distinción entre planificación y formulación

Un análisis pormenorizado de los protocolos nos llevó a concluir que bajo la categoría de planificación podíamos incluir todos aquellos segmentos que representaban operaciones de recuperación y/o elaboración de ideas, establecimiento de objetivos, propuestas de organización, etc., a nivel *prelineal*. A su vez, se consideró como propias del proceso de formulación tanto las verbalizaciones del material ya escrito cuanto aquellas expresiones que, a causa de su naturaleza estrictamente lineal (unidades léxicas, estructuras sintácticas, etc.), podrían formar parte del texto en proceso de construcción. Este tipo de expresiones, conocidas como “pre-textos” (Witte 1987), no son sino formulaciones provisionales cuya longitud puede variar desde una mera palabra a una frase completa. Según estos presupuestos, se consideró que la toma de decisiones durante el proceso de planificación, debido a su carácter global, era independiente de las estructu-

ras lingüísticas implicadas, y se asumió que los pre-textos y los textos escritos revelaban cómo los escritores convertían ideas y objetivos en formas lingüísticas específicas. La diferencia entre la planificación de una idea, su formulación como pretexto y su conversión final en texto escrito se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Plan global: education is important (nota escrita)

Pre-texto: ..I mean that on that basis ..I know I'm convinced that education can change..um..can make children able to develop ..in spite of their family atmosphere ..that's why I want to be a teacher..

Texto escrito: On that basis I'm sure children can be encouraged to learn and develop their skills by teachers although their homelife doesn't contribute to their education.

4.5.2. Distinción entre procesos de formulación y de revisión

Trazar una línea entre la formulación y la revisión no resultó una tarea fácil ya que, además del hecho de que ambos procesos suelen versar con frecuencia sobre el mismo tipo de problemas, la investigación sugiere que los escritores no se suelen limitar a revisar las frases que han escrito sino también las que han escrito parcialmente o incluso las que no han escrito (Witte 1985). Estas consideraciones nos llevaron a analizar algunos estudios en busca de criterios de segmentación fiables y nos encontramos con que una de las variables generalmente utilizadas en la literatura era la distancia entre el punto en el que el texto se escribe por primera vez y el punto en donde se produce la modificación. Decidimos utilizar esta distinción como un criterio operativo claro con el que poder distinguir entre formulación y revisión, de forma que las modificaciones llevadas a cabo dentro de la frase que se estaba escribiendo en ese momento se codificaron como “auto-correcciones” y fueron incluidas dentro del proceso de formulación, mientras que aquellas modificaciones que afectaban a cualquier frase anterior a la presente se identificaron como pertenecientes al proceso de revisión. De acuerdo con este criterio, la revisión quedó definida como el conjunto de episodios en los que el escritor cambia, sustituye, añade o tacha segmentos previamente escritos más allá de la frase que esté escribiendo en ese momento. El extracto [2] constituye un episodio de revisión en la producción de un segundo borrador: el doble subrayado indica que el escritor está copiando literalmente un fragmento del primer borrador, mientras que el subrayado único representa la revisión introducida en ese momento en el texto de ese segundo borrador:

- [2] ... the way we learn to do things at home (7) in an ordered ordenadamente in an orderly ¿orderly? ¿existe eso? ¿ordered? in an orderly ordered way ordered orderly no sé si existe *the way we learn to do things at home* that is in an orderly way bueno pues si está mal ya está mal in an orderly way..(Filología 2, LE).

4.5.3. Codificación del proceso de formulación

Un primer análisis de los protocolos indicó que, con carácter general, los participantes en el estudio mostraban dos tipos de conductas al formular sus textos: unas veces seguían su curso de forma más o menos fluida, mientras que, en otras ocasiones, se detenían a afrontar problemas específicos. Un análisis más minucioso reveló que los episodios “fluidos” incluían siempre la escritura de segmentos de texto, que en algunas ocasiones iba acompañada de relecturas, pausas de corta duración, o modificaciones del texto sobre la marcha (a las que llamamos “autocorrecciones”). De acuerdo con ello, bajo la categoría de *formulación fluida* decidimos incluir todos aquellos episodios que, sin ser puramente automáticos, muestran que el escritor progresa en la producción del texto sin tener que afrontar y resolver problemas, al menos de forma explícita. Incluye, por tanto, las siguientes categorías:

Escritura propiamente dicha o transcripción, es decir, la anotación de un segmento de texto.

- [3] ... on the other hand I have examples of children that the positive or negative influences.. (Magisterio 7, LE).

Autocorrecciones, es decir, modificaciones introducidas en el texto sobre la marcha y dentro de los límites de la frase que se está escribiendo en ese momento

- [4] ... many problems can influence life many problems related to homelife (inserta “related to homelife” entre “problems” y “can”) can influence life.. (Instituto 3, LE).

