

Escritura y pensamiento *

Robert de Beaugrande
Universidad de la Florida

1. PROBLEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Aún ahora que algunas universidades han creado «centros para el mejoramiento de la escritura y el pensamiento», la combinación de los dos conceptos todavía parece problemática. La mayor parte de las personas estaría de acuerdo en que existen algunas relaciones entre la escritura y el pensamiento, pero pocas podrían ponerse de acuerdo acerca de cuáles son esas relaciones y cómo deberíamos hacer uso de ellas. Ni las ciencias ni las humanidades han declarado oficialmente la relación entre el escribir y el pensar como una preocupación o un interés central de la investigación. Por lo tanto, debemos comenzar aquí preguntándonos cómo se ha tratado este tema y por qué a menudo se le ha mirado con cierta aprensión.

1.1. *Tendencias en la psicología*

Aunque ahora nos pueda parecer muy sorprendente, el concepto de «pensamiento» fue durante varias décadas totalmente excluido de la psicología en los Estados Unidos. El credo científico del «positivismo» afirmaba que el «pensamiento» no era capaz de ser estudiado de una manera científica. Sin duda el motivo principal para esta actitud es el hecho que *el pensamiento es el ejemplo primordial de una actividad que no puede ser observada*. Por eso, el acto de pensar no podría ser definido

* Este informe ha sido preparado para el Programa de Lingüística, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Mis agradecimientos al Dr. Humberto López Morales por invitarme y a la Sra. Gabriela Castellanos, de la Universidad del Valle (Calí, Colombia, S.A.), por verter esta conferencia en un español mucho más elegante del que yo podría haber logrado.

ni medido de una manera confiable, ni se podría tampoco determinar el tiempo que toma pensar, con los métodos que prevalecían en aquella época.

En vez de estudiar el pensamiento, los psicólogos decidieron estudiar la «conducta». Se creía que la conducta humana estaba determinada de manera estricta por una cadena de eventos en los cuales «causa» y «efecto» recibían los nombres de «estímulo» y «respuesta». Ambos eventos podrían ser observados; si el animal o la persona que estaba «respondiendo» también estaba «pensando» —esto no preocupaba ni interesaba al científico.

Una tendencia interesante en el tema que nos ocupa aquí era la idea de que el pensamiento podía describirse como un «habla interior», es decir, un movimiento inaudible de los órganos vocales (Watson, 1920; cfr. Sapir, 1921; Bloomfield, 1933). Un pensamiento aparecía descrito como una enunciación que no era realmente escuchada. Por lo tanto, los investigadores sugerían que el pensar podría estudiarse observando los movimientos de la lengua y de la garganta (Thorsen, 1925).

Esta tendencia es instructiva para nosotros porque muestra cómo una dedicación demasiado rígida y exclusiva a la observación llevaba a los investigadores a dirigir su atención al aspecto físico marginal del acto de pensar e ignorar por completo su aspecto mental central. Los movimientos de la lengua y de la garganta pueden en ocasiones indicar *cuándo* una persona está «pensando», pero no *qué* está «pensando» la persona ni *por qué*. Ciertamente sería absurdo proponer programas educativos para ejercitar los órganos vocales como un medio para mejorar el pensamiento.

Así es que nuestro tema de «escritura y pensamiento» ya parece problemático debido a que el aspecto del pensamiento fuese descuidado por los psicólogos durante muchos años. ¿Qué podemos decir acerca del aspecto de la escritura? De nuevo, la psicología tradicionalmente no se ha sentido cómoda acerca del estudio de la escritura porque esta actividad también parece demasiado compleja y creativa para ser tratada en experimentos rígidamente controlados o aún definida de una manera sucinta. El conductista ortodoxo podría decir que una persona escribe en «respuesta» a algún «estímulo» ambiental; o que los escritores tienen la intención que el texto sea un «estímulo» para sus lectores; o que los escritores están «reforzándose» a sí mismos o a sus lectores; y así sucesivamente. Tales afirmaciones pueden parecer «científicas» y significativas para los neófitos; pero, al igual que en muchas de las formulaciones del conductismo, el tema no se ve así explicado sino reformulado en una metáfora desnaturalizada que desenfoca o oscurece los factores más pertinentes: cómo los escritores deciden qué escribir o por qué cualquier texto puede ser juzgado más o menos eficaz por parte de un público determinado.

Sin embargo, la escritura es por lo menos parcialmente una actividad observable, y los pocos estudios de la escritura que encontramos en la psicología convencional toman ventaja de este hecho (cfr. la bibliografía en Beaugrande, 1984a y 1987).

En primer lugar, encontramos estudios de la escritura como *una actividad observada con una velocidad y un ritmo característicos*. Los investigadores han contado la proporción de palabras producidas en un período de tiempo dado y han encontrado que la escritura tiene una velocidad mucho más lenta que el habla. Probablemente, esta diferencia en índice afecta al nivel del control, de la atención, de la memoria, y así sucesivamente, pero estos estudios rara vez se ocupan de tales factores.

En segundo lugar, encontramos estudios de la escritura como *una configuración controlada de acciones motrices*. Parece que los humanos posean dominio de patrones de movimiento —específicos y altamente calificados— que ejecutan la «inscripción», es decir, la producción real de la escritura, la impresión o la mecanografía. Los movimientos no son absolutos, sino relativos a un conjunto de parámetros espaciales y temporales. En este aspecto, la escritura es muy similar a la mayoría de las acciones y los controles humanos. Muchos errores pueden ocurrir en este nivel relativamente superficial de las rutinas de acción que se llevan a cabo sin una supervisión de la conciencia.

En tercer lugar, encontramos estudios de la escritura como *el objetivo para el reconocimiento de letras durante la lectura*. El reconocimiento de un texto escrito está estrechamente relacionado con el hecho de deletrear; por ejemplo, en relación con la familiaridad de las letras, con las correspondencias entre sonido y letra, y la segmentación de sonidos. Hasta ahora, sin embargo, los investigadores no han logrado ponerse de acuerdo acerca de exactamente cómo la *recepción* de lo escrito en la lectura corresponde a la *producción* de lo escrito en la escritura. La mayoría de las personas, aunque no todas, leen con mayor facilidad de lo que deletrean; y la práctica en una habilidad no necesariamente mejora la otra.

Sin querer en ningún momento quitarles el mérito a estas tres direcciones de la investigación psicológica —ya que gran parte de ellas ha sido diseñada de una manera ingeniosa y ha sido realizada de una manera cuidadosa— debemos admitir que no desarrollaron un concepto explícito del «pensamiento». Por supuesto, la investigación no ha negado que las personas «piensen» de alguna forma cuando inscriben, deletrean o reconocen palabras; pero el objetivo de la investigación no ha sido describir como ocurre en la realidad del pensamiento.

Realmente no podríamos esperar que la psicología conductista ofreciera un modelo específico para la educación de la escritura. Podemos apreciar las dificultades examinando la «pedagogía conductista» para la escritura propuesta por Robert Zoellner (1969). Se le pidió a los estu-

diantes que «se soltaran» a decir su mensaje en un «segmento rápido y sostenido de sonidos emitidos» que «comunicara de una manera rápida y efectiva» (1969: 273). Este habla era la «conducta ingenua» que el instructor quería moldear. No se alentaba al estudiante a que realizara ningún pensamiento porque, en las palabras de Zoellner (1969: 298), el resultado sería «una caída inmediata en la densidad y variedad de la conducta externa»; es decir, «el cuerpo del estudiante se pone en tensión y queda inmóvil, su cara adquiere una expresión rígida, y su vocalización cae a cero». Aquí, de nuevo, la relación entre la escritura y el pensamiento no se tomaba en cuenta porque el investigador no sabía cómo describirla o controlarla.

Desde la gran época del conductismo, la situación de la psicología ha cambiado de una manera dramática. Aproximadamente desde el año 1970, los procesos mentales han sido reconocidos como áreas legítimas para la investigación. Sin embargo, «el pensamiento» todavía está tratado más como un concepto informal que como un término teórico central. Los investigadores prefieren trabajar con términos como «cognición», «procesamiento de información», «codificación», «aprendizaje», «formación de conceptos», «solución de problemas», «recuperación de recuerdos», etcétera (ver Kintsch, 1977, para un panorama excelente). Esta nueva tendencia ha producido algunos estudios de la escritura como *una herramienta para la organización y la integración de las ideas y del conocimiento* (por ejemplo, Bereiter, 1980; Caccamise, 1981, 1987; Frederiksen, Donin-Frederiksen & Bracewell, 1987).

Nisbett y Wilson (1977: 231) han atacado esta nueva tendencia sobre la base de que «parece haber muy poco o ningún acceso directo a los procesos de conocimiento de alto orden». Esta posición ha llevado a muchos investigadores a proceder con mucha cautela, buscando evidencia directa de la incidencia del pensamiento durante el uso del lenguaje.

