

PLANTEAMIENTOS COLABORATIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN DESDE MODELOS PROCESUALES

David Sánchez Jiménez
(Universidad de Filipinas)

RESUMEN:

El presente artículo parte de una revisión del modelo tradicional de la enseñanza de la escritura en la clase de LE entendida como producto. Desde este punto de partida, se evidencian las ventajas de adoptar una escritura colaborativa basada en la consideración del texto como un proceso en construcción que pasa por diferentes fases creativas y en un modelo pedagógico que centra su atención en el alumno dentro de la práctica escrita.

PALABRAS CLAVE: ESCRITURA COLABORATIVA, COMPOSICIÓN, PROCESO, AUDIENCIA, CONTEXTO SOCIAL

SUMMARY:

In the initial part of this article, we begin with a review of the traditional model of teaching composition in a foreign language class in which writing is viewed as a product. From this perspective, we can then observe the advantages of adopting a collaborative writing that recognizes the text as a work in progress that goes through different creative stages and applied in a learner-centered curriculum.

KEYWORDS: COLLABORATIVE WRITING, COMPOSITION, WRITING PROCESS, AUDIENCE, SOCIAL ENVIRONMENT

1. INTRODUCCIÓN

La expresión escrita se define como una destreza en la que se desarrolla un proceso comunicativo en el que intervienen un emisor y un receptor, al que el emisor ha dirigido por escrito el mensaje que quiere transmitir. Sin

embargo, la escritura en la clase de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente entendida como una actividad individual que debe completar el escritor de forma aislada y que, debido a este motivo, ha adoptado un patrón de retorno por el cual el emisor y el receptor coinciden en la mayoría de las ocasiones en la misma persona, en la cual el docente se convierte en un evaluador o, lo que viene a ser lo mismo, el profesor se convierte en el receptor-evaluador último de la composición. Como consecuencia, el escrito que elabora el estudiante no trasciende más allá de una tarea obligatoria a realizar dentro del programa del curso, por lo que habitualmente es relegada del espacio del aula a la práctica solitaria como una tarea que el aprendiz debe completar fuera del ámbito académico. En resumen, desde esta perspectiva la actividad escrita en la clase de lenguas extranjeras no se concibe como un mensaje creado con una intencionalidad específica para un lector concreto y, por lo tanto, carece de todo valor significativo como acto comunicativo.

En esta práctica, vista desde una didáctica tradicional aún no tan lejana –más en unos contextos geográficos que en otros–, el texto devuelto se percibía como un producto terminado que llegaba a las manos del profesor para ser corregido y en el que abundaban las enmiendas y las correcciones en distintos aspectos de la escritura que, con frecuencia, resultaban ininteligibles a los ojos del aprendiz. Esto sucedía así, en ciertas ocasiones, debido a que las glosas que el docente incluía en los textos no eran lo suficientemente claras ni precisas; en otras, porque esa explicación no se correspondía con el nivel real de lengua del estudiante o por referirse a niveles lingüísticos que no habían sido tratados explícitamente en la clase. De este modo, con la única ayuda que supone la mediación de estas anotaciones, se daba por supuesto el conocimiento y el dominio por parte del escritor de los procesos cognitivos que operan en la composición, debido a que –de forma inocente– se presuponían similares a los hallados en la L1¹.

2. EL CONCEPTO TRADICIONAL DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE LE/ L2

En la metodología tradicional se entendía esta destreza desde una visión reduccionista a través de la cual se limitaban enormemente las posibilidades de la explotación de los recursos cognitivos y contextuales. Hasta los años 80 se enseñaba la expresión escrita de forma subordinada a otras materias, como un instrumento imprescindible de refuerzo en la adquisición del vocabulario o de los temas gramaticales expuestos en la lección correspondiente. En ocasiones se relegaba esta práctica a un uso marginal como tarea de repaso o de evaluación de los contenidos gramaticales y léxicos aprendidos en el aula, por lo que la composición del texto carecía de la intervención docente durante el proceso de su desarrollo, así como de la orientación sobre el género específico y el propósito final que perseguía el escrito.