Al abordar la codificación de los episodios de resolución de problemas, apreciamos en los estudios sobre el tema una carencia de criterios explícitos de segmentación, debido sobre todo a la falta de modelos sobre los que derivar las categorías de análisis empleadas (Manchón 1997). Nos vimos, por ello, en la necesidad de buscar un marco teórico que sirviera de referencia para nuestras decisiones metodológicas y lo hallamos en la línea de investigación que, desde la psicología cognitiva, concibe la resolución de problemas (Newell 1980) como la secuencia de operaciones que se siguen desde un estadio inicial (la manera en que el escritor se representa el problema en primer lugar) a un estadio final (la solución más o menos apropiada del problema o el abandono del mismo). De acuerdo con esta definición, consideramos que había un problema de formulación cada vez que los protocolos mostraban la existencia de un vacío, que podía ser de distinto tipo y a diversos niveles, entre un significado que se pretendía expresar y las unidades léxicas y sintácticas necesarias para su expresión. De acuerdo con este marco teórico, la segmentación de nuestros datos se llevó a cabo utilizando diversos criterios que tenían como eje básico la manera en que los escritores verbalizaban el estadio inicial de sus espacios-problema por medio de formulaciones alternativas (“¿cuál es la palabra correcta *help* o *helping*?”), juicios de naturaleza metalingüística (“¿cómo puedo

introducir el tema de los alumnos y profesores?”), o evaluaciones a distintos niveles (“el tema del medio no es apropiado en este contexto”). Al codificar los protocolos, tomamos estos segmentos como indicadores del tipo de problema que el escritor podía estar experimentando (lingüístico, de contenido, textual, etc.) y también los utilizamos como pistas para analizar las estrategias utilizadas para solucionarlos. Se consideró que las operaciones de búsqueda en un espacio-problema determinado habían concluido cuando el escritor producía un trozo de texto, posponía la solución, o bien abandonaba el problema. Cada espacio-problema fue codificado como una unidad, con independencia del número y la calidad de operaciones que apareciesen entre el estadio inicial y el final.

La aplicación de estos criterios nos permitió identificar dos tipos principales de espacios-problema en el proceso de formulación: búsquedas de tipo léxico y reformulaciones de tipo sintáctico. En ambos casos se halló que su activación respondía a propósitos de tipo compensatorio (cuando el escritor carecía de los recursos lingüísticos suficientes para formular una idea) o bien de tipo ideativo-textual (cuando el escritor pretendía mejorar las ideas originalmente concebidas o bien su inicial plasmación lingüística y textual). En lo que sigue se ofrece la definición de cada uno de ellos acompañadas de ejemplos ilustrativos:

Búsqueda léxica. Esta categoría incluye las operaciones de búsqueda de palabras y de expresiones necesarias para la expresar el mensaje de forma clara y apropiada. Para evitar su confusión con la producción de alternativas sintácticas, se asumió que este proceso se activaba una vez que el escritor había decidido la estructura sintáctica a utilizar, al menos hasta el punto en el que tenía lugar la búsqueda léxica. En [5] se ejemplifica una búsqueda léxica con carácter compensatorio, mientras que en [6] la búsqueda léxica tiene un carácter ideativo-textual:

[5] ...a more delicate teaching that is (4) proporcionada...otorgada...impartida (3) que tiene lugar...that has placed through the educational program...(Magisterio 1, LE).

[6] ...now nevertheless...did I say nevertheless up above? I think I've put nevertheless somewhere now first page...no not here...I've got *almost...of course*...so where's my nevertheless? ah; yes in the introduction...now what can I say instead of nevertheless? yet no...I don't like yet here at the beginning of a sentence...however however my interest in...(Filología 3, LE).

Reformulación sintáctica. Se trata de la búsqueda de un plan sintáctico alternativo una vez que el escritor predice o anticipa que el plan original no va a ser satisfactorio debido a una variedad de razones de tipo lingüístico, ideacional o textual (Roca de Larios y otros 1999). El plan alternativo puede ser completamente nuevo, provenir de la manipulación de los constituyentes de la frase sobre la que se está trabajando en ese momento, o bien ser el resultado de parafrasear elementos de estructuras previamente generadas en L1 o en L2.

En [7] aparece un ejemplo de reformulación con propósitos compensatorios y en [8], con propósitos ideativo-textuales:

- [7] ...if the members of their homes don't pay attention to them...pay attention to them (3) they aren't...vamos que les da igual el colegio...pero es que...¿cómo puedo poner yo eso? les da igual...if the members of their homes don't pay attention to them they...que les da igual pero yo no sé cómo se escribe que les da igual...if the members of their homes don't pay attention to them they do all they want ... (Magisterio 3, LE).
- [8] ... voy a empezar diciendo creo que recientes investigaciones bueno recientes investigaciones...no estaba pensando que mucha gente está interesada los investigadores están interesados en conocer hasta qué punto la influencia de la educación y de un programa educativo y de la educación en el hogar...estaba pensando eso pero tampoco estoy segura de que haya muchos investigadores que estén interesados en eso...me lo he imaginado yo (4) pongo que (3) todas las personas se han preguntado alguna vez que hasta qué punto es ...no no...en la sabiduría popular (3) bueno pongo I'm going to deal with the influences of training... (Instituto 7, LE).