Un procedimiento estándar para la detección del pensamiento se basa en la «cronometría», es decir, la medición precisa del tiempo que se toma a las personas al realizar tareas muy específicas (Posner, 1978). Herbert Clark y sus asociados desarrollaron muchos experimentos como éstos (ver la panorama en Clark y Clark, 1977). Ellos diseñaban varias tareas similares para los sujetos y medían el tiempo que cada uno necesitaba para cada tarea. Por ejemplo, a los sujetos se les pedía que leyeran diversas formas de una oración y que «apretaran un botón cuando creyeran que habían entendido» cada vez (Clark, 1978: 314). Una tarea que demora más tiempo se estima que necesita mayor pensamiento; por ejemplo, para suministrar información que no aparece. Para estos dos ejemplos contando la historia trágica de un picnic arruinado (la cerveza estadounidense se puede soportar solamente cuando está bien fría):

1) María sacó del coche la cerveza para el picnic. La cerveza estaba caliente.

2) María sacó del coche las cosas para el picnic. La cerveza estaba caliente.

se observó que las personas necesitaban más tiempo para el segundo ejemplo, donde tenían que inferir que «la cerveza» era parte de «las cosas para el picnic» (Clark & Haviland, 1977).

Hay también algunos experimentos para el estudio de dónde hacen *pausas* las personas cuando hablan (panoramas generales de la literatura en Rochester, 1973; Beaugrande, 1984a; Kowall y O'Connell, 1987). Este método también se aplicó al estudio de la escritura (especialmente por parte de Matsushashi, 1982). Se comparó los sitios donde los hablantes o los escritores hacen pausas con las ideas que estaban expresando, por ejemplo, si la idea era muy importante para la organización del texto (cfr. Spittle & Matsushashi, 1981).

De nuevo, sin querer quitar el mérito a estas investigaciones ingeniosas y cuidadosas, debemos admitir que el «pensamiento» continúa siendo un concepto desarrollado de manera bastante vaga. El estudio de los textos completos en vez de palabras u oraciones aisladas es con seguridad una buena señal. La actividad es mucho más parecida a la escritura en la vida real de lo que puede ser el apretar un botón después de leer un pasaje muy breve. Pero no veo una razón de peso para suponer que el pensamiento puede describirse mejor en términos de cuánto tiempo requiere. Una idea puede tomar mucho tiempo para ser escrita y sin embargo haber entrado en la mente de una manera muy rápida. O una idea puede ser escrita de una manera muy rápida a pesar de haber necesitado un largo período de pensamiento arduo. Por lo tanto, la medición de las diferencias en tiempo que toman las tareas experimentales no puede por sí misma suministrar una visión detallada de los procesos del pensamiento.

El «análisis de protocolos» se ha propuesto como un medio para que los escritores informen constantemente sobre lo que están pensando mientras que están escribiendo (ver especialmente Hayes y Flower, 1980). Mientras que los estudiantes escriben ensayos, hablan en una grabadora acerca de lo que les pasa por la mente. Este método tiene algunas ventajas especiales (compárese la discusión en Ericsson y Simon, 1984). A los sujetos del experimento ahora se les permite dar información introspectiva que acompañe sus acciones observables. Las intenciones, las actitudes, y los sentimientos acerca del acto de escribir pueden ya ser documentados (Daly, Vangelisti, Neel & Webber, 1987).

No obstante, gran parte del proceso del pensamiento puede quedar escondido. La introspección puede no detectar ciertos tipos de procesos; y el acto de hacer un informe puede dar nueva forma a estos procesos. De acuerdo con Hayes y Flower (1980: 9f), «analizar un protocolo es parecido a seguir la pista a un delfín cuando éste sale ocasionalmente, rompiendo la superficie del mar. Estas salidas breves a la superficie son

como los vistazos rápidos que el protocolo nos da del proceso mental subyacente». «Nuestra tarea es inferir el curso del proceso a partir de estos breves trazos».

En resumen, la psicología ha llegado a un punto donde los estudios que involucran la escritura y el pensamiento son ya admisibles. Pero todavía no tenemos modelos muy detallados de cómo estas actividades se relacionan la una con la otra. Nadie puede decir precisamente cuántos tipos de actividades se incluyen en el acto de pensar que realizan los escritores.

1.2. *Tendencias en la lingüística*

Varios de los fundadores de la lingüística moderna han subrayado la estrecha conexión entre lenguaje y pensamiento. Ferdinand de Saussure (1965 [1916]: 111f) dijo que «sin lenguaje, el pensamiento» es «por naturaleza caótico», «una nebulosa vaga». «No hay ideas preexistentes, y nada es distinto antes de la aparición del lenguaje». «Psicológicamente, nuestro pensamiento —aparte de su expresión en palabras— es sólo una masa informe e indistinta», un «reino flotante». «Sin la ayuda de los signos no seríamos capaces de hacer una distinción clara y consistente entre dos ideas».

Edward Sapir (1921: 221) creía que «los lenguajes son para nosotros algo más que sistemas de transferencia de los pensamientos. Son vestiduras invisibles que cobijan nuestro espíritu y le dan una forma predefinida a todas sus expresiones simbólicas». «Por lo tanto, las formas lingüísticas» «tienen el valor diagnóstico más alto posible» para «la comprensión» de «los problemas de la psicología del pensamiento» (1921: vf). Para Sapir, «el lenguaje y nuestros surcos de pensamiento están interrelacionados de una manera inextricable, y, en un cierto sentido, son lo mismo» (1921: 217f). No obstante, «el lenguaje y el pensamiento no tienen estrictamente un término común», y «el flujo del lenguaje mismo no siempre indica un pensamiento» (1921: 14f). «En el mejor de los casos, el lenguaje no puede ser más que la faceta externa del pensamiento al nivel más alto y más generalizado de la expresión simbólica» (1921: 14f). O también, «el lenguaje, como una estructura, es, en su cara interior, el molde del pensamiento» (1921: 22).

Estas ideas promovieron la posición de que el lenguaje y el pensamiento no podían ser separados. En la opinión de Sapir, «la impresión que muchos tienen de que uno puede pensar sin lenguaje es una ilusión» (1921: 15). «El pensamiento más sutil no puede ser más que la contraparte consciente de un simbolismo lingüístico inconsciente» (1921: 16). El argumento para esta relación se basaba en la evolución de la mente: «el lenguaje es un instrumento que originalmente se usó para fines más bajos que el plano conceptual»; «el pensamiento surge como una inter-

pretación refinada de su contenido». «El producto crece» «con el instrumento», y «el desarrollo del habla» «depende del desarrollo del pensamiento» (1921: 15, 17). De una manera similar, Louis Hjelmslev (1969 [1943]: 3) creía que «antes del primer despertar de nuestra consciencia, el lenguaje estaba listo» para «rodear completamente nuestra primera semilla tierna de pensamiento».

Tales afirmaciones por parte de los fundadores podrían llevarnos a esperar que la lingüística estuviera interesada de manera directa en el «pensamiento». Pero de hecho ha sucedido exactamente lo opuesto, principalmente porque los lingüistas han encontrado que es más difícil estudiar el significado del lenguaje que los sonidos. Saussure mismo no se preocupó del significado en absoluto. Hjelmslev (1969: 135, 52, 78) veía el significado («mening» en lengua danesa, «purport» en inglés) como «una masa de pensamiento amorfa que debería ser analizada» por «las ciencias no-lingüísticas»; en un momento, incluso, dijo que este significado «no era accesible al conocimiento» (1969: 76). Leonard Bloomfield utilizó la misma táctica: recomendó «definir el significado de una forma lingüística, siempre que podamos, en términos de alguna otra ciencia» (1933: 140).

Bloomfield había sido fuertemente influenciado por la psicología del conductismo, que describí anteriormente. Él veía la evolución del niño hacia el adulto como un proceso en el que «el hablar consigo mismo en voz alta» pasa a convertirse en un habla en silencio; «los movimientos de producción de sonido son reemplazados» «por otros muy leves e inaudibles» (1933: 28). Así, él relacionaba el pensamiento con «movimientos silenciosos de los órganos vocales» (1933: 143). Además, veía la comunicación como una secuencia de «estímulo» y «respuesta», y proponía que «se definieran los significados en términos del estímulo del hablante» y «la respuesta del oyente» (1933: 139).

Na fue sino hasta la década de los sesenta cuando la lingüística en los Estados Unidos comenzó finalmente a mostrar un interés definido en el significar. Pero aun allí, nadie estaba muy interesado en el análisis del «pensamiento». Más bien, los significados se consideraban objetos almacenados en algún «léxico» o compuestos de «rasgos mínimos». Sólo en ocasiones raras se hablaba de los procesos por los cuales tales objetos o rasgos pueden ser creados y organizados (por ejemplo, Bierwisch, 1966). Los modelos de «rasgos semánticos» como el que presentó Katz (1966) contenían la implicación de que el pensamiento era principalmente una operación de descomponer «significados» hasta tanto como fuera posible, quizá en la forma en que un físico puede descomponer la materia en sus partículas elementales.