Coincidimos con la reflexión de Hyland (2003) cuando comenta que la gramática es un componente imprescindible para lograr la comprensión del texto, por ser éste un axioma incuestionable. Sin embargo, como el propio autor indica, no podemos prescindir tampoco de los otros elementos integrados en la composición de un texto –como son la coherencia, la cohesión, la adecuación o el estilo– ni de su función comunicativa particular: “the goal of writing instruction can never be just training in explicitness and accuracy because written texts are always a response to a particular communicative setting” (Hyland, 2003: 5). A este respecto, Reid (1993: 149) insiste en que hay que aprender algo más que la gramática y el vocabulario en la clase de composición. Es por esto que conviene establecer prioridades en la instrucción del proceso de composición, situando entre las más importantes el uso de las estrategias de escritura que debe dominar el aprendiz, factores como la cohesión, la coherencia, la adecuación o los procesos cognitivos (como la organización o la búsqueda del vocabulario más apropiado) y sociales (persona a la que se escribe, audiencia, género). Es importante, por lo tanto, identificar las reglas del discurso de la comunidad lingüística a la que se dirige el texto y, en consecuencia, su adecuación a ésta. Es decir, que el escritor debe evaluar qué es apropiado escribir y cuándo es apropiado hacerlo en función del tipo de audiencia, propósito y contexto del escrito, pues la lengua

es, sobre todo, un instrumento social que le sirve al ser humano para comunicarse y el texto escrito no es más que un vehículo eficaz para que se produzca esta comunicación. En este sentido, el escritor necesita definir el tipo de destinatario al que dirige su mensaje y, por lo tanto, ha de considerar el propósito por el cual escribe el texto y la audiencia a la que quiere llegar.

3. ERA DE CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN: DEL PRODUCTO AL PROCESO

Grabe y Kaplan (1996: 30-31) advierten de que la enseñanza de la escritura se encontraba anclada en esta perspectiva tradicionalista hasta los años 60 y 70, fechas en las que se empezaba a hacer investigación dentro de esta disciplina en los Estados Unidos y en el Reino Unido. Una tendencia que fue desarrollándose progresivamente a causa del incremento en la cantidad de estudiantes internacionales que aprendían inglés como lengua extranjera en estos países, así como por el alto número de fracaso académico de los estudiantes locales que cursaban una segunda lengua en los centros del sistema educativo público. Es a partir de estos años y de estos resultados cuando se toman una serie de medidas para mejorar la composición en la enseñanza de lenguas. Con este fin abrieron sus puertas los centros de redacción en Estados Unidos, resultado del movimiento de promoción de la escritura (*Writing across the Curriculum, WAC*) promovido en este país en los años 70, que cristalizó en un plan nacional para el fomento de la escritura (*the National Writing Project*) en 1973 (Cassany, 1999a: 197-199). Berlin (1987: 139) describe cómo la inclusión de un curso específico sobre escritura en las universidades americanas supuso un impulso formidable para la enseñanza de la composición y que estos hechos dieron lugar al nacimiento de diferentes enfoques retóricos en la didáctica de la expresión escrita.

Así las cosas, a mediados de los 70 la práctica escrita aportaba únicamente técnicas "en pruebas" que podían beneficiar de forma puntual a la enseñanza de lenguas, pero que todavía no estaban establecidas de manera sistemática y debidamente organizada, por lo que resultaban poco fiables, a

excepción del enfoque expresionista, que aportaba algunas técnicas para el desarrollo de la composición, como la escritura libre, "brainstorming", la técnica de revisión del corta y pega o la revisión entre iguales (Elbow, 1973; 1981), con el fin de que los escritores se expresaran y se conocieran mejor a sí mismos a través de la actividad escrita. Sin embargo, con anterioridad a la década de los 80, los estudios sobre expresión escrita habían sido escasos, pero con el paso del tiempo este latente panorama propiciaría el necesario caldo de cultivo en el que empezarían a surgir diferentes métodos de escritura, como testimonian Kaplan y Grabe a la altura de 1996 (27). Las teorías que fundamentaban estas investigaciones en los 70 provenían de ámbitos bien diversos y se venían desarrollando de forma paralela dentro de la psicología cognitiva, la sociolingüística, la etnografía educacional, el enfoque del "lenguaje total", la educación lingüística y la lingüística aplicada, disciplinas que sirvieron de base en los años 80 a un cambio de perspectiva en esta materia. Sólo a finales de los 90 comenzaron a recogerse los frutos y a apreciarse los resultados de esas investigaciones llevadas a cabo a lo largo de casi cuatro decenios. En opinión de los autores citados, muchos de los nuevos enfoques que aparecían en la instrucción escrita manifestaban todavía una condición informe y estaban poco desarrollados, pues carecían aún de una investigación teórica sólida que los sustentara (1996: 31).