Una vez decididas las categorías, dos de los autores codificaron por separado cinco protocolos a modo de prueba, discutieron los problemas que se presentaban hasta llegar a un acuerdo sobre la forma en que las categorías se ajustaban a los datos, y a continuación llevaron a cabo una prueba de fiabilidad para la que utilizaron tres protocolos (14% del total) elegidos al azar. La fiabilidad se estableció en un 76% de acuerdo sobre 797 decisiones de codificación.

4.6. *Procedimientos cuantitativos*

La cuantificación de los datos se hizo operativa midiendo en segundos la duración de cada categoría individual descrita más arriba y calculando posteriormente el tiempo total dedicado a cada una de ellas. Para los cálculos estadísticos, siguiendo a Rijlaarsdam y van den Bergh (1996), se utilizó el tiempo empleado por los participantes en los distintos episodios como porcentajes del tiempo total de composición. Finalmente, la distribución temporal del proceso de formulación en el decurso de la composición se llevó a cabo dividiendo la cantidad total de tiempo invertido en realizar cada composición en tres periodos iguales a fin de analizar qué porcentaje dedicaron los participantes a cada proceso en los estadios inicial, medio y final del tiempo total dedicado a la tarea.

El análisis estadístico se llevó a cabo por medio de un diseño factorial mixto 3x3x2, con el nivel de competencia lingüística (nivel 1, nivel 2, nivel 3) como factor intersujetos, y el periodo de la composición (periodo 1, periodo 2, periodo 3) y la lengua (L1 y L2) como factores intrasujetos. Las variables dependientes las constituyeron el porcentaje de tiempo (con relación al tiempo total de composición) que cada escritor dedicó a cada uno de los procesos arriba mencionados, aunque en el análisis que se presenta a continuación sólo se da cuenta de las categorías incluidas en el proceso de formulación.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Pregunta nº 1: ¿Qué componentes del proceso de formulación son comunes a los distintos grupos de escritores?

Los datos muestran que hay cuatro aspectos del proceso de formulación comunes a los tres grupos de participantes y, por tanto, independientes del nivel de dominio de la LE que posea el escritor: 1) el porcentaje de tiempo dedicado a formular; 2) la organización interna del tiempo dedicado a formular; 3) el carácter más laborioso del proceso de formulación en LE en comparación con el mismo proceso en L1; y 4) la capacidad de identificar e iniciar búsquedas para la solución de problemas sintácticos y léxicos.

La formulación aparece como el proceso dominante en todos los grupos a la hora de componer tanto en L1 como en LE. Esta preponderancia de la formulación sobre los procesos de planificación y revisión, según se refleja en el hecho de que ocupa alrededor de un 70% del tiempo total de composición en ambas lenguas (L1: $x=72.20\%$, $DT=5.81$; L2: $x=69.23$, $DT=7.11$), viene a confirmar resultados similares de estudios anteriores (Raines 1985; Whalen 1993; Levy y Ransdell 1995) y, al mismo tiempo, hace aún si cabe más sorprendente la poca atención prestada por los modelos clásicos de composición (Flower y Hayes 1980; Bereiter y Scardamalia 1987) a este proceso, dado el carácter no opcional del mismo.

Nuestros datos también reflejan que el modo en que se halla organizado internamente el proceso de formulación es independiente del nivel de competencia lingüística de los participantes. En efecto, durante la generación de los textos se observa en los tres grupos una alternancia entre episodios de formulación fluidos y episodios de formulación con resolución de problemas, siendo estos últimos abordados generalmente por medio de la producción y evaluación de alternativas léxicas y sintácticas con propósitos compensatorios o ideativo-textuales. Estos hallazgos concuerdan con algunos estudios de composición en L1 en los que se ha documentado que el proceso de formulación no es enteramente automático, sino que implica un gasto de recursos cognitivos que puede variar en función de las demandas de la tarea (Levy y Ransdell 1995; Kellogg 1996).

Por otra parte, el análisis específico de ambos tipos de episodios indicó que los participantes, con independencia de su nivel de competencia en LE, dedicaron más tiempo a formular de forma “fluida” que a hacerlo por medio de la resolución de problemas (dif. 34.83, $p<.05$). Este resultado sugiere que la descripción de la escritura únicamente como una actividad de resolución de problemas –la línea seguida por los modelos clásicos de composición– no es totalmente aceptable porque no cubre el espectro de procesos implicados a la hora de componer. No obstante, los datos también muestran que, en lo que respecta a la duración de ambos tipos de procesos de formulación (“fluida” frente a “resolución de problemas”), todos los participantes en el estudio, con independencia de su pertenencia a uno u otro grupo, abordaron la tarea de escribir en una segunda lengua de forma más laboriosa que en la lengua materna: en la tarea realizada en español los escritores utilizaron cinco veces más episodios de formulación fluida ($x=59.71$, $DT=16.62$) que