La escritura era otro tema que no recibía la atención debida en la lingüística. Saussure (1965: 23f, 30) y Bloomfield (1933: 21) habían declarado que la escritura no era lenguaje en absoluto, sino meramente un medio para registrar el lenguaje, y ni siquiera un medio muy preciso.

Las posiciones de tales autoridades tan respetadas desalentaron a la lingüística de ocuparse del estudio de la escritura como sistema por sí mismo durante muchos años. Según creo, el volumen de Jozef Vachek (1973) sobre *El Lenguaje Escrito* fue el primero en su tipo dentro del marco de referencia de la lingüística estructural.

Debido que la lingüística no se ocupaba del significado ni del pensamiento, la mayor parte de los estudios de la escritura simplemente medían las proporciones de opciones lingüísticas y gramaticales —los números de sustantivos y verbos, la longitud de las cláusulas, etcétera (de nuevo, panorama y bibliografía en Beaugrande, 1984a y 1987). Esta investigación era popular, porque podía hacerse con los términos familiares para la lingüística. Pero no descubrimos fácilmente lo que estas proporciones indican acerca de cómo piensan los escritores, o de si el pensamiento funciona de una manera diferente para la escritura que para el habla. Sólo se han hecho algunas pocas sugerencias sobre temas limitados, tales como el «flujo de información» (Chafe, 1982).

En resumen, la lingüística de manera consistente ha creído que para el propósito de estudiar el lenguaje, ya sea habla o escritura, «el pensamiento» debería ser o ignorado o tratado como una forma más de uso del lenguaje. La asociación directa entre lenguaje y pensamiento, como la presentaron Sapir y Hjelmslev, sugiere que el uso del lenguaje tiene algunos efectos en el pensamiento, pero no encontramos ninguna explicación clara de cómo proceder. Simplemente se nos dice que el lenguaje de alguna forma impone orden en los procesos del pensamiento, procesos que de por sí son «caóticos» o «amorfos». Además, los lingüistas estadounidenses no tienen la costumbre de realizar experimentos para probar sus afirmaciones.

2. NUEVAS PERSPECTIVAS

Mis bocetos breves sobre la investigación en la psicología y la lingüística en la sección anterior deberían sugerir por qué «escritura y pensamiento» es todavía un tema problemático. En esta sección trataré de presentar algunas perspectivas fundamentales. Aquí, me veré obligado a llevar los temas más allá de los límites de la investigación disponible. Espero que los puntos más novedosos de mi discusión no parezcan demasiado especulativos.

2.1. *Cuatro tesis sobre la escritura y el pensamiento*

Para comenzar, podemos considerar cuatro tesis sencillas acerca de la relación entre la escritura y el pensamiento. Las dos primeras son extremas, y las dos últimas son intermedias.

1) *La escritura y el pensamiento no están relacionadas en absoluto.* No encontramos muchas personas, ya sea dentro o fuera de las ciencias,

que pudieran defender esta tesis extrema en su sentido más absoluto. Aun un conductista ortodoxo tendría dificultades para demostrar que la escritura es una «respuesta condicionada» que una persona puede darle a un estímulo sin usar las capacidades del pensamiento de su intelecto. De hecho, una de las diferencias entre el habla y la escritura parece ser que la escritura típicamente es menos espontánea y más deliberada que el habla —es decir, la escritura es menos parecida que el habla a una respuesta a un estímulo—. Más adelante discutiremos este punto.

Sin embargo, como dije antes, muchos estudios de la escritura sí procedieron como si el pensamiento no fuera importante, sin duda porque no puede observarse de manera directa (1.1). Tales estudios, por lo tanto, hacen una división práctica, más bien que teórica, al restringir la línea de pesquisa a temas tales como las acciones físicas de la inscripción de palabras, que supuestamente reflejan un tipo distinto de pensamiento del que se ve, por ejemplo, en la organización de las ideas. Regresaremos también posteriormente a este punto.

2) *La escritura y el pensamiento son la misma cosa.* Esta segunda tesis también parece demasiado extrema para ser plausible. No obstante, algunos lingüistas tales como Sapir y Hjelmslev afirman, como notamos, que el lenguaje y el pensamiento son idénticos y algunos semióticos recientes deliberadamente expanden el concepto del «lenguaje» para cubrir todo tipo de sentido o sensación (ver panorama general en Culler, 1975 y 1981; Anderson, Deely, Krampen, Ransdell, Sebeok y Uexkuell, 1984). Por supuesto, los lingüistas y los semióticos están tan preocupados con el lenguaje que naturalmente tienden a verlo por todas partes y a utilizarlo como modelo para todas las cosas.

No veo gran ventaja en inflar el concepto del «lenguaje» a tal grado. Cualquier presuposición de que el pensamiento es el mismo tipo de modalidad que el habla o la escritura es por lo menos prematura en vista de la evidencia disponible. No debemos apresurarnos a concluir que porque el lenguaje se usa *normalmente* para *presentar* nuestros pensamientos a los otros, el pensamiento *siempre se realiza* completamente a través del lenguaje.

Por otro lado, decir que el lenguaje y el pensamiento son la misma cosa tiene desventajas notables. Todo profesor de redacción sabe que algunos textos indican un acto de pensamiento que tiene más éxito que otros. Por lo tanto, toda la empresa de mejorar la escritura depende de la posibilidad de que un acto distinto del pensamiento puede lograr una perspectiva diferente en «el mismo» texto. Si éste es cierto, el pensamiento no puede ser *ya* un texto.

Además, si el lenguaje y el pensamiento fueran lo mismo, las personas necesitarían desarrollar formas completamente nuevas para pensar antes de poder hablar o escribir en un idioma extranjero. Pero algunos estudios que usan el análisis de protocolos indican que las estrategias para la escritura pueden transferirse a un idioma extranjero (Jones y Tetroe, 1987).

3) *El pensamiento influye sobre la escritura.* Nuestra tercera tesis debería ser aceptable para casi todo el mundo. Con seguridad, algún tipo de pensamiento se requiere a fin de escribir algo y un pensamiento sustancial debe ser necesario para proyectos más ambiciosos tales como un tratado científico.

Sin embargo, la tesis es todavía bastante vaga acerca de cómo se lleva a cabo realmente esta influencia. Si no presuponemos que el pensamiento ya ocurre en forma de lenguaje, entonces se requiere un cambio de modalidad antes de que se pueda escribir un pensamiento. Por ejemplo, los pensamientos podrían no estar en una secuencia lineal como la de las oraciones escritas; y el decidir cómo poner los pensamientos en secuencias es uno de los problemas más grandes al cual se enfrentan los escritores, como veremos posteriormente.

4) *La escritura influye sobre el pensamiento.* Nuestra cuarta tesis debe ser aceptable para al menos la mayor parte de las personas que practican la enseñanza de la escritura. Durante muchos siglos la educación humanística ha incluido la escritura como una actividad central, aunque rara vez se hacían grandes esfuerzos por enseñarle a escribir a toda la población, o incluso a una mayoría grande. Quizá las clases privilegiadas creían que la vida y las ocupaciones que estaban disponibles para las otras clases no requerían mucho pensamiento; y que demasiado pensamiento entre el pueblo podría ser peligroso para los intereses de las clases privilegiadas.

En todo caso, la instrucción tradicional en la escritura rara vez se ocupa de una manera específica del pensamiento como una parte importante del proceso. Yo sugeriría que hay dos factores que son los responsables fundamentales de esta falta. En primer lugar, los instructores no tienen modelos ni términos que tengan amplia aceptación para representar el acto del pensamiento. Por ejemplo, cuando los libros de texto y los profesores definen «una oración» («sentence») como «un pensamiento completo», los estudiantes no pueden utilizar la definición, porque no se dan criterios para diferenciar el hecho de que un pensamiento esté «completo». Los libros de texto y los profesores normalmente se sienten más cómodos al hablar no de «pensamientos», sino de «oraciones», «sustantivos», «verbos» y de otras cosas similares cuyos significados han sido establecidos por un acuerdo general —entre los profesores, aunque no entre muchos estudiantes.

En segundo lugar, se espera que los instructores evalúen los trabajos de sus estudiantes. Aquí también, los conceptos familiares de la gramática y del uso son más manejables que los aspectos del pensamiento. Mientras más creativo sea un acto de pensamiento, menos podrá encajar con estándares preconcebidos. La creatividad es la modificación de estándares para el logro de nuevos propósitos (Beaugrande, 1979a). La estandarización que hace más fácil asignar una «calificación», a menudo no refleja la extensión o calidad del pensamiento del escritor.

De todas maneras, realizar una gran cantidad de escritura de por sí no es garantía de que se logre mejorar el pensamiento. En el gobierno, por ejemplo, el burócrata escribe más que muchas otras personas, pero piensa cada vez menos a medida que pasan los años. En las escuelas, todos los estudiantes escriben aproximadamente la misma cantidad, pero algunos progresan más en su pensamiento que otros.