Pero es en los años 80, con el nacimiento del enfoque centrado en el proceso, cuando podemos situar el mayor cambio de perspectiva en la concepción de la enseñanza de la escritura. Se genera entonces una reacción definitiva ante las limitaciones de la composición entendida como producto para centrarse en el proceso de escritura. En base a las necesidades interactivas que sugerían los emergentes enfoques de enseñanza comunicativa (Littlewood, 1998), el interés en la negociación del significado en el proceso de composición ganaba terreno a la tradicional disección correctiva efectuada por el docente. La atención en la expresión escrita se centrará a partir de este momento en el alumno, en los procesos mentales que se activan cuando este escribe y en las estrategias que utiliza, así como en las decisiones que toma durante dicho proceso y en cómo las lleva a cabo. Esta toma de conciencia

metacognitiva sobre el proceso de escritura y sus distintas fases –como elegir un tema, pensar en la finalidad de su escrito, planificarlo, buscar modelos, etc. – son las que le servirán de guía al escritor para estructurar el texto e irlo enriqueciendo progresivamente en las distintas etapas de la composición.

Las aportaciones más destacadas dentro de este enfoque serán las de Raimés (1983a, 1983b, 1985, 1987, 1992), Spack (1984) y Zamel (1982, 1983, 1985, 1987). Estas autoras entienden la composición como un proceso en el que el aprendiz debe intervenir de modo consciente en todas sus fases y presentan cauces didácticos apropiados para acometer este tipo de tarea. Por ello, disponen que la labor del docente ha de centrarse en su función de guía durante el proceso de escritura, asistiendo a los aprendices y mostrándoles el camino que deben seguir en la construcción del texto. Este mecenazgo consiste en la inclusión de actividades de pre-escritura que generen ideas sobre el contenido y la estructura del texto que se va a escribir, en la aportación de modelos expertos, la revisión del texto en sus distintas fases de elaboración y la facilitación de la retroalimentación en el aula por parte de sus compañeros (Raimés, 1992). Además, este comportamiento permitirá que el aprendiz desarrolle paulatinamente sus propias estrategias de composición y que las actividades realizadas en el ámbito de la escritura resulten cada vez más creativas. En ellas, el aprendiz tendrá la oportunidad de expresar sus propias ideas y servirse del entorno colaborativo del grupo en la clase, del que obtendrá información que le capacite para reestructurar sus ideas, generar otras nuevas o revisar los borradores que vaya produciendo, a fin de ir afinando progresivamente el texto a partir de estos ajustes (García Parejo, 1999: 33).

Además de los trabajos de Raimés y Zamel durante los 80, emergen en estos años los modelos cognitivos que tratan de explicar como se desarrolla el proceso discursivo de composición y cuales son las estrategias cognitivas que utilizan los aprendices en la construcción de los textos. Sobre los resultados de las investigaciones llevadas a cabo sobre estos modelos se cimentará en adelante la didáctica de la expresión escrita, situándose en el epicentro de la teoría y de la investigación en los años venideros. Quizás el más difundido y

ampliamente comentado sea el de Flower y Hayes de 1980, que los propios autores se encargarían de revisar en 1981.

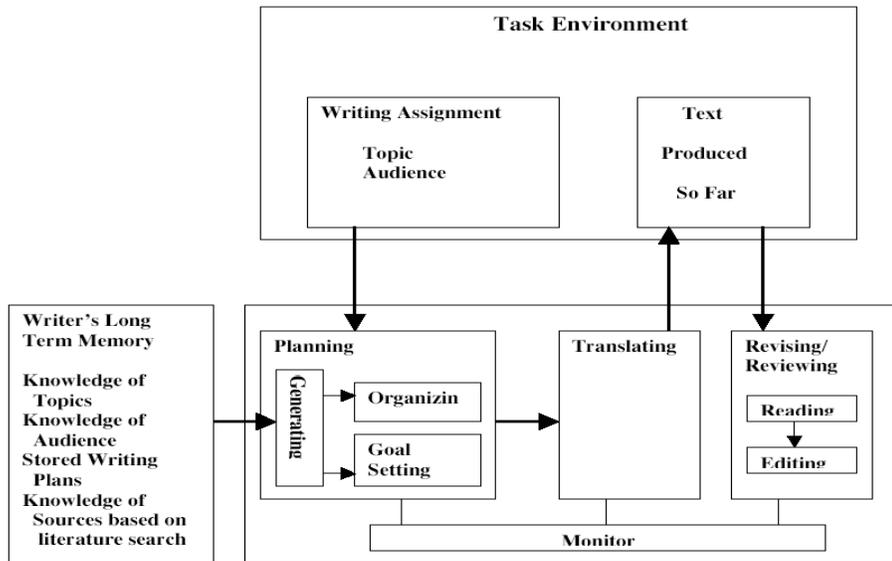


Fig. 1. Modelo de Hayes y Flower (1980)

Flower y Hayes (1980) diseñaron un modelo cognitivo de escritura basado en el proceso que proponía en sus principios que la composición no es una actividad lineal (Rotman, 1965) –como había sido descrito hasta entonces–, sino recursiva, en la que se sucedían de forma alternativa y espontánea los procesos de planificación, textualización y revisión. Este modelo evolucionaría posteriormente hasta la versión definitiva de Hayes en 1996 (pag. 4)².