aquéllos que incluían la producción y evaluación de alternativas léxicas y sintácticas ($x=12.61$; $DT=10.03$), mientras que esta proporción bajó de 2 a 1 en la tarea realizada en inglés (fluida: $x=45.90$; $DT=17.58$; con resolución de problemas: $x=23.32$; $DT=14.47$). Estos datos vienen a confirmar algunos resultados de investigaciones anteriores en los que se ha comprobado que la densidad de problemas es inherente a la composición en LE, ya sea en forma de más problemas léxicos (Krings 1994), de más selección y evaluación de alternativas sintácticas (Raimés 1985, 1987) o de más dificultades al pasar de metas de alto nivel a la transcripción de ideas (Moragne e Silva 1989). Por otra parte, el hecho de que las proporciones indicadas sean indiferentes al nivel de competencia lingüística de los participantes puede permitir considerarlas como constantes o condiciones necesarias para el funcionamiento del proceso de formulación ante las demandas implicadas en el tipo de tareas utilizadas en el presente estudio. Ante el dilema de o bien parar la producción del texto para solucionar un problema o bien seguir produciendo más texto, los participantes, de forma más o menos deliberada, optaron por coordinar dichos procesos en la forma indicada más arriba, conjugando de ese modo los principios de claridad y de economía. Desde un punto de vista pedagógico sería interesante investigar hasta qué punto la coordinación de estos dos principios es el resultado del intento del alumno por rentabilizar al máximo sus esfuerzos, o bien se trata de un comportamiento que responde a como él percibe las preferencias del profesor (Porte 1995).

Otra de las tendencias comunes reflejadas en los datos es que los tres grupos de participantes dedicaron un porcentaje similar de tiempo a resolver problemas sintácticos o de vocabulario, según indica la falta de significatividad del factor competencia tanto para las reformulaciones [$F(1,15)=.196$; $p>.824$] como para las búsquedas léxicas [$F(1,15)=1.15$; $p>.343$]. Nuestra interpretación de este hecho es que la capacidad de identificar e iniciar búsquedas para la solución de problemas sintácticos y léxicos, sin tener en cuenta la naturaleza compensatoria o ideativo-textual de las mismas, no depende de la competencia en L2 de los escritores. Éstos, a pesar de sus diferencias de edad, formación académica y dominio de la L2, parecen poseer un conjunto homogéneo de estructuras cognitivas que les permiten (i) centrar su esfuerzo mental directamente en el lenguaje o en las ideas; (ii) prestar atención, dentro de un segmento discursivo que está siendo producido, a una gama reducida de información relevante consistente en categorías de tipo léxico, sintáctico, ideacional y textual; (iii) producir alternativas dentro de esas categorías; y (iv) analizar, evaluar y tomar decisiones sobre la corrección y lo apropiado de las diferentes alternativas producidas.

La existencia de estas estructuras cognitivas tiene importantes consecuencias de cara al aprendizaje. En sus esfuerzos por producir alternativas léxicas y sintácticas más apropiadas, coherentes y correctas, los participantes parece que estaban cumpliendo los requisitos sugeridos por Swain (1985, 1995) en su hipótesis del Output Comprensible. Según esta propuesta teórica, los escritores, al producir sus textos, pueden percatarse de la existencia de problemas lingüísticos que les pueden llevar a reprocesar su output por medio de la producción de alternativas. Swain y Lapkin (1995) sugieren que los procesos que suelen aparecer entre el output original y el output reprocesado (extender el conocimiento de

la L1 a contextos en L2, extender el conocimiento de la L2 a nuevos contextos en L2, o formular hipótesis sobre la forma y la función de determinadas unidades lingüísticas) pueden ser parte del proceso de aprendizaje de la L2, por coincidir con el tipo de procesos de pensamiento asociados con la adquisición de la segunda lengua.

Pregunta nº 2: ¿Qué componentes del proceso de formulación tienen un carácter evolutivo?

Nuestros datos reflejan que hay tres componentes básicos del proceso de formulación con un claro componente evolutivo: 1) la interacción de los distintos procesos de composición a medida que aumenta la competencia lingüística del escritor; 2) la distribución de la formulación a lo largo del proceso de composición; y 3) la naturaleza de las preocupaciones que guían la actuación de los escritores y, por ende, el tipo de problemas que éstos se plantean.

Una clara tendencia en nuestros datos apunta a una mayor interacción de los distintos procesos de composición a medida que aumenta la competencia lingüística de los participantes. Así, los escritores con nivel de competencia más bajo dedicaron a formular una cantidad de tiempo significativamente mayor ($x=82.48$; $DT=5.25$) que los alumnos de magisterio (dif. 17.16; $p<.05$) o que los de filología (dif. 17.96; $p<.05$), lo que indica que la posibilidad de que el proceso de formulación pueda compartir tiempo con otros procesos parece aumentar en relación con el grado de dominio de la LE que posee el escritor. Por otra parte, el hecho de que tanto el grupo intermedio ($x=65.32$; $DT=5.09$) como el avanzado ($x=64.32$; $DT=5.43$) mostrasen medias similares en el tiempo que dedicaron a formular parece indicar que esta posibilidad de que los escritores compartan la formulación con otros procesos tiene lugar de forma uniforme una vez que se ha sobrepasado un determinado umbral de competencia en LE. Asimismo, los valores obtenidos indican que el porcentaje de tiempo que quedaría libre a tal efecto rondaría el 35% del tiempo total de composición, al menos en el tipo de tareas utilizadas en este estudio.