Como vemos, todas nuestras cuatro tesis son insatisfactorias. Las dos primeras, las extremas, presuponen que la escritura no es una actividad apropiada para la educación humana. Las dos últimas, las intermedias, sugieren lo contrario, pero dicen muy poco acerca de cómo ciertos enfoques para la enseñanza de la escritura pueden involucrar el potencial del pensamiento. Por consiguiente, a continuación me ocuparé de este problema.

2.2. *Puntos de contacto cruciales entre el pensamiento y la escritura*

Tengo al menos una razón personal para creer que la escritura mejora el pensamiento. Lo que yo he escrito desde que me gradué de la universidad hace diez años me ha permitido entender y formular algunas ideas y temas que anteriormente se me escapaban. Aún más, esta claridad rara vez fue alcanzada durante la escritura inmediata de la primera versión; más bien ocurrió durante un proceso largo de revisión y edición. Todos los libros y tratados que he publicado hasta el momento pasaron por una serie de versiones en las cuales los pensamientos mismos fueron reorganizados vez tras vez, de modo que si yo no hubiera escrito, o si me hubiera contentado con las primeras versiones, habría contribuido pocas ideas que merecieran ser presentadas aquí.

Dado que he pensado y escrito bastante *acerca de* la escritura, también he notado un aumento constante en mi propia conciencia de *cómo* yo pienso y escribo. Después de haber formulado algunas estrategias para la escritura, encuentro que yo mismo estoy en mayor capacidad de tomar decisiones a medida que escribo. Por ejemplo, al desarrollar técnicas para ayudar a mis estudiantes a podar las palabras que sobren en un escrito, me he hecho yo mismo más consciente de cómo puedo lograr una prosa más escueta. O, al adiestrar a los estudiantes para que descubran y eliminen los pasajes ambiguos, me he vuelto más sensible a fin de detectar aquellos pasajes similares que yo produzca.

Los humanistas que no consideran que su profesión los obligue a mejorar la escritura, protestan diciendo que los estudiantes universitarios han llegado ya a la edad en que las habilidades han sido fijadas de por vida. Por ejemplo, aprender un idioma extranjero se hace mucho más difícil cuando una persona ha alcanzado ya el final de su adolescencia.

Este argumento puede servir como una excusa muy a la mano para no hacer el esfuerzo por ayudar a los escritores jóvenes, pero contiene

un grave error. Sin duda el *habla* de los jóvenes adultos generalmente se ha estabilizado y por eso es más difícil modificarlo que la de los niños. Yo no creo que pudiéramos obligar a los estudiantes hablar una versión «estándar» del inglés en todo momento, tanto en el plantel de enseñanza como en el hogar. Los estudiantes pueden darse cuenta de que el inglés que ya hablan es perfectamente apropiado para la vida cotidiana, así que aun si ellos fueran capaces de lograr un cambio importante, no encontrarían una razón de peso para hacerlo.

La *escritura* de los jóvenes adultos, por el contrario, generalmente *no* se ha estabilizado. Sólo unas pocas personas en nuestra sociedad han dedicado un esfuerzo serio a mejorar su escritura antes de llegar a la universidad. Por lo tanto, los estudiantes universitarios de pregrado rara vez muestran un conjunto de habilidades de escritura ya fijas. Más bien tienden a aplicar a la escritura sus habilidades de habla a la escritura, las cuales pueden ser útiles para algunos aspectos, pero no para otros.

Por eso, un objetivo importante para los estudiantes es el de descubrir cómo difiere la escritura efectiva del habla común (Beaugrande, 1985). Algunas de las diferencias son bastante obvias: la escritura exige atención a la ortografía, lo cual para muchas personas en los Estados Unidos es ya una tarea ardua; la escritura parece delimitada en unidades y estructuras distintas por medio de la puntuación, mientras que las unidades y estructuras del habla a menudo no tienen límites bien demarcados; y así sucesivamente.

Pero existen otras diferencias que son mucho menos obvias. Estas son, precisamente, *las formas más importantes en las cuales el pensamiento se relaciona con la escritura*. Tenemos aquí una oportunidad significativa para los programas educativos: la de desarrollar estrategias mediante las cuales el pensamiento y la escritura se involucren el uno al otro más allá de lo que normalmente ocurre en el habla.

Debemos tener cuidado aquí de no caer en juicios de valor demasiado rápidos. Como Michael Halliday a menudo señala, las comparaciones directas entre los textos escritos y los textos hablados pueden conducir a error (ver también Kowall y O'Connell, 1987). El texto escrito es la versión *final*, mientras que el texto hablado es la *primera* versión. Las inconsistencias, las brechas y los inicios en falso que producen los hablantes no muestran que el habla sea de manera inherente menos organizada que la escritura, sino solamente que la escritura tiene la oportunidad de suavizar y normalizar el texto antes de que la audiencia lo reciba. La incompreensión de esta diferencia puede ser la causa de la inseguridad generalizada de los hablantes acerca de su habla cotidiana. En los Estados Unidos muchas personas piensan que su habla casual es «mal inglés» o que no es «gramatical», simplemente porque no es adecuado según los estándares del texto escrito final —es decir, porque no alcanza el ideal exagerado de «hablar como un libro».

Sin embargo, las condiciones de la escritura sí ofrecen una enorme ventaja al permitir que la actividad sea mucho más deliberada que el hablar. La oportunidad de *reescribir* es también una oportunidad de *repensar*. En verdad, este aspecto es, según creo, el más importante de todos. El problema crucial para los escritores sin experiencia no es el hecho de que se sientan perplejos ante la gramática o el uso (aunque este obstáculo presenta dificultades), sino que duden al repensar sus ideas y vacilen antes de intentar nuevas formas de expresarlas.

Este problema se debe a las limitaciones básicas de las actividades mentales. Estudios recientes acerca de la cognición indican que las tareas complejas tienden a producir un estado que se llama «sobrecarga» («overload»). La mente tiene tantos factores que manejar al mismo tiempo que probablemente ocurren «degradaciones» en algunas áreas. De manera similar, estudios recientes de la escritura indican que la escritura misma es una de estas tareas complejas, especialmente para estudiantes no adiestrados. En algunos casos la atención necesaria simplemente para controlar aspectos tales como la ortografía, la puntuación y la gramática es tan grande que al estudiante le quedan pocos recursos con los cuales organizar sus pensamientos.

Para reducir el peligro de una sobrecarga severa, el proceso general de la escritura debe ser arreglado en tal forma que los recursos mentales puedan ser distribuidos a través de una secuencia de etapas. A cada aspecto de la escritura que se ve que requiere atención significativa se le debe dar un enfoque individual hasta que sus condiciones sean entendidas y controladas en un grado razonable.

A medida que los aprendientes mejoran sus habilidades, el proceso puede gradualmente combinarse en un número más reducido de etapas. Pero los escritores no deben avergonzarse de que su proceso les tome tantas etapas como sean necesarias. Pocos escritores, según sospecho, alcanzan el punto donde pueden prestar atención a todo a la vez; yo por cierto no lo he alcanzado. Si las primeras versiones ocasionalmente logran publicarse, probablemente sus escritores son ufanos o indolentes.

Tratemos de imaginarnos cómo piensan los escritores. Una metáfora útil aquí podría ser la de un viajero que se acerca en un avión a un lugar nuevo y lo observa a través de la ventana. Al principio, sólo alcanza a ver el contorno vago del terreno. Pronto puede ver mayores detalles y eventualmente incluso pequeños objetos. Si el terreno es totalmente nuevo para el viajero, algunos rasgos podrían ser malinterpretados hasta el momento mismo de la llegada.

El escritor es parecido al viajero que llega en el sentido de que el acto de escribir impone un contorno y una forma específicos al pensamiento. Hasta que se logra ese acto, el pensamiento probablemente parezca «amorfo» (1.2). Podemos entonces describir la escritura como un acto de *formar* y *especificar* nuestros pensamientos. Pero a diferencia

del viajero, el escritor puede ejercitar un control enérgico sobre los resultados; y el momento final de la llegada es mucho más difícil de determinar en el caso de la escritura. Como observé anteriormente, la creatividad modifica aquello en lo cual se involucra; el escritor podría, por así decirlo, inventar un nuevo destino durante el viaje, en vez de conformarse con regresar a un sitio ya familiar.

Quizá necesitemos una metáfora aquí que haga mayor énfasis en el aspecto constructivo de la escritura. Podríamos preferir comparar la escritura a la construcción de un puente sobre terreno blando. El constructor debe moverse de un punto a otro, usando cada punto como un lugar en el cual detenerse y llevar a cabo una parte pequeña del trabajo total. Al pensar, los puntos mismos pueden moverse y cambiarse a medida que el trabajo continúa, o la dirección general puede variar. Lo que al principio parecía ser el pensamiento central puede llegar a verse como sólo un tema subordinado a un pensamiento más interesante e importante. Pero los cimientos cambiantes del proceso del pensamiento pueden causar una ansiedad que conduzca a un «bloqueo» para el escritor («writer's block»). Para impedir este peligro, el escritor debe aprender a navegar con confianza en terrenos inestables.

Comparemos ahora la mente humana con el texto escrito y describamos algunas diferencias importantes (tabla 1).

