

Understanding the lifelong journey of writing development

CHARLES BAZERMAN

University of California, Santa Barbara



Abstract

A lifetime of development goes into becoming a mature effective writer who communicates important new thoughts to relevant audiences. That development is multi-dimensional, taking many years of work to expand repertoires of resources and strategies, to learn to address a variety of audiences and situations; to increase confidence to take on difficult tasks creatively and to make strong statements that risk social and material consequences; and to build powers of focused concentration. Those who succeed at writing tend to start early and keep working at it throughout most of their lives.

A lifespan perspective can help us appreciate the particular contribution of each level to writing education and can guide us in designing appropriate educational tasks at each level and larger curricular trajectories. We now have sufficient research to begin to create an empirically-grounded, multi-dimensional picture of lifespan development. For a variety of reasons, however, we have not yet been able to develop such a picture. These reasons include the entanglement of development with curriculum, the divisions of research according to age epochs and theoretical approaches, and the difficulties of longitudinal research. Nonetheless, research on emergent literacy points the way towards understanding how linguistic, psychological, sociocultural, compositional, and rhetorical components of writing come together in the developing individual writer. It is time to build a larger, lifelong picture out of the pieces of our research.

Keywords: Writing, lifespan, development, multidisciplinary.

Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura

Resumen

Convertirse en un escritor maduro y eficaz que comunica pensamientos nuevos e importantes a audiencias pertinentes lleva toda una vida de evolución. Esta evolución es multidimensional y requiere muchos años de trabajo para ampliar repertorios de recursos y estrategias y aprender a dirigirse a una variedad de audiencias y situaciones; aumentar la seguridad personal para abordar tareas difíciles de manera creativa, y construir facultades para focalizar la concentración. Aquellos que llegan a ser idóneos en la escritura generalmente empiezan a edades tempranas y continúan trabajando sobre el tema a lo largo de casi toda la vida.

Una perspectiva que tenga en cuenta la trayectoria a lo largo de la vida nos puede ayudar a apreciar el aporte particular que realiza cada nivel educativo y orientarnos en el diseño de tareas apropiadas para cada nivel y hacia trayectorias curriculares más amplias. Contamos ahora con suficientes trabajos de investigación para empezar a crear un cuadro multidimensional con base empírica de la evolución a lo largo de la vida. Por diversos motivos, sin embargo, aún no hemos podido desarrollar dicho cuadro. Estos motivos incluyen la manera en que la evolución está enmarañada con el currículo, las divisiones de la investigación según épocas de edad y abordajes teóricos, y las dificultades para llevar a cabo investigaciones longitudinales. No obstante, la investigación sobre la alfabetización emergente señala el camino hacia la comprensión de la manera en que convergen los componentes psicológicos, socioculturales, de composición y retóricos en la evolución del escritor individual. Es hora de utilizar los diferentes trabajos de investigación para construir un cuadro más amplio de la trayectoria a lo largo de la vida.

Palabras clave: Escritura, trayectoria a lo largo de la vida, evolución, multidisciplinariedad.

English version in pages 421-430 (References in page 441).

Versión en español en páginas 431-440 (Referencias en página 441 (Traducción: Catalina Connon).

Author's Address: GGSE, Department of Education, University of California, Santa Barbara. Santa Barbara, CA 93106-9490. E-mail: bazerman@education.ucsb.edu

Manuscript received: January 3, 2012. *Accepted:* February 27, 2012

Consider a four-year-old proudly struggling to form letters, a ten-year-old retelling facts for a history report, a university student using government data to build an argument about economic processes, and a senior scientist projecting future directions for her field. Each works hard, learns new things, and depends on prior writing experiences and learning to address current challenges. A lifetime of development goes into becoming a mature, effective writer who communicates significant messages to relevant audiences. That development is multi-dimensional, from controlling finger motions and navigating phonological correspondences of spelling; to gathering and representing evidence and creating conceptual clarity; to assessing the complex dynamics of social groups and social activities so one can speak to the moment. Becoming an effective writer takes many years of work: expanding repertoires of tools, resources, and strategies; fostering abilities to address a variety of situations; increasing confidence to take on difficult tasks and make strong statements that risk social and material consequences; and developing powers of focused concentration.

As new teachers of writing soon become aware to their chagrin, they cannot teach students to write well within a single term or year. Students cannot learn all they need in such a short time and in such limited circumstances. How students perform and what they learn about writing within a single course depend on what they bring from prior schooling, family, communities, and orientations to literacy in their lives. Further, if writing instruction is to be effective it must prepare students for future writing challenges, which will be part of their continuing growth as writers. As writing teachers we only see students for a small period in their writing lives, and their contact with our classes is only a fraction of their literate week. As with most human arts, perhaps more than most, those who succeed tend to start early and keep working at it throughout most of their lives. Unlike athletes who typically reach their peak in their twenties or thirties, writers can continue to grow into old age, as long as their energy and cognitive capacity sustain. This is true not just for the high-profile published writers of fiction and journalism, but for all those who use writing in their professional, public, or personal lives—whether lawyers, academics, corporate planners, community activists, or persons reflecting on their experiences and feelings. Writing takes on new functions and challenges as we move through life stages, as we become more strategic and efficient within changing and complexly understood social landscapes, as we explore new knowledge using deepening thought and judgment.