Esta tendencia es congruente con anteriores investigaciones tanto en L1 como en LE. Por ejemplo, varios estudios (Hayes y Nash 1996; Levy y Ransdell 1996) ofrecen evidencia empírica de que los escritores en L1 pueden determinar un equilibrio apropiado entre los distintos procesos de composición y que es este equilibrio (más que el hecho de maximizar el tiempo dedicado a un determinado proceso individual) el que puede conducir a escribir con eficacia. De igual manera, en el campo de la LE (véase revisión en Roca de Larios y otros 2002) se ha hallado que los escritores expertos son capaces de lograr una interacción equilibrada entre los procesos de planificación, formulación y revisión, de alternar episodios de escritura/edición con otros de relectura/pausas de forma más rítmica y con más opciones entre ellos (Pennington y So 1993), y de interactuar con el texto emergente en forma de más episodios de planificación, edición y revisión (Raimes 1987) que los escritores menos hábiles. Éstos, por el contrario, se pierden a menudo en un tipo de conducta improductiva y repetitiva llena de pausas y relecturas

que les impide la codificación efectiva de las ideas (Pennington y So 1993; Smith 1994; Victori 1995).

Por otra parte, la interacción entre los factores competencia y periodo [$F(4, 30)=3.10$; $p<.03$] indica la existencia de diferencias entre grupos en lo que respecta a la distribución de la formulación a lo largo del proceso de composición, diferencias que sugieren tendencias evolutivas claras en función del nivel de competencia de los escritores. La diferencia más relevante ocurrió entre el grupo de los alumnos de Bachillerato, cuyo porcentaje de tiempo dedicado a formular disminuyó de forma sistemática a medida que la composición progresaba –del 90% del primer periodo de la composición, pasó al 83% en el segundo periodo y bajó al 73% en el tercero–, tendencia que no hace sino reflejar un declive progresivo en la producción de ideas cuando la cadena de asociaciones entre ellas se iba desvaneciendo. Además, el predominio del tiempo de formulación durante el primer periodo entre los miembros de este grupo contrasta de forma significativa con el 70% y el 52% empleados respectivamente por los estudiantes de magisterio y los licenciados en filología, debido a la cantidad de tiempo dedicado a planificar por estos dos grupos, y, especialmente, por los escritores de mayor nivel.

Para entender en toda su dimensión estos patrones de distribución nos detendremos un momento a describir la forma en que los distintos grupos abordaron las tareas. Para ello, conviene recordar que el marco explicativo más utilizado en los estudios sobre el acceso y la recuperación de ideas es el de la “activación desencadenante” (Raajmakers y Schiffrin 1981, en Torrance y otros 1996). Se trata de un mecanismo de autoalimentación mediante el cual las ideas son recuperadas inicialmente por medio de los indicios presentes en las instrucciones de la tarea, de forma que las ideas recién recuperadas se convierten ellas mismas en indicios. Según ello, al ser los indicios iniciales los que dan lugar a toda la cadena de asociaciones posteriores, una fuente básica de diferencias individuales es la manera en que el escritor se representa a sí mismo esos indicios. Cuando se da el caso de que el tema de la redacción o bien el tipo de texto le resulta familiar, se supone que su base de conocimientos será más densa y mejor organizada y, como resultado de ello, podrá generar un mayor número de ideas y de integrarlas y organizarlas mejor. Sin embargo, según se desarrolla la composición, cabe esperar que el número de ideas disminuya porque el peso y la fuerza de las asociaciones entre ellas se debilite, o bien que se acreciente la posibilidad de recuperar las ideas ya utilizadas y que la repetición sea la única salida para el escritor.

Los alumnos de instituto afrontaron las demandas de las tareas asignadas redefiniendo el tema y la tarea misma, de forma que lo que se suponía que era una composición de tipo argumentativo fue transformada por ellos en una narración personal o en una lista de razones tanto a favor como en contra de una de las dos tesis presentadas en las instrucciones. Al utilizar ese procedimiento, lo que estos participantes estaban haciendo era reducir el número de demandas a las que hacer frente, abordando, además, los temas desde una perspectiva más familiar. Ello les permitió generar indicios de memoria con menos dificultad que si hubiesen incorporado más restricciones a la búsqueda y, por tanto, seleccionar las ideas presentes en sus bases de conocimientos. De lo que carecían

en sus repertorios estratégicos era de procedimientos para volver a procesar los indicios previamente utilizados a fin de añadirles restricciones de tipo retórico u organizativo y así, mediante la transformación de estas restricciones en objetivos relacionados con el contenido, poder seguir generando ideas o revisar el contenido ya escrito a fin de poder transformarlo.