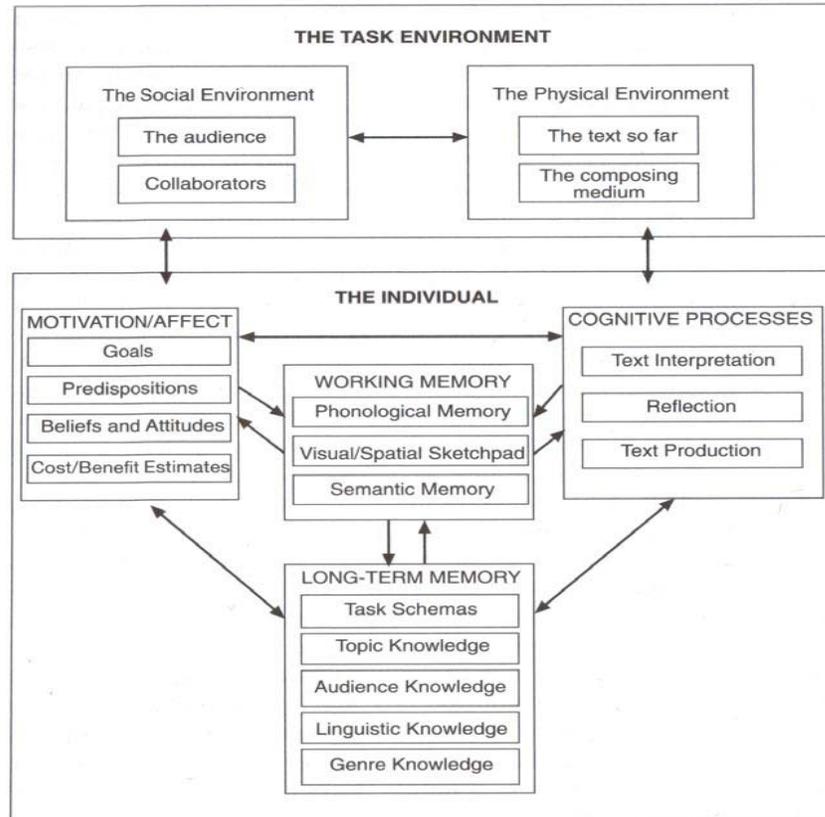


Fig. 2. Modelo de Hayes (1996)

Según el esquema de Hayes (1996), los procesos de composición y de interpretación textual son activos y paralelos. Del mismo modo, se subraya la relevancia de los elementos contextuales para descifrar el mensaje escrito³. Hayes (1996: 5-6) destacaba en esta revisión del modelo de 1980 la importancia que adquieren los elementos contextuales en la construcción del significado de la comunicación, así como las diferencias que se establecen entre el autor y el lector en la interpretación de un mismo contexto compartido. Es sumamente inocente pensar, a la luz de este modelo, que los textos tienen características inmanentes de cohesión, coherencia, adecuación, etc., cuando éstos se ven modificados en función de procesos dinámicos, activos y abiertos de descodificación. Resulta inapelable, por ejemplo, la idea derivada de esta teoría de que la coherencia se construye a través de la mirada del lector en el contexto del escrito (Connor y Farmer, 1990: 126-127).

Desde esta compleja visión del acto de escribir un texto, Hyland (2003: 12) reflexiona críticamente sobre la conveniencia de aplicar este enfoque cognitivo de escritura basado en el proceso, evidenciando que no es suficiente el conocimiento de las estrategias de escritura para elaborar un texto efectivo, sino que han de considerarse también otra serie de factores, como el contexto, la audiencia, el género o el propósito del escrito. Este autor pone de manifiesto que existen pocas evidencias que demuestren que los métodos centrados en el proceso de la escritura propicien mejores escritos significativamente. Esto es, que equipar al aprendiz con las estrategias de escritura no es un garante para la mejora de la composición, pues el escritor no sólo requiere ayuda en saber cómo se construye un texto, sino también en entender cómo los textos están condicionados por el tema elegido, la audiencia, el propósito y las normas culturales y retóricas de la comunidad discursiva a la que se dirige el escrito.