TABLA 1
DIFERENCIAS ENTRE LA MENTE Y EL TEXTO

| <i>La mente</i> | <i>El texto escrito</i> |
|---|---|
| Capacidad ilimitada Almacenamiento inestable Recuperación no conciliable Recuperación no selectiva Se remodela constantemente | Capacidad limitada Almacenamiento estable Recuperación conciliable Recuperación selectiva No se remodela constantemente |

Hasta donde sabemos, la capacidad de almacenamiento mental es ilimitada; por lo menos, nadie ha logrado aún llenarla por completo. Pero encontramos mucha evidencia de que el almacenamiento es inestable y que los medios para recuperar ciertos artículos almacenados no son ni altamente fiables ni agudamente selectivos (Loftus, 1980). Un pensamiento que ha sido almacenado en la mente puede ser recuperado sólo con dificultades, sufriendo modificaciones o adiciones. Cuando la persona tiene nuevas experiencias, su cúmulo de conocimientos sufre remodelaciones de manera constante, de modo que es difícil decir qué es lo que una persona sabe exactamente en cualquier momento. Pero

por la misma razón, la persona está bien equipada para manejar nuevas situaciones a la vez que situaciones más familiares. La mutabilidad de la mente la hace enormemente flexible y adaptable.

El texto es un tipo distinto de almacenamiento. Su capacidad es más limitada, pero el almacenamiento es más estable y la recuperación es más confiable y selectiva. Un pensamiento registrado en la escritura es más fácil de recuperar y reconsiderar que uno que esté simplemente almacenado en la mente. Por lo tanto, el texto puede complementar a la mente humana como una forma alternativa de manejar los pensamientos. Volviendo a nuestra metáfora de la construcción del puente, podríamos decir que los pasajes del texto ofrecen lugares relativamente estables para trabajar a medida que procede la construcción de los pensamientos.

Estudios de la memoria indican que cuando un pensamiento particular se hace activo en la mente, su «activación» se extiende a otros pensamientos relacionados con el primero (Collins & Loftus, 1975) (figura 1).

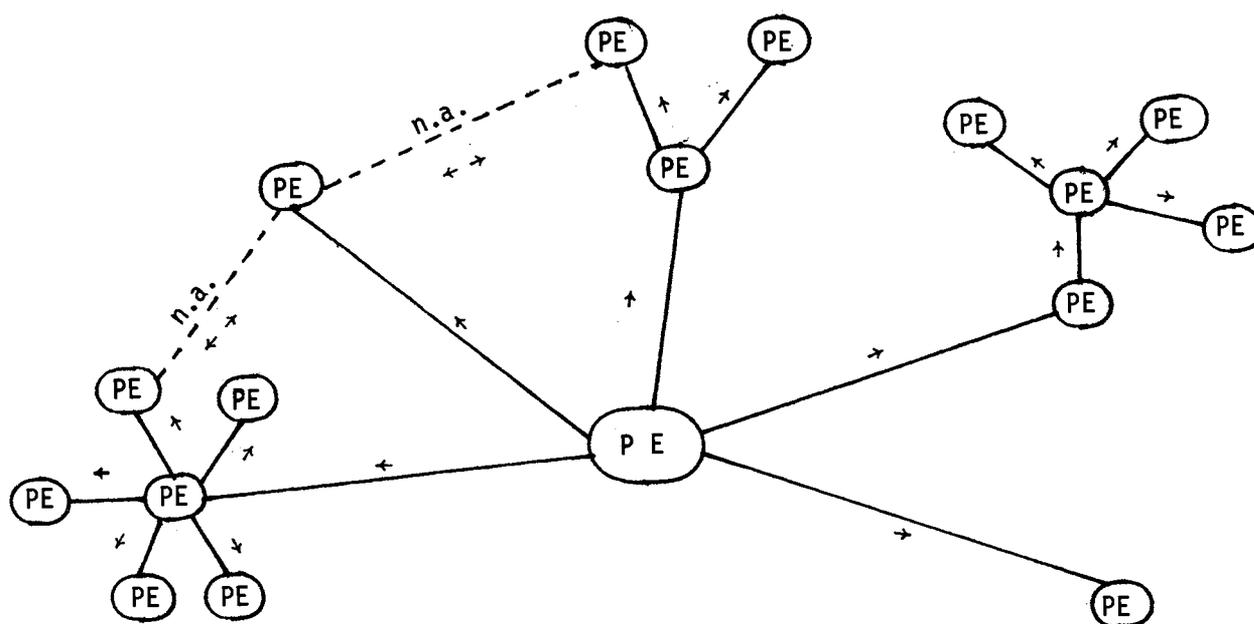


FIGURA 1

Activación extensiva de pensamientos. PE: pensamiento; na: nueva asociación

Por eso, un escritor puede recuperar materiales que no son pertinentes para el propósito en curso, pero que están asociados a él dentro del almacenamiento mental. Los procesos mentales para la formación y especificación tienen la tarea de dar forma a la «red» de pensamientos de acuerdo con ciertos criterios; pero esos criterios son en sí mismos pensamientos y así pueden también necesitar ser formados y especificados gradualmente a medida que el escritor continúa su trabajo.

Podemos suponer que este modo de activación es un factor mediante el cual el almacenamiento mental está siendo revisado constantemente al formar nuevas asociaciones. Cuando un pensamiento se hace activo,

es probable que nuevos materiales sean añadidos a partir del contexto. Este proceso probablemente genera una cierta cantidad de «pensamientos latentes» que no atraviesan el umbral necesario para volverse conscientes. Algunos de estos pensamientos pueden ser genuinamente «creativos» en el sentido de modificar la organización del conocimiento; pero a menos que sean expresados, se desvanecerán o serán reemplazados. Bajo condiciones desfavorables, esta fuente de «creatividad latente» permanece sin utilizar. Pero un uso estratégico en la escritura podría convertirse en una oportunidad importante de utilizarlo.

El texto difiere del almacenamiento mental también porque tiene un formato de secuencia lineal (Beaugrande, 1984a, 1984b). Las palabras aparecen en un orden fijo dentro del tiempo y espacio de la línea escrita. Pero la «activación extensiva» de los pensamientos en la mente puede funcionar en varias direcciones, de manera tal que se abra con una serie de ondas concéntricas a partir de un punto central (figura 1). El escritor se enfrenta así a la tarea de convertir una red de pensamientos en una secuencia entre varias posibles (figura 2).

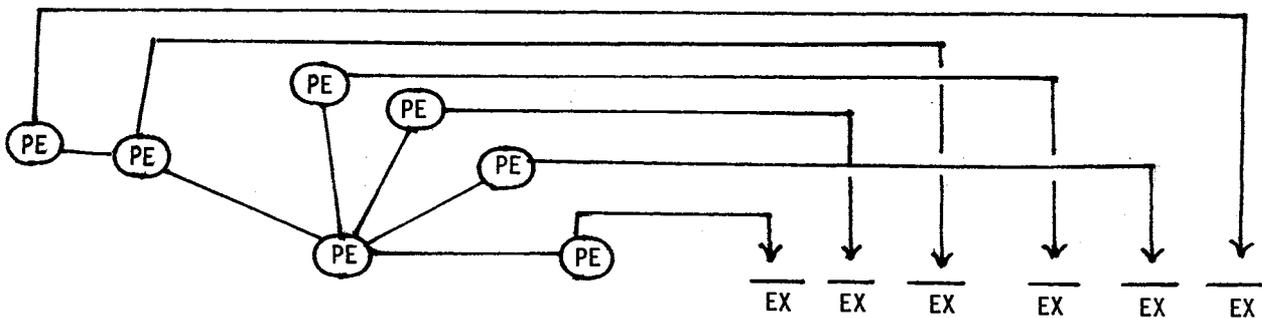


FIGURA 2

De la red hasta la secuencia lineal. PE: pensamiento; EX: expresión

La gramática suministra patrones para poner los pensamientos en frases y oraciones, y los pensamientos mismos probablemente serán difusos hasta que se haya realizado este cambio. No obstante, las formas reconfortantemente rígidas de las oraciones pueden desalentar una evaluación concienzuda de los propios pensamientos, congelándolos demasiado rápidamente en un patrón dado.

Por ende, deberá ser útil ver la formación y especificación de pensamientos como un proceso que interactúa con la formación y la especificación de textos, pero que no lo determina plenamente. Aun así, los pensamientos son muy difíciles de manejar sin ponerlos al menos provisionalmente en forma de lenguaje. Probablemente, el almacenamiento mental está organizado en tal forma que la activación de un pensamiento se extiende rápidamente a las expresiones lingüísticas comunes para ese pensamiento (figura 3).