All our educational interventions and supports for students should foster that developmental trajectory, which defines how students approach each writing activity and what they learned from it. Taking a lifespan perspective can help us appreciate the particular contribution of each level to writing education. Students who enter each new level of education, no matter what challenges they may appear to have in their writing to meet new demands at the next level, have already expended significant efforts and accomplished much to reach this point. Although they may not be ready to write successfully for high school, or university, or graduate education, or professional life, they have learned to write sufficiently well to meet the needs of their previous schooling. Keeping in mind all they have achieved before, we will be less likely to stigmatize students for not achieving unrealistic expectations or to blame prior levels of education and prior teachers for not preparing students. Rather we will appreciate the great challenges that emerging writers must meet from their earliest years to write well enough to meet the demands of each level, we will be more likely to set challenging but realistic and accessible goals for the next level, and we will have a clearer basis for cooperation with educators at all levels.

The exigency of the standards movement

In the U.S. the movement to establish state and national standards for student accomplishment has increased the need to articulate appropriate grade level goals.

Initially, because of lack of a strong sense of progression, writing standards were not challenging or ambitious, with criteria and expectations that were similar across grade levels. The recursive nature of learning to write, with constant refining and expanding of skills at new levels has provided warrant for a spiral curriculum, but a lack of well articulated developmental expectations has kept the spiral rather small with repetition of tasks, expectations, and assessment criteria, and rather flat, with few new explicit challenges or dimensions of writing added until students enter university, where they suddenly need to meet entirely new sets of expectations, often described broadly under such terms as “critical and analytic thinking.” Whatever outward spring we imagined in the spiral curriculum was expected to come from student growth, increasing skill, and greater confidence rather than explicit increasing educational demands.

The common core standards <http://www.corestandards.org/>, now adopted by 45 of the 50 states in the U. S. and currently being implemented, set more ambitious grade level expectations. The expectations embedded in the standards have the wisdom of long experience as to what well-educated students have been able to accomplish, but they are not based on or substantiated by developmental research. Developmental curricula in composition go back at least two millennia to the sequenced exercises of the progymnasmata. At their best such curricula are based on a theoretical analysis of the target competence, tempered by experience with many students. The most robust experience of regularly producing the most accomplished students, which seems to have set the model for Common Core expectations, is from elite schools which have had ambitious curricula in well-supported environments, with children of backgrounds that are culturally congruent with schooling. Embedded in the expectations and accomplishments, however, may be cultural assumptions (often implicitly drawing on classical resources) that may not be developmentally necessary for writing competence and that may not be appropriate to all students.

At the same time, because of the lack of a robust, ambitious, and developmentally appropriate and challenging writing education in most schools, many of those who have become skilled writers have learned it through informal, self-sponsored processes or by idiosyncratic sets of sponsors. Schooling, consequently, is often seen as irrelevant or even restrictive to writer’s growth. This perception has produced a widespread belief that little about writing can be taught beyond basics, particularly in schools, and that any attempts to organize curricula are forms of stultification. Since writing development entails developing individuality of voice and statement responsive to specific situations, regularization of school curricula does hold the threat of limiting expression and flexibility. Any model of development used to shape curriculum, therefore, needs to be attentive to the processes of individuation and responsiveness to evolving contexts, rather than only reinforcing narrow expectations of similar performance across all students.

Prior attempts to articulate an extended a theoretically-based and empirically-grounded developmental picture have been sporadic, speculative, and fragmentary. The most thoroughgoing one was offered by James Moffett (1968) almost a half-century ago—in relation to a curricular proposal in *Teaching the Universe of Discourse*, based on theoretical speculation and classroom experience, largely at elite schools. Since then there has been much research on the teaching and learning of writing at different age levels and within different traditions—including, but not limited to, cognitive, social, linguistic, and historical. These studies have been aggregated in multiple handbooks and compendia in recent years (such as Bazerman, 2008; Beard et al., 2009; Berninger, 2012; MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2008; Smagorinsky, 2006). There have been, however, only limited attempts to draw these together into a coherent picture across ages and dimension of writing, even though these books do have chapters devoted to different ages and school levels. In the remainder of the essay I will sketch out the difficulties and possibilities of such a developmental picture. In this provocation I will be making broad statements, based on reading of the research literature over the years and the specific

representations of the literature in the aforementioned handbooks. Citations will be sporadic, more suggestive than comprehensive.