4. UNA MIRADA SOCIOCOGNITIVA: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Kaplan y Grabe (1996: 241) comparten esta visión de Hyland y hacen igualmente referencia a la importancia del contexto social en el desarrollo de la habilidad escrita. Las investigaciones citadas por estos autores, al igual que las de Roca de Larios, Manchón Ruiz y Murphy (2007), Roen y Willey (1988) o Rubin y O'Looney (1990), ponen de relieve que los peores escritores consideran menos la audiencia a la hora de escribir, y advierten que el proceso de descodificación resulta de suma importancia para establecer la comunicación de manera satisfactoria. El mayor riesgo que corre el mensaje en el canal escrito es el de no ser entendido correctamente o ser malinterpretado por el lector, por no haber contado con un interlocutor que reoriente el texto y lo modifique sobre la marcha. En este sentido, en un análisis del lenguaje expositivo japonés, Hinds (1987) descubría que el compromiso por parte del lector difiere en las distintas culturas. En su investigación concluía que los lectores de habla inglesa esperan que el escritor elabore textos claros y bien cohesionados, mientras que, por ejemplo, los

lectores japoneses harán una mayor labor interpretativa para suplir las carencias organizativas que presente el texto y dedicarán un esfuerzo superior para imprimirle coherencia.

En relación a esto, la teoría surgida en el área del constructivismo social (cf. Williams y Burden, 1999) incide también en la importancia otorgada al contexto social en el proceso de aprendizaje. Si en el enfoque centrado en el proceso la colaboración en la expresión escrita tenía una presencia notable, desde la óptica del constructivismo social será un componente esencial. De acuerdo con los principios humanistas expuestos por los constructivistas, el desarrollo del conocimiento se efectúa a través de la interacción verbal y de la negociación de contenidos, siempre que la tarea tenga lugar dentro de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) que el aprendiz y el experto comparten⁴. Dentro de este intercambio habrá momentos en los cuales el aprendiz trabajará de forma independiente, mientras que en otros necesitará de la asistencia especializada del experto, con la cual podrá concretar acciones y propósitos a partir de una mayor conciencia de las destrezas y conocimientos implicados en la tarea escrita. En palabras de Cassany (1999b), esta perspectiva sociocognitiva supone que “el modelo más idóneo para el desarrollo de la lengua es la escritura cooperativa” (p. 18), en la que colaboran profesor con alumno y alumno con alumno como miembros integrantes de la comunidad escritora⁵. En otro artículo de este autor dedicado específicamente al aprendizaje cooperativo en la clase de ELE, se insiste en la necesidad de que los aprendices de idiomas colaboren siempre con sus compañeros y se asegura que “el uso del lenguaje es una tarea sólo cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad” (Cassany, 2004: 28).

El aprendizaje colaborativo había calado ya profundamente en la enseñanza de segundas lenguas a la altura de los años 90 (Johnson y Johnson, 1987; 1989; Kagan, 1985). Esta tendencia vino a enriquecer la concepción tradicional que consideraba la expresión escrita como una actividad solitaria e individual y consolidó un nuevo comportamiento didáctico de la escritura en la clase de lenguas fundamentada en la cooperación. La necesidad de negociar el

significado entre los escritores y sus audiencias se convierte –dentro de esta línea de enseñanza– en el motor del proceso de composición, que estará presente en la secuencia de los procesos de planificación, así como en la elaboración y en la revisión de los borradores que conducen al texto final (Cumming, 1989: 87-88).

Entre las ventajas que presenta la escritura colaborativa figura la de la creación de un ambiente de trabajo relajado y distendido en el aula, generado por el intercambio comunicativo que caracteriza este tipo de actividades (Reid, 1993: 150). Urbano (2004: 4-5) considera positiva la aplicación del aprendizaje cooperativo en la expresión escrita porque reporta importantes beneficios de tipo afectivo al estudiante y al grupo, como la reducción de la ansiedad, el fomento de la interacción, el incremento de la confianza en uno mismo y la autoestima y el aumento de la motivación. Además, una audiencia auténtica brinda a los aprendices la oportunidad única de explorar la efectividad de sus ideas y les dota de un mayor conocimiento sobre lo que los lectores entienden y lo que no comprenden de sus escritos (Reid, 1993: 156). Otra de las ventajas más significativas de este enfoque es que la audiencia –en un intercambio alternado de papeles– hace las veces de emisor y de receptor, por lo que los comentarios críticos que los aprendices emiten ante los textos de sus compañeros les ayudarán en el futuro a juzgar sus propios escritos más conscientemente (Williams, 2004: 88).