El resultado de esta carencia de procedimientos de reprocesamiento tanto en L1 como en LE motivó que una gran parte del tercer periodo de composición de estos escritores estuviera ocupado por comentarios totalmente alejados de la tarea, si bien claramente dirigidos a llenar artificialmente el tiempo asignado para llevarla a cabo. Estos comentarios incluían, por ejemplo, las asignaturas que debían estudiar, el edificio que podían contemplar desde la ventana, su deseo de terminar la redacción, o el bloqueo que estaban experimentando. La conclusión que cabe extraer de este panorama es que, una vez que la cadena de asociaciones empieza a fallar, la emoción empieza a interactuar con la cognición limitando la concentración, una situación que desemboca en la falta de motivación para seguir escribiendo.

En contraste con ellos, los escritores pertenecientes a los otros dos grupos sí emplearon procedimientos de reprocesamiento, como lo demuestra el hecho de que invirtieron entre el 25% y el 40% de su tiempo de composición durante el tercer periodo en revisar sus textos. Además, generaron una gran cantidad de información y establecieron múltiples enlaces entre las ideas antes de plasmarlas por escrito pero, a diferencia de los escritores de secundaria, separaron ambos tipos de operaciones (generación y reprocesamiento) en ciclos continuos en los que las ideas se refinaban, elaboraban y reprocesaban.

Otro de los resultados con carácter claramente evolutivo tiene que ver con el tipo de preocupaciones dominantes en los escritores a la hora de formular en la LE. Nuestros datos indican que, a mayor nivel de competencia, se produce un aumento gradual de las preocupaciones de tipo ideativo-textual en detrimento de las puramente compensatorias. Los alumnos de instituto dedicaron a solucionar problemas relacionados con sus carencias de tipo lingüístico más del doble de tiempo ($x=10.65$; $SD=4.48$) que a afrontar aspectos de naturaleza ideativo-textual ($x=4.54$; $SD=8.89$), mientras que el grupo de magisterio hizo exactamente lo contrario (propósito compensatorio, $x=6.57$; $SD=4.38$; propósito ideativo-textual, $x=12.93$; $SD=8.65$). El grupo de filología, por su parte, dedicó casi nueve veces más tiempo a solventar preocupaciones relacionadas con la búsqueda de la expresión adecuada al mensaje, mantener la cohesión y la coherencia, y respetar cuestiones de registro ($x=17.07$; $SD=9.21$) que a resolver problemas de carácter compensatorio ($x=1.75$; $SD=4.67$). Los datos parecen sugerir que este cambio de tendencia es posible cuando, de poseer un conocimiento declarativo y un repertorio limitado de la lengua en la que se escribe, se pasa a poseer procedimientos de recuperación de información más automatizados. Esta automaticidad supone que el escritor cuenta con recursos de atención que puede dedicar a los objetivos ideativo-textuales que pueda construir. Parece ser que, según aumenta la competencia, el componer por escrito tiende a percibirse como una tarea compuesta de múltiples niveles de complejidad a la que hay que responder con una variedad de destrezas, procedimien-

tos y conocimientos que no parecen estar a disposición de los escritores con un nivel bajo de competencia.

De hecho, esta tendencia se halla directamente confirmada por una serie de datos semejantes obtenidos por medio de los cuestionarios: a mayor competencia por parte de los escritores se produce un progresivo aumento en el número y la variedad de demandas sobre las que éstos dicen basar, *de forma explícita*, sus procesos de formulación. Así, con relación a qué longitud dar al texto, los miembros de los grupos de filología y magisterio afirmaron que se basaban más en cuestiones de coherencia textual y no tanto en el número de palabras, como hacían los de bachillerato. De igual forma, por lo que respecta a las decisiones sobre cuando finalizar la redacción, los alumnos de bachillerato mencionaron el no disponer de más ideas como único motivo, mientras que los participantes de los dos niveles superiores manifestaron que su decisión se vio condicionada por cuestiones relacionadas con los temas tratados, la claridad de ideas o la presentación de las dos caras del argumento. Se observaron también importantes diferencias en cuanto al número y tipo de exigencias planteadas en las tareas en L1 y LE, ya que mientras que los participantes de los dos niveles más bajos se limitaban a mencionar preocupaciones de tipo gramatical y léxico, los del nivel superior se planteaban igualmente exigencias retóricas de tipo léxico, sintáctico y de organización textual. Finalmente, un comportamiento semejante se produjo con relación a lo que los participantes declararon haber hecho durante las pausas. Mientras que en los niveles inferiores éstas se utilizaban como mecanismos para superar bloqueos, faltas de concentración o para buscar nuevas ideas, los escritores de los niveles superiores afirmaron que las pausas también les sirvieron para enlazar ideas, revisar sus escritos o reorganizar por completo el texto. Estos resultados no hacen sino confirmar hallazgos de investigaciones anteriores (Victori 1995; Sasaki y Hirose 1996; Bosher 1998) sobre la interacción entre metaconocimiento y procesos de composición.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo fundamental de aumentar nuestro conocimiento sobre los procesos de escritura en lengua materna y en lengua extranjera. Para ello, nos centramos en el análisis temporal de los procesos de formulación de un grupo de aprendices españoles de inglés con diferente nivel de competencia lingüística y diferente experiencia educativa (estudiantes de secundaria, de magisterio y licenciados). El análisis de nuestros datos nos ha llevado a concluir que, a la hora de formular, hay un conjunto de procesos indiferentes al grado de competencia de los escritores (componentes básicos), mientras que hay otros claramente asociados al dominio lingüístico que se posea (componentes evolutivos). Estos datos, tal como se ha especificado en páginas precedentes, confirman y al mismo tiempo amplían ciertos resultados de la investigación anterior sobre el tema. En lo que a aportación se refiere, el estudio ha venido a llenar un vacío existente como consecuencia de que la investigación anterior había abordado el análisis de procesos de planificación o de revisión