Disentangling curriculum and development

We need to recognize the difficulties in creating such an account out of the research. To start, the entanglement of development with curriculum creates challenges in framing a developmental interpretation of the research on the teaching and learning of writing. Since learning of writing and more demanding writing experience occur typically as part of schooling, at least until people enter the workplace or other advanced social roles, it is difficult to gain a sense of human developmental pathways except as response to curriculum. Much of the research on writing has been devoted to determining effective educational interventions and pedagogy, perhaps with identification of age or prior educational experience, but little consideration of developmental processes. Further, our measures of student learning and achievement are typically organized around the goals of curriculum. In such studies our unit of analysis is the classroom or other groups of students, and we lose sight of individual development and the processes of individual growth. The overall trajectories of development are usually measured against the long-term trajectories of curricula, often using the same criteria and assessment instruments that are administered as part of schooling.

Some ethnographic research has looked at students responding to specific tasks in schools, primarily to demonstrate the individuality, intelligence, and creative struggle of writers of various ages in making sense of expectations and situations (for example, Abbott, 2000), but this work has not yet added up into a developmental picture, though it does suggest processes of learning through sense-making and participation. Also some research has demonstrated the importance of experiences outside schooling or among peers within school but outside organized curricula (for example, Finders, 1996); however, this work has not yet been integrated with the learning in school, nor has it gotten much beyond demonstration of the existence of non-curricular writing development to be factored into an integrated model.

Research on writing in different life periods

The greatest exceptions to the limited focus on individual development seen only through from satisfaction of school curricular goals have been at the earliest years prior to schooling and during first interaction with schooling. Children prior to schooling are engaged in informal making sense of the literate world rather than following the curricularly-guided instruction. If an infant is raised in a literate household or otherwise regularly observes literate behavior in the surrounding world, he or she will see textual media and inscription tools (whether print books and newspapers or paper and pencil or electronic devices) as part of life and will likely have opportunities to interact with them, if even just to swat away the newspaper holding the parent's attention. As the young child grows, these tools and media will be part of meaningful interactions, such as being read to, and will be incorporated into play as the child is figuring out how to use these tools. These early literate events will be mostly in a domestic context, often with supportive and solicitous adults and older children. A major focus of attention will be on the motor control to inscribe signs and the cognitive means to make sense of the inscriptions. As emergent literacy research has shown, early interest focuses on letterforms and interpretive principles, such as the alphabetic system and phonic correspondences (if those are the basis of the written language). This extends to spelling of words. The expressive impulse is driven by communicative desires drawn from the immediate world of interaction, but is restricted by the limited inscription skills, pushing the child to extend those skills. The child's limited inscription skills are compensated for by the use

of all multi-modal resources at hand, such as gesture, drawing, spoken words, color, and paper folding, which create a rich context for the inscribed words (Rowe, 2003).

In early childhood familiar, intimate genres may be incorporated into practice, such as letters, birthday cards, and picture captions. Meanings at first may be emotional and relational, but as expressive tools expand, story-telling and sharing experience become important impulses, supporting narrative growth. As adults, older children, and teachers of pre-school and early grades tend to be solicitous and supportive, audience often is often implied and is embodied in the immediate interaction, so there may be little explicit attention to audiences at a distance, unless structured by an adult collaborator. Often adults may collaborate in basic writing activities with young children, helping them form letters, spell out words and compose simple messages. At the same time, as the child is exposed to more distant texts from the ambient culture, the child may imitate those genres, incorporating them into play or into early school activities if they are given license to do so (for example, Dyson 2003). They also develop a sense of themselves as writers.

At the upper ends of education, as well, researchers have focused more on the experience of the individual or groups of individuals as writing begins to orient to the work of the disciplines, professions, and workplace. The theoretical and methodological emphasis has been sociocultural on the expanding writing experiences and situations writers enter into, with a focus on genres and activity systems and the induction processes whereby people learn how to communicate and gain voice in new settings—along with the new dispositions, roles, identities, affiliations, and opportunities for action and further development (for examples Beaufort, 1999; Dias, Pare, Freedman, & Medway, 1999). On the linguistic side there has been specification of the particular forms used in these genres and settings, from the lexical and syntactic through larger text organizational. While some of this research has been descriptive concerning the expectations of settings, some has followed individuals as they first encounter and are challenged by these new circumstances and communicative needs. Research has also elaborated where writers find guidance and support in their growth, and the consequences of newly encountered forms of writing for their personal expansion and transformation. This research indicates complexity and variety of writing, individual experiences, and trajectories of learning, development, and productions, even when considering groups of people moving into a single profession or workplace. Analysis of data produced at this level generally recognizes that writing provides the means of making distinct individual statements meeting the needs of individuals in specific situations and creating unique documents worthy of reader attention and communal contribution, even if produced under definable community constraints and expectations.