Tampoco hemos de obviar la realidad de la clase de lenguas, en la que generalmente conviven aprendices de culturas diferentes. Como se ha apuntado, entre otros, en los trabajos de retórica contrastiva de Kaplan (1966), Purves (1988) y Connor (1996), la idiosincrasia cultural de los estudiantes conlleva igualmente una forma propia de estructurar los contenidos y de argumentar en los escritos, lo que se traduce en una variación formal de los géneros utilizados en función de la lengua y de la nacionalidad de origen. Esta variedad enriquecerá el aula y permitirá que los aprendices compartan sus distintos puntos de vista, además de realizar acuerdos en la forma en que se debe construir el texto escrito –considerando la distancia sociolingüística con las respectivas L1– en la lengua meta. Por otra parte, la

propia integración de las destrezas comprensivas y productivas en la composición de los textos es otra ventaja que puede ser reseñada en este tipo de aprendizaje. (Cassany, 1999a: 39-40; 2005: 19-21). En relación con esto, Cassany (1999a, 145-146) describe cómo el uso del diálogo –tanto en L1 como en L2– que sirve para mediar en las actividades colaborativas de escritura, repercutirá de forma positiva durante el proceso de composición en el aula.

A pesar de estos valores, el aprendizaje colaborativo en la expresión escrita no está exento de inconvenientes y dificultades. Una de las más obvias es la de que los aprendices no realicen la tarea de forma adecuada. A este respecto Williams (2004: 95) señala que su nivel de lengua –tanto comprensivo como auditivo– puede no ser el adecuado, factor que dificultará la comprensión de los comentarios. Del mismo modo, las sugerencias de los compañeros pueden resultar vagas, generales, confusas o incluso erróneas. Otra de las adversidades más frecuentes a las que se enfrenta el profesor en este tipo de práctica es la de crear un ambiente motivador en los grupos, cuyos miembros se pueden mostrar reticentes a realizar la actividad por temor a los comentarios que puedan recibir de sus iguales. En este sentido, los comentarios negativos de los participantes en la tarea de revisión serán con frecuencia mitigados con el fin de evitar que los escritores se sientan ofendidos, perdiendo con ello parte de su contenido y, como consecuencia, de su efectividad. Ferris (2003) sintetiza algunas de las causas que con mayor frecuencia dificultan la realización de este tipo de prácticas colaborativas entre los estudiantes en la clase de ELE:

The most prominent complaints are that student writers do not know what to look for in their peers' writing and do not give specific, helpful feedback, that they are either too harsh or too complimentary in making comments, and that peer feedback activities take up too much classroom time (p. 70).

No es de extrañar que Johnson y Johnson (1989) y Kagan (1985) pongan de relieve la dificultad de trabajar en equipos dentro del aula⁶ y que a partir de ella propongan que los miembros de los mismos han de ser

entrenados previamente para que el trabajo cooperativo surta efecto. Para ello, el docente deberá incidir en algunas estrategias sociales básicas, como negociar acuerdos, esperar el turno de habla, escuchar al compañero, etc.

Sin embargo, y a pesar de todas estas cautelas, otros estudiantes manifiestan la inutilidad de estas actividades por preferir la dirección experta del docente. Éste, a su vez, deberá evaluar la viabilidad de la puesta en práctica de las tareas colaborativas, pues consumen mucho tiempo, de igual modo que ha de controlarlas convenientemente para que no se conviertan en una charla improductiva en caso de realizarlas (DiPardo y Freedman, 1988).

5. CONCLUSIÓN

En resumen, la escritura colaborativa desde una perspectiva procesual es una actividad que promueve la destreza de los aprendices en la planificación, en la confección de borradores y en la revisión periódica y cooperativa de los escritos, así como en el conocimiento del lenguaje, el contexto y la audiencia. Estas tareas capacitan al aprendiz para desarrollar una serie de herramientas y estrategias de escritura que le permitirán poco a poco ir tomando conciencia de los procesos integrados en la composición. Con esto, será capaz de actuar cada vez de modo más autónomo y, en base a los comentarios y modelos emitidos por el profesor y sus compañeros, construirá textos cada vez más perfectos que disminuirán progresivamente el número de borradores necesarios en sus producciones escritas. Del mismo modo, esta madurez escritora facilitará que vaya corrigiendo paulatinamente sus vicios en la escritura mediante la utilización de materiales de consulta por su propia cuenta (diccionarios, gramáticas, modelos textuales, etc.) y mejorará la habilidad de estructurar el texto de un modo más coherente y eficaz, para convertirse en un escritor más competente en el uso de la lengua y más experto en el manejo de los mecanismos de escritura.