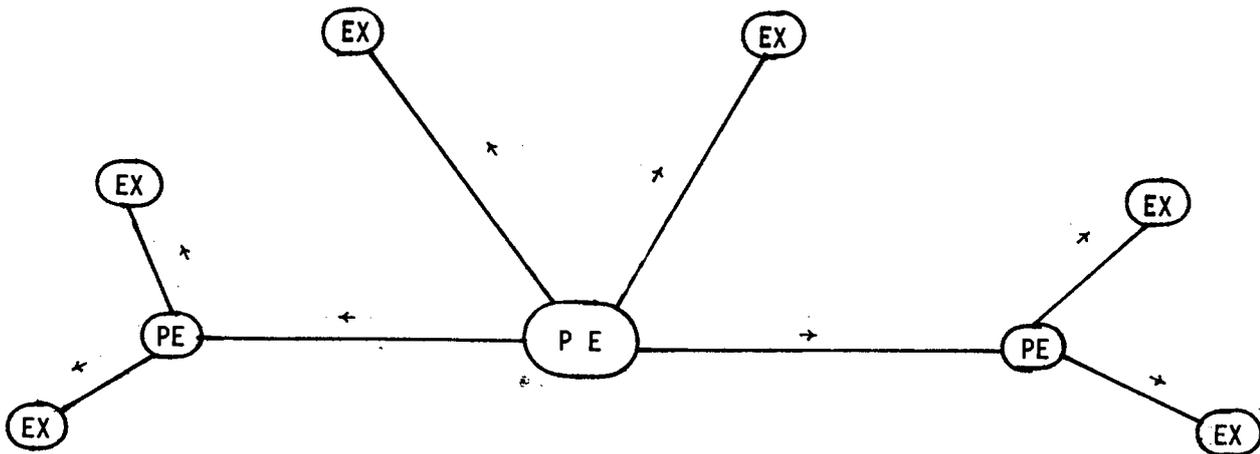


FIGURA 3

*Activación extensiva de pensamientos en expresiones
PE: pensamiento; EX: expresión*

Este efecto lleva a las personas a imaginarse que el pensamiento y el lenguaje son la misma cosa (1.2).

Pero sería mejor imaginarnos una asimetría inquieta entre los dos: más de un pensamiento para cada expresión, y más de una expresión para cada pensamiento. Los senderos ramificados de la figura 4 sugieren cómo podríamos visualizar esta asimetría.

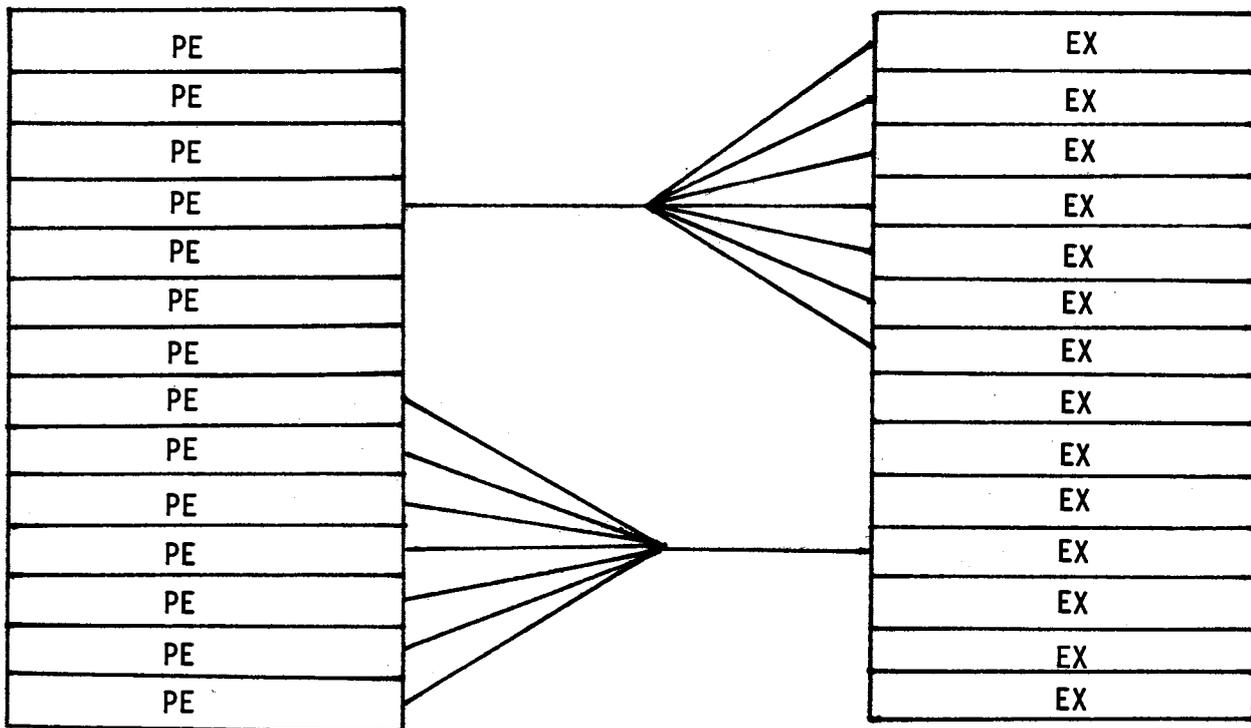


FIGURA 4

Asimetría entre pensamientos y expresiones. PE: pensamiento; EX: expresión

Esta estrategia de reiniciar el proceso y oscilar entre pensamiento y expresión provee un medio mediante el cual un escritor puede ensayar y comparar distintos conjuntos de resultados. El pensamiento y la escritura son tratados no como actos sencillos, sino como largas series de ciclos de repensamiento y reescritura. Estos ciclos pueden ser enfocados en cualquier tema que parezca importante en una etapa dada.

Al arreglar el proceso en tal forma, el escritor puede tomar en cuenta la distinción entre asuntos *locales*, tales como la forma de oraciones o párrafos, y asuntos *globales*, tales como el flujo de las ideas en todo un ensayo (figura 6).

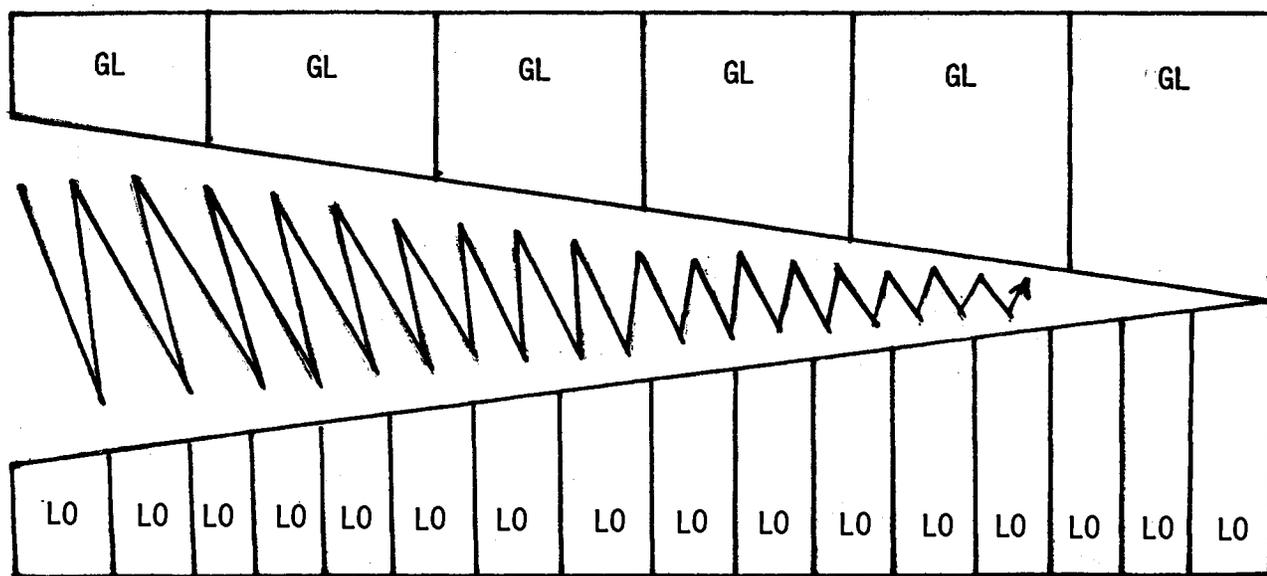


FIGURA 6

Convergencia entre asuntos globales y locales. GL: global; LO: local

La tarea del escritor es la de correlacionar estos dos niveles, y aquí de nuevo probablemente aparece una oscilación entre los dos hasta que eventualmente convergen. Por ejemplo, el escritor puede atender primero a los asuntos globales, tales como las líneas principales de pensamiento, luego atender a los asuntos locales de las oraciones dentro de un bloque de texto y, finalmente, considerar cómo ese bloque encaja dentro de las líneas globales de pensamiento. Eventualmente, el escritor puede llegar a sentirse satisfecho cuando los dos niveles están próximos, aun si no han convergido de manera total.

Esta distinción entre local y global parece ser suficientemente clara para el texto escrito con sus dimensiones relativamente tangibles, pero debe aplicarse también a los pensamientos. Sin embargo, los pensamientos no son locales o globales de manera *inherente*, sino que sólo se convierten en unos u otros a partir de un contexto particular. Por ejemplo, el pensamiento de «cambios sociales después del fin del colonialismo en el área del Caribe» podría ser el tema de un libro extenso, o el tema de un solo capítulo en un libro sobre relaciones internacionales.