desde una perspectiva que no tenía en cuenta la dimensión temporal del acto de componer. Confiamos, igualmente, en que el trabajo ayude a aumentar la escasa base de datos existente sobre los procesos de composición de aprendices situados en distintos niveles del sistema educativo, con lo que ello pueda tener de utilidad de cara a la puesta en práctica de los programas de innovación que mencionábamos en la introducción. Para finalizar, quisiéramos poner de manifiesto algunas limitaciones del presente estudio a las que habría que prestar más atención en futuras investigaciones. En primer lugar, la habilidad escritora en L1 de los participantes no se ha controlado. Aunque esta habilidad se ha visto reflejada en los procesos de composición de cada escritor durante la realización de la tarea en lengua materna, su influencia, sin embargo, se ha asumido de forma *ad hoc*. Una posible consecuencia de ello es que, como señalaba uno de los evaluadores del presente artículo, puede llegarse a interpretaciones incorrectas tales como atribuir la asignación de determinadas proporciones de tiempo en la tarea de L1 al grado de dominio que los escritores tengan de la LE. Por tanto, en futuros estudios será conveniente controlar, por una parte, el conocimiento de la LE que posea el escritor y, por otra, su habilidad escritora en L1, si se pretende llegar a conclusiones más sólidas.

Por otra parte, la codificación de los distintos problemas de formulación no ha estado exenta de dificultades. En efecto, los protocolos muestran que un buen número de estos problemas se pueden caracterizar como “mal definidos”, en el sentido de que su configuración en cuanto tales no está dada de antemano sino que cambia de forma gradual a medida que el escritor organiza, reorganiza y elabora su conocimiento en el transcurso de la composición. Ello constituye un verdadero reto para el codificador, que sólo puede proponer inicialmente categorías muy generales antes de pasar a construir en estadios posteriores, y después de haber analizado minuciosamente los protocolos, categorías más específicas con las que dar cuenta de los distintos espacios-problema de forma más apropiada. Un ejemplo de ello en nuestro sistema de codificación lo tenemos con la categoría “ideativo-textual”. Esta categoría se diseñó en un principio con el propósito de incluir aquellos episodios de formulación que, implicando resolución de problemas, no eran de índole compensatoria. Por este motivo, los resultados que hemos obtenido deben tomarse con cautela, pues es probable que se hayan incluido dentro de esa categoría comportamientos y hechos dispares que exijan en el futuro un análisis de tipo cualitativo. Dicho análisis probablemente contribuiría a clarificar si las metas concretas de carácter ideativo-textual que se plantean los escritores de distinto grado de competencia son de naturaleza diferente. De ser éste el caso, sería necesario modificar la categoría para proceder a ulteriores distinciones dentro de la misma.

NOTAS

1. Para un tratamiento completo de los aspectos metodológicos de nuestra investigación en su conjunto, véase Manchón y otros (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arndt, V. 1987. "Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing". *ELT Journal* 41: 257-267.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bosher, S. 1998. "The composing processes of three South East Asian writers at the post-secondary level: an explanatory study". *Journal of Second Language Writing* 7: 205-241.
- Chenoweth, N.A. y J.R. Hayes. 2001. "Fluency in writing". *Written Communication* 18: 80-98.
- Cumming, A. 1989. "Writing expertise and second language proficiency". *Language Learning* 39: 81-141.
- de Beaugrande, R.A. 1984. *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Flower, L. y J.R. Hayes. 1980. "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem". *College Composition and Communication* 30: 21-32.
- Flower, L. y J.R. Hayes. 1981. "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- Hamp-Lyons, L. 1990. "Second language writing: Assessment issues". *Second Language Writing Research: Insights for the Classroom*. Ed. B. Kroll. Cambridge: Cambridge University Press. 69-87.
- Hayes, J.R. y Nash, J.G. 1996. "On the nature of planning in writing". *The Science of Writing*. Eds. C.M. Levy y S. Ransdell. Mahwah, NJ: Erlbaum. 29-55.
- Jourdenais, R. 2001. "Cognition, instruction and protocol analysis". *Cognition and Second Language Instruction*. Ed. P. Robinson. Cambridge: Cambridge University Press. 354-375.
- Kellogg, R.T. 1996. "A model of working memory on writing". *The Science of Writing*. Eds. C.M. Levy y S. Ransdell. Mahwah, NJ: Erlbaum. 57-71.
- Krings, P.H. 1994. "What do we know about writing processes in L2? The state of the art". *More about Writing. Odense Working Papers in Language and Communication* 6: 83-114.
- Levy, C.M. y S. Ransdell. 1995. "Is writing as difficult as it seems?" *Memory and Cognition* 23: 767-779.
- Levy, C.M. y S. Ransdell, eds. 1996. *The Science of Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Manchón Ruiz, R.M. 1997. "Learners' strategies in L2 composing". *Communication and Cognition* 30: 91-114.
- Manchón Ruiz, R.M. 1999. "La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en lengua extranjera". *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ed. S. Salaberri. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 227-297.