BIBLIOGRAFÍA:

- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BERLIN, J. A. Rhetoric and reality: writing instruction in American Colleges, 1990-1985. Illinois: Southern Illinois University Press, 1987.
- CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999a.
- CASSANY, D. Los procesos de escritura en el aula de ELE. Carabela, 1999b n° 46, p. 5-22.
- CASSANY, D. Aprendizaje cooperativo para ELE. Actas del programa de formación para profesorado español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes, 2004, p. 11-30.
- CASSANY, D. Expresión escrita en L2/ ELE. Madrid: Arco/ Libros, 2005.
- CONNOR, U. Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge: C.U.P., 1996.
- CONNOR, U. Y FARMER, M. The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En: KROLL, B. (ed.). Second language writing. Cambridge, England and New York: C.U.P., 1990, p. 126-139.
- CUMMING, A. Writing expertise and second language proficiency. Language Learning, 1989, n° 39, 81-141.
- DIPARDO, A. Y FREEDMAN, S.W. Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions. Review of Educational Research, 1988, vol. 58, n° 2, p. 119-149.
- ELBOW, P. Writing without teachers. New York: O.U.P., 1973.
- ELBOW, P. Writing with power: techniques for mastering the writing process. New York/ Oxford. O.U.P., 1981.
- FERRIS, D. Response to student writing: Implications for second language students. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.
- FRIEDLANDER, A. (1990) Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. En: KROLL, B. (ed.) Second language writing. Cambridge, England and New York: C.U.P., 1990, p. 109-125.
- GARCÍA PAREJO, I. Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. Carabela, 1999, n° 46, p. 23-42.

- GRABE, W. Y KAPLAN, R. Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective. Londres: Longman, 1996.
- HAYES J. R. Y FLOWER, L. Identifying the Organization of Writing Processes. En: GREGG, L. W. Y STEINBERG, E. R. (comps.). Cognitive Processes in Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, p. 3-30.
- HAYES, J.R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: LEVY M., Y RANSDELL, S. (eds.). The Science of Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 1-27.
- HINDS, J. Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. En: U. M. Connor y R.B. Kaplan, (eds.) Writing Across Languages: Analysis of L2 Text. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987, p. 141-152.
- HYLAND, K. Second Language Writing. Cambridge: C.U.P, 2003.
- HYLAND, K. Y HYLAND, F. (eds.) Feedback in Second Language Writing. Cambridge: C.U.P., 2006.
- JONHSON, D. W. Y JOHNSON, T. Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.
- JONHSON, D. W. Y JOHNSON, T. Cooperation and Competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- KAGAN, S. Cooperative Learning. San Clemente. C. A.: KCL, 1985.
- KAPLAN, R.B. Cultural thought patterns in intercultural education. Language Learning, 1966, n° 16, p. 1-20.
- KELLOGG, R.T. (1996) A model of Working Memory in writing. En: LEVY, M. Y RANSDELL, S. (eds.). The Science of Writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 57-72.
- KRAPELS, A. R. Second language writing process research. En: KROLL, B. (ed.). Second language writing. Cambridge, England and New York: C.U.P., 1990, p. 37-56.
- LANDONE, E. El aprendizaje cooperativo del E/E: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. redELE, 2004, n° 0, p. 1-17.

- LITTLEWOOD, W. La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: C.U.P., 1998.
- MANCHÓN RUIZ, R.M. La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en lengua extranjera. En: SALABERRI, S. (ed.). Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 1999, p. 227-297.
- MANCHÓN RUIZ, R.M., ROCA DE LARIOS, J. Y MURPHY, L. Second and foreign language writing strategies: focus on conceptualization and impact of the first language. En: COHEN, D Y MACARO, E. (eds.). Language Learners Strategies: 30 Years of Research and Practice Oxford, O.U.P, 2007, p. 132-151.
- PURVES, A.C. (ed.) *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988.
- RAIMES, A. Techniques in Teaching Writing. Oxford: O.U.P., 1983a.
- RAIMES, A. Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 1983b, n° 17, p. 535-552.
- RAIMES, A. What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 1985, n° 19, p. 229-258.
- RAIMES, A. Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 1987, n° 37, p. 439-468.
- RAIMES, A. Exploring through writing: a process approach to ESL composition. New York: St. Martin´s Press, 1992, 2ª ed.
- REID, J. Responding to different topic types. En: KROLL, B. (ed.). *Second language writing*. Cambridge, England and New York: C.U.P., 1990, p. 191-210.
- REID, J. *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
- ROCA DE LARIOS, J., MANCHÓN RUIZ, R.M., Y MURPHY, L. Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua

- materna y lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 2007, n° 20, p. 159-184.
- ROCA DE LARIOS, J., MURPHY, L. Y MARÍN, J. A critical examination of L2 writing process Research. En: RANSELL, S Y BARBIER, M.L. (eds.). *New directions for research in L2 writing*. Amsterdam: Kluwer Academic Publisher, 2002, p. 11-47.
- ROEN, D.H. Y WILLEY, R.J. The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 1988, n° 22, p. 75-88.
- ROTMAN, D. Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 1965, n° 16, p. 106-112.
- RUBIN, D.L. Y O'LOONEY, J. Facilitation of Audience Awareness: Revision Processes of Basic Writers. En: KIRSCH, G. Y ROEN D.H. (eds.). *A sense of audience in written communication*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc, 1990, p. 280-292.
- SPACK, R. Invention Strategies and the ESL College Composition Student. *TESOL Quarterly*, 1984, n° 18, p. 649-670.
- URBANO, C. El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en ELE. *redELE*, 2004, n° 1.
- YVOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Critica, Grupo editorial Grijalbo, 1988.
- WILLIAMS, J. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill, 2004.
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R.L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: C.U.P., 1999.
- ZAMEL, V. Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 1982, n° 16, p. 195-209.
- ZAMEL, V. The composing processes of advanced ESL students: six cases studies. *TESOL Quarterly*, 1983, n° 17, p. 165-187.
- ZAMEL, V. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 1985, n° 19, p. 79-101.
- ZAMEL, V. Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 1987, n° 21, p. 697-715.

¹ Diversos autores (Reid, 1993; Kaplan y Grabe 1996; Cassany, 1999a; Hyland, 2003; Williams, 2004) e investigaciones (Raimés, 1987; Friedlander, 1990; Reid, 1990; Roca de Larios, Manchón Ruiz y Murphy, 2007) han puesto de relieve la dificultad que existe en transferir en la composición los conocimientos lingüísticos y, especialmente, los procesos cognitivos de la lengua materna a otra que se está aprendiendo. Las investigaciones pioneras en este terreno (Chelala, cit. en Krapels, 1990: 39; Zamel 1982; Zamel, 1983) no reflejaban una diferencia significativa en los procesos de escritura en la L1 y la L2. A la altura de 1987, Raimés señalaba que existía una diferencia sustancial en el tiempo dedicado a la revisión, la edición y la corrección de los textos en las composiciones escritas en la L1 y la L2, mientras que Cumming (cit. en Krapels, 1990: 47) evidenciaba que la L1 se usa para generar ideas en L2 y que los escritores más expertos generan más contenido y revisan el texto en una frecuencia mayor a los inexpertos. Friedlander (1990) señalaba que las estrategias en L1 se transfieren y pueden afectar a la composición en L2, idea que corroboran Manchón Ruiz (1999), Roca de Larios, Murphy y Marín (2002), Roca de Larios, Manchón Ruiz y Murphy (2007) y Manchón Ruiz, Roca de Larios y Murphy (2007). Estos autores, al igual que Cummings (1989) hablan también de la dificultad de componer en L2 cuando la competencia en la LO no es suficiente. Los resultados de estos estudios demuestran que no es posible una transferencia positiva en las estrategias y procesos de escritura debido a la sobrecarga cognitiva que se produce en el proceso de escritura a nivel pragmático y textual. Igualmente, se descuidan otras áreas, como la semántica, la sintáctica o la léxica cuando el nivel de lengua del aprendiz es insuficiente para lograr un control sobre todos los factores a los que hay que atender en la composición.

² Surgirán también en estas décadas otros modelos que tratan de explicar el conocimiento que posee el escritor al realizar la tarea de componer un texto, el de Bereiter y Scarmatalia de 1987 y Kellogg de 1996.

³ Hayes (1996) refuerza el componente social del modelo de escritura de 1980, lo que le lleva a distinguir entre dos componentes principales, el *contexto de la tarea* y el *individuo*. Dentro del contexto de la tarea se incluyen la audiencia, el medio donde se compone y otros textos que el escritor pueda leer mientras construye su escrito. Esta primacía del contexto reside en que "*Writing is a communicative act that requires a social context and a medium [...] Writing is primarily a social activity. We write mostly to communicate with other humans. But the act of writing is not social just because of its communicative purpose. It is also social because it is a social artefact and is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction.*" (p. 5) (El subrayado es mío).

⁴ Vygotsky define la zona de desarrollo próximo como: "La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (1988: 133).

⁵ Para una descripción pormenorizada de los tipos de colaboración en escritura y de cómo se llevan a cabo, pueden consultarse los trabajos generales de Reid (1993), Hyland (2003) y Williams (2004) y otros más específicos sobre la revisión, como Ken Hyland y Fiona Hyland (2006) y Ferris (2003).

⁶ Landone (2004) cree en la conveniencia de introducir estas estrategias y el trabajo en equipo de forma gradual, "si no, se corre el riesgo de meter a los estudiantes en una forma de trabajo nueva y difícil, que requiere mucho esfuerzo para coordinar los objetivos a la vez cognitivos/ procesuales, sociales y lingüísticos" (p. 8).