Una de las razones por las cuales la escritura rara vez ha sido considerada en la educación pública como una ocasión para un repensamiento realmente creativo, es la de que los asuntos de la gramática y el uso que han recibido gran énfasis en los enfoques tradicionales son asuntos locales. En general, los asuntos locales de formación de frases y oraciones no permiten muchas innovaciones radicales por parte del escritor individual. El número de alternativas disponibles generalmente es restringido, y es raro encontrar modificaciones de gran importancia fuera de la poesía.

Me gustaría creer que este énfasis en asuntos locales no ha sido dictado por un plan institucional para desalentar el pensamiento creativo entre la población en general para así mantenerla bajo control. Pero no importa cuáles hayan sido los planes; la escritura a menudo se ha convertido en un dominio más de la educación pública en el cual el conformismo y la fragmentación han triunfado por encima de la creatividad y la síntesis.

Las consecuencias han sido muy graves. El escritor sin experiencia, influido por los métodos tradicionales, se preocupa constantemente por los asuntos locales y por el peligro de cometer «errores» locales. Esta situación se ve agravada debido a que el escritor —y también el maestro— a menudo tiene sólo una vaga idea sobre qué es lo que constituye un «error» (Greenbaum & Taylor, 1977; Williams, 1981). De modo que el escritor se ve plagado por sentimientos de ansiedad e inhibición sin tener ningún medio fiable para vencerlos. Pocas personas podrían llegar a ser creativas bajo tales circunstancias.

Más aún, estos «errores» locales normalmente son interpretados como muestras de un pensamiento deficiente, cuando de hecho son señales de eficiencia (cfr. Norman, 1981; Rumelhart & Norman, 1981). Los procesos locales tales como la formación de las letras, la ortografía de las palabras y la construcción de las frases, involucran un cierto margen de error como el precio para mantener algunos recursos mentales libres para ocuparse de los procesos más globales como la generación de pensamientos centrales. Así, sería mejor que el escritor no se preocupara tanto sobre los problemas locales —ortografía, gramática, sintaxis, estilo y similares— hasta que el texto general hubiera tomado una forma razonable. Mientras tanto, el texto puede permanecer en un formato provisional y difuso similar al del habla espontánea.

Los asuntos globales son el verdadero sitio para la creación y para la producción de un texto innovador y significativo, no meramente «correcto» o bien ejecutado en su superficie. Pero los asuntos globales han recibido muy poca atención en la instrucción convencional de la escritura y ni siquiera tenemos términos ampliamente aceptados para describirlos. Obviamente, esta situación debe ser transformada de manera dramática antes de que el potencial creativo de la escritura pueda ser apreciado de manera genuina.

No existen límites para la posibilidad de que un escritor descubra maneras nuevas de especificar las relaciones importantes entre bloques de texto, relaciones tales como las de lo general *versus* lo específico, la afirmación *versus* la evidencia, la causa *versus* el efecto, el todo *versus* las partes, el problema *versus* la solución, y así sucesivamente. Todas estas relaciones son categorías globales de pensamiento más bien que categorías locales de lenguaje o gramática. Podríamos concluir que mientras más predomine el pensamiento sobre el lenguaje y mientras más predominen los asuntos globales sobre los locales, mayor será la oportunidad de lograr la originalidad. Sólo pueden esperarse nuevos impulsos a partir de una escritura si podemos poner nuestro enfoque principal en el pensamiento y vencer la preocupación tradicional con los aspectos más locales del lenguaje.

Las oscilaciones en las figuras 5 y 6 pueden entonces describirse como movimientos que apoyan la creatividad sin sobrecargar la mente del escritor. Los recursos mentales pueden distribuirse de manera estratégica en tal forma que la organización del texto se haga cada vez más específica y detallada sin fatigar la mente. En cada etapa, la mente resuelve algunos problemas y es, por tanto, capaz de descubrir y atacar otros. Cualquier intento de resolver todos los problemas a la vez sería contraproducente y poco realista.

El procedimiento que he descrito hasta el momento muestra la creatividad no como un relámpago repentino de inspiración, sino como un proceso gradual de registrar, evaluar y revisar los propios pensamientos. Por ende, los escritores no deben sentirse descorazonados al obtener resultados trillados en las etapas tempranas o al no obtener momentos intensos de inspiración. No es necesario que haya pasos individuales en el proceso que parezcan creativos; sólo la distancia total muestra el grado de la creatividad. Cuando esa distancia parece ser verdaderamente significativa, el escritor puede sentirse satisfecho en el nivel global y puede entonces volver su atención con mayor confianza para dominar cualquier problema local que persista.

Según creo, esta oportunidad para la creatividad está por lo menos disponible en *todos* los actos de escritura. Obviamente, no todos estos actos son de hecho creativos, ya que al escritor le pueden faltar el tiempo, la energía o la motivación para perseverar hasta ese punto. Sin embargo, siempre existe la oportunidad y constituye el medio más vital de mejorar el pensamiento y la escritura de una forma bien organizada. Tanto la mente como el texto podrían compararse a un país cuyo terreno y fronteras estén continuamente cambiando; el viajero que llega —según lo describí anteriormente— tiene mayor libertad para decidir cuál será el plano en cada ocasión. Debido a que los avances importantes rara vez se logran de manera fácil o rápida, la escritura permite a la mente experimentar con sus pensamientos y evaluar las posibilidades durante cualquier número de etapas que sea necesario.

A medida que cada travesía por el texto se enfrenta a una resistencia menor y a menos problemas serios, la travesía se vuelve más rápida y más fácil. Para mejores resultados, el escritor debe continuar repensando y reescribiendo hasta el punto de que pueda revisarse todo un trabajo o todo un capítulo en una sola sentada. En mi experiencia, las etapas finales de la escritura detectan problemas tanto locales como globales que anteriormente no habían sido tenidos en cuenta. Pero los asuntos globales pueden ser evaluados en su plenitud *sólo* en estas etapas finales, que incluyen el juzgar si los bloques completos están enlazados y ordenados de manera adecuada para parecer informativos y convincentes a los lectores.

La longitud del texto es claramente un problema crucial para este enfoque. Mientras más largo sea el texto, menos podrá el escritor prever o mantener en mente su organización completa. Más bien el escritor necesita trabajar como alguien que resuelve un gran rompecabezas: es necesario tomar las piezas y clasificarlas antes de decidir cómo encajan de manera óptima.

Siempre me siento sorprendido ante la longitud y la forma de mis propios libros y artículos una vez que están terminados; si yo hubiera insistido en lograr la forma perfecta desde el comienzo, nunca habría comenzado. Una vez que tengo un manuscrito completo, hago un índice detallado de términos y temas (aquí son útiles los párrafos numerados, aunque los humanistas los detestan) a fin de determinar si he sido inconsistente o repetitivo. Esta tarea puede consumir varias semanas para un libro largo, pero siempre descubro muchos problemas inquietantes que de otro modo no hubiera detectado. Por sí misma, la mente no tiene ni la capacidad transitoria ni la exactitud persistente que garanticen una organización realmente precisa de tanto el pensamiento como la expresión.

Mi argumentación indica que no existe una forma fácil y categórica para que el escritor conozca cuál etapa merece ser considerada la etapa final. Potencialmente, al menos, cualquier texto siempre podría ser revisado una vez más. En el mejor de los casos, el proceso alcanza un punto cuando la revisión del texto produce una sensación razonablemente satisfactoria. Este punto deberá ocurrir cuando el pensamiento y la escritura han, por fin, convergido de una manera efectiva y apropiada (cfr. figura 5). Pero a este momento, ni la psicología ni la lingüística han suministrado más que algunas pistas acerca de qué determina que un texto sea más o menos satisfactorio (Beaugrande, 1979b; Kieras, 1978; Meyer, Brandt & Bluth, 1980). Aún más, los profesores de escritura y redacción solamente han logrado acuerdo acerca de ciertos asuntos locales (Kinneavy, 1979; Williams, 1979).

Por consiguiente, debemos ahora enfrentarnos a un proyecto de pesquisa a gran escala. Debemos preparar versiones alternativas de textos en los cuales cada factor que pudiera influenciar las respuestas del lector reciba una variación sistemática. Por ejemplo, se puede hacer que las

oraciones o los párrafos sean más o menos largos o cortos o colocarlos en diversos órdenes; los pensamientos centrales pueden ser expresados en momentos distintos o con grados distintos de énfasis; la proporción de pensamientos nuevos o no familiares puede variarse; y así sucesivamente. Cada versión puede ser presentada a un grupo de lectores competentes, que juzgarán su grado de aceptabilidad relativa. Debe tomarse un gran cuidado para asegurarse de que estos juicios reflejen la originalidad y la creatividad, más bien que la mera conformidad a estándares y convenciones comunes.