- Manchón, R.M., Murphy, L. y J. Roca de Larios. 2005. "Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data". *Constructing Knowledge: Approaches to Inquiry in Second Language Writing*. Eds. T. Silva y P.K. Matsuda. Mahwah, NJ: Erlbaum. 191-205.
- Manchón, R.M., Roca de Larios, J. y L. Murphy. 2007. "Second and foreign language writing strategies: Focus on conceptualization and impact of the first language". *Language Learners Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Eds. D. Cohen y E. Macaro. Oxford: Oxford University Press.
- Moragne e Silva, M. 1989. "A study of composing in a first and a second language". *Texas Papers in Foreign Language Education* 1: 132-151.
- Newell, A. 1980. "Reasoning, problem-solving and decision processes: The problem space as a fundamental category". *Attention and performance Vol. 8*. Ed. R.S. Nickerson. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 693-718.
- Pennington, M.C. y S. So. 1993. "Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean student writers". *Journal of Second Language Writing* 2: 41-63.
- Perl, S. 1979. The composing process of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English* 13: 317-336.
- Porte, G. 1995. "Estrategias de revisión en expresión escrita en lengua inglesa como segunda lengua". Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Raajmakers, R.G.W. y R.M. Schiffrin. 1981. Search for associative memory. *Psychological Review* 88 : 93-134.
- Raimes, A. 1985. "What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing". *TESOL Quarterly* 19: 229-258.
- Raimes, A. 1987. "Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers". *Language Learning* 37: 439-468.
- Rijlaarsdam, G. y H. van den Bergh. 1996. "The dynamics of composing: An agenda for research into an interactive model of writing: many questions, some answers". *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Eds. C.M. Levy y S. Ransdell. Mahwah, NJ: Erlbaum. 107-125.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., y R.M. Manchón. 1999. "The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language". *Journal of Second Language Writing* 8: 13-44.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. y J. Marín. 2002. "A critical examination of L2 writing process research". *New directions for research in L2 writing*. Eds. S. Ransdell y M.L. Barbier. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers. 11-47.
- Sasaki, M. y K. Hirose. 1996. "Explanatory variables for EFL students' expository writing". *Language Learning* 46: 137-174.
- Silva, T. 1993. "Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications". *TESOL Quarterly* 27: 657- 677.
- Smagorinsky, P. 1994. *Speaking about Writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Smith, V. 1994. *Thinking in a Foreign Language: An Investigation into Essay Writing and Translation by L2 Learners*. Tübingen: Verlag.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in Second Language Acquisition*. Eds. S. Gass y C. Madden. Rowley, Mass: Newbury House. 235-253.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". *Principle and practice in applied linguistics*. Eds. G. Cook and B. Seidholfer. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- Swain, M. y Lapkin, S. 1995. "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics* 16: 371-391.
- Torrance, M., Thomas, G.V., y E.J. Robinson. 1996. "Finding something to write about: Strategic and automatic processes in idea generation". *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Eds. C.M. Levy y S. Ransdell. Mahwah, NJ: Erlbaum. 189-205.
- Uzawa, K. y A. Cumming. 1989. "Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards". *The Canadian Modern Language Review* 46: 178-194.
- van den Bergh, H. y G. Rijlaarsdam. 1996. "The dynamics of composing: Modelling writing process data". *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Eds. C.M. Levy y S. Ransdell Mahwah, NJ: Erlbaum. 107-125.
- Victori, M. 1995. "EFL writing knowledge and strategies: An integrative study". Tesis Doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Whalen, K. 1993. "A strategic approach to the development of second language written production processes". *Proceedings of the International Conference of Applied Linguistics*. Eds. J.F-B. Martín y J.M. Morillas. Granada: University of Granada Press. 604-617.
- Whalen, K. y N. Ménard. 1995. "L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing". *Language Learning* 45: 381-418.
- Witte, S.P. 1985. "Revising, composition theory and research design". *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Ed. S. Witte. Norwood, NJ: Ablex. 250-284.
- Witte, S.P. 1987. "Pre-text and composing". *College Composition and Communication* 38: 397-425.
- Zimmermann, R. 2000. "L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings". *Learning and Instruction* 10: 73-99.