La visión de posibilidades ilimitadas de repensar y reescribir, tales como las he descrito en esta sección, parece francamente utópica. Aquí apenas podemos hacer mejor que traer a colación las ideas del célebre filósofo José Antonio Ortega y Gasset. Dos pasajes nos vienen con facilidad a la mente: «hablar es una faena ilusoria y una acción utópica»; y «escribir bien consiste en hacer continuamente pequeñas erosiones» «al uso establecido, a la norma vigente de la lengua» (1942: 1370, 1364).

Además, lo que Ortega dice sobre «miseria y esplendor de la traducción» de un lenguaje al otro podría decirse con el mismo derecho sobre la traducción del pensamiento al lenguaje. «El buen utopista», nos dice Ortega, «piensa que, *puesto* que sería deseable libertar a los hombres de la distancia impuesta por las lenguas, no hay probabilidad de que se pueda conseguir; por tanto, que sólo cabe lograrlo en medida aproximada. Pero esta aproximación puede ser mayor o menor..., hasta el infinito, y ello abre ante nuestro esfuerzo una actuación sin límites en que siempre cabe mejora, superación, perfeccionamiento; en suma: “progreso”» (1942: 1368).

Este mismo «progreso» es la medida última del logro tanto en la escritura como en el pensamiento. Cada versión de un texto asume su valor en relación con la versión anterior. Debemos mantener este criterio en mente y no insistir en criterios superficiales para comparar cada escritor con cada otro escritor a fin de asignar una calificación con mayor facilidad. Es muy limitada la ayuda que pueden dar estos criterios al pensamiento y la escritura; a partir de ese punto la meta debe ser la de fijar nuevos criterios para la ocasión particular.

En el sentido más alto, la forma más significativa de definirnos a nosotros mismos no es a partir de lo que somos ahora mismo, sino de lo que hemos sido y de aquello en lo que podemos convertirnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Myrdene; DEELY, John; KRAMPEN, Martin; RANSDALL, Joseph; SEBEOK, Thomas, & VON UEXKULL, Thure: «A semiotic perspective on the sciences: Steps toward a new paradigm», *Semiotica*, 52, 1984, pp. 7-47.
- BEAUGRANDE, Robert: «Toward a general theory of creativity», *Poetics*, 8, 1979, páginas 269-306 (a).

- «Psychology and composition», *College Composition and Communication*, 30, 1979, pp. 50-57 (b).
- *Text Production*, Norwood, N. J., Ablex, 1984 (a).
- «The linearity of reading: Fact, fiction or frontier?», in James Flood (ed.): *New Issues in Reading Comprehension*, Newark, N. J., IRA, 1984, pp. 45-74 (b).
- *Writing Step by Step*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1985.
- *Writing and meaning: Contexts of research*, in Matsuhashi (ed.), 1987, pp. 1-33.
- BEREITER, Carl: *Development in Writing*, in Gregg & Steinberg (eds.), 1980, pp. 73-96.
- BIERWISCH, Manfred: «Strukturalismus: Geschichte, Probleme, Methoden», *Kursbuch*, 5, 1966, pp. 77-152.
- BLOOMFIELD, Leonard: *Language*, New York, Holt, 1933.
- CACCAMISE, Donna Jean: *Cognitive Processes in Writing*, Boulder, Univ. of Colorado dissertation, 1981.
- *Idea generation in writing*, in Matsuhashi (ed.), 1987, pp. 224-253.
- CHAFE, Wallace: «Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature», in Deborah TANNEN (ed.): *Spoken and Written Language*, Norwood, N. J.: Ablex, 1982, pp. 35-53.
- CLARK, Herbert: «Inferring what is meant», in Giovanni FLORES D'ARCAIS (ed.): *Studies in the Perception of Language*, New York, Wiley, 1978.
- & CLARK, Eve: *Psychology and Language*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- & HAVILAND, Susan: «Comprehension and the given-new contract», in Roy FREEDLE (ed.): *Discourse Production and Comprehension*, Norwood, N. J., Ablex, 1977, pp. 1-40.
- COLLINS, Allan, & LOFTUS, Elizabeth: «A spreading-activation theory of semantic processing», *Psychological Review*, 82, 1975, pp. 407-428.
- CULLER, Jonathan: *Structuralist Poetics*, Ithaca, Cornell University Press, 1975.
- *In Pursuit of Signs*, Ithaca, Cornell University Press, 1981.
- DALY, John; VANGELISTI, Anita; NEEL, Heather, & WEBBER, David: *Protocol analysis of computer-mediated conversations*, Paper at the 38th Convention of the Conference on College Composition and Communication, Atlanta, 1987.
- ERICSSON, K. Anders, & SIMON, Herbert A.: *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, MA, MIT Press, 1984.
- FREDERIKSEN, Carl; DONIN-FREDERIKSEN, Janet, & BRACEWELL, Robert: *Discourse analysis of children's text production*, in MATSUHASHI (ed.), 1987, 254-290.
- GREENBAUM, Sidney, & TAYLOR, John: «The recognition of usage errors by instructors of freshman composition», *College Composition and Communication*, 1981, 32, 169-174.
- GREGG, Lee, & STEINBERG, Erwin (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- HAYES, John, & FLOWER, Linda: *Identifying the organization of writing processes*, in GREGG & STEINBERG (eds.), 1980, pp. 3-30.
- HJELMSLEV, Louis: *Prolegomena to a Theory of Language*, Madison, Univ. of Wisconsin Press, 1969 [1943].
- JONES, Stanley, & TETROE, Jaqueline: *Composing in a second language*, in MATSUHASHI (ed.), 1987, pp. 34-57.
- KATZ, Jerrold: *The Philosophy of Language*, New York, Harper & Row, 1966.
- KIERAS, David: «Good and bad structure in simple paragraphs», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1978, pp. 51-81.
- KINNEAVY, James: *The relation of the whole to the part in interpretation theory and in the composing process*, in McQUADE (ed.), 1979, pp. 1-23.
- KINTSCH, Walter: *Memory and Cognition*, New York, Wiley, 1977.
- KOWAL, Sabine, & O'CONNELL, Daniel: *Writing as language behavior*, in MATSUHASHI (ed.), 1987, pp. 108-132.
- LOFTUS, Elizabeth: *Memory*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1980.
- MATSUHASHI, Ann (ed.): *Writing in Real Time*, Norwood, N. J., Ablex, 1987.
- MATSUHASHI, Ann: «Explorations in the real-time production of written discourse», in NYSTRAND, Martin (ed.): *What Writers Know*, New York, Academic, 1982, páginas 269-290.
- McQUADE, Donald (ed.): *Linguistics, Stylistics, and the Teaching of English*, Akron, L & S Books, 1979.
- MEYER, Bonnie; BRANDT, David, & BLUTH, George: «Use of top-level structure in text», *Reading Research Quarterly*, 1980, 16, pp. 72-103.

- NISBETT, Richard, & WILSON, Timothy: «Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes», *Psychological Review*, 84, 1977, pp. 231-259.
- NORMAN, Donald: «Categorization of action slips», *Psychological Review*, 88, 1981, pp. 1-15.
- ORTEGA Y GASSET, José Antonio: «Miseria y esplendor de la traducción». In—, *Obras Completas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1943 [1937], pp. 1361-1380.
- POSNER, Michael: *Chronometric Explorations of Mind*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- ROCHESTER, Shari: «The significance of pauses in spontaneous speech», *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 1973, pp. 51-81.
- RUMELHART, David, & NORMAN, Donald: *Simulating a skilled typist: A study of skilled cognitive-motor performance*, La Jolla, CHIP Report, 102, 1981.
- SAPIR, Edward: *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York, Harcourt, Brace & Co., 1921.
- SAUSSURE, Ferdinand de: *Course in General Linguistics*, New York, McGraw-Hill, 1965 [1916].
- SPITTLE, Karen, & MATSUHASHI, Ann: «Semantic aspects of real time written discourse production», in Maxine HAIRSTON & Cynthia SELFE (eds.): *Selected papers from the 1981 Texas Writing Research Conference*, Austin, Univ. of Texas English Department, 1981, pp. 137-164.
- THORSEN, Agnes: «The relation of tongue movements to internal speech», *Journal of Experimental Psychology*, 8, 1925, pp. 1-32.
- TILL, Robert; MROSS, Ernest, & KINTSCH, Walter: *Time course of priming for associate and inference words in a discourse context*, Boulder, Univ. of Colorado Institute of Cognitive Science Technical Report, 151, 1986.
- VACHEK, Josef: *Written Language*, The Hague, Mouton, 1973.
- WATSON, John Broadus: *Behaviorism*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1924.
- WILLIAMS, Joseph: *Non-linguistic linguistics and the teaching of style*, in McQUADE (ed.), 1979, pp. 24-40.
- «The phenomenology of error», *College Composition and Communication*, 32, 1981, pp. 152-168.
- ZOELLNER, Robert: «Talk-write: A behavioral pedagogy for composition», *College English*, 30, 1969, pp. 267-320.