The differences of focus of research at these lower and upper bounds of schooling may have a logic in the greatest challenges addressed at each age that provide in a sense the leading activity or greatest site for growth and development. In early childhood, figuring out the logic of the writing of the communicative system and coming to discover the communicative potential of the signs being mastered focus the learning and growth of the child, so it is appropriate that researchers of early childhood writing development examine those dimensions of writing development. On the face, this suggests attention to linguistic forms, mechanics, and symbolics of transcription, along with forming basic concepts of authoring, audience, and communication. Similarly, at the upper end, encounters with the specialized forms, activities, and expectations of adult social system and learning to create effective communicative roles and accomplishments provide the greatest challenge, so researchers devote attention to sociocultural issues through historical and ethnographic methods.

In between, within the schooling years, the developmental picture is murkier even as the studies of classroom methods and programmatic interventions add up. Even understanding developmental pathways guided by curricula is difficult as scholarly attention has been balkanized by levels of schooling and boundaries of institutions. The

last truly comprehensive look at curricular writing practices across the secondary curriculum was Britton, Burgess, Martin, McLeod, & Rosen, 1975, based on a large corpus of scripts in all subject areas from the British educational system. There is no similar study I am aware of covering all the years of primary education, let alone one that integrates primary and secondary. Researchers concerned with early childhood literacy, upper primary education, secondary education, and higher education each have their own professional and research worlds, concerned mostly with improvement of education at their own institutional level. Even the recognized difficult transitions from high school to university and university to the workplace have gotten limited, though growing, programmatic and research attention.

The difficulties of longitudinal developmental research

Only a small part of that research inside or outside the classroom has taken a substantially developmental perspective that expands beyond the time frame of a single course or year or episode in a writer's life and extends beyond the curricular goals of a single educational regime. But a life of writing development incorporates cumulative effects of multiple educational regimes and responses to many writing settings and tasks. Furthermore, development may not be a simple additive accumulation of these multiple experiences, as it may involve how the individual perceives, makes sense of, and integrates them into a personal trajectory that may intersect with other personal developments and experiences that integrate or constrain or shape the interaction. Whether one considers development simply as the accumulation of learning or something different with one leading the other (in either order), understanding development requires studying change over time, particularly over longer periods of time-taking the individual writer as the unit of analysis. Understanding how people become effective, skilled writers requires looking beyond a single moment, description of a communicative situation and response to it, or a set of skills to be learned or enacted as part of a single task or curricular unit.

Taking the long view of individual development and seeing it as something other than the meeting of curricular requirements, however, has been hampered by the difficulties of true longitudinal work, as students move through different levels of schooling and experiences. The most convenient place to gather extended data on individuals has been as students respond to the writing demands of four years of undergraduate education, because the research subjects are readily accessible to the researchers for a fixed period of time. Accordingly, there is a growing body of work, particularly in relation to the Writing across the Curriculum and Writing in the Disciplines movement which understands writing development as a consequence of the entire university experience and not just the limited curriculum of the writing or language arts classroom. A smaller but also growing body of work is tracking postgraduate students and early career professionals learning to meet the writing demands of their fields.

It has been harder to follow individual students through earlier schooling as children move through different grades and schools. Teachers are busy teaching and lose track of students when they move on, researchers are in the school building for only a limited time, and children's families move. Some valuable research has overcome these difficulties, but still developmental knowledge at the primary and secondary level remains sparse.

On the other hand, emergent literacy researchers have had personal opportunity to follow selected young children over a number of years in a wide variety of settings where spontaneous learning and literate behaviors occur mostly outside of organized educational settings. If any domain provides a model for how to build a developmental model, it is early childhood. Early developmental studies and early childhood education have taken more holistic approaches, combining attention to cognition, emotions and attitudes, socio-cultural processes, text production, and textual and multimedia products. Thus

emergent literacy studies, although first attentive to the mastery of language forms and related cognitive understandings have added to that sociocultural concerns of family and community practices, communicative relations, sense of self as author, awareness of situation and genre, and so on. Early childhood education, as well, has overall been more attentive to the whole child and developmental issues.

Separation of research traditions

If studies of early childhood writing development have integrated writing with other language developments and have been able to cross disciplinary lines, work at other ages has tended to adopt the lens of one disciplinary focus or another (such as linguistics, psychology, or sociocultural theory) thereby treating specific aspects of writing development in isolation from others. From the language perspective learning to write involves becoming familiar with and being able to deploy the resources of language and transcription skills—from handwriting, through spelling, vocabulary growth, and development of syntactic complexity and larger organizational structures. While all of these are necessary they have greatest periods of growth in different epochs. In a way the most obvious way to mark development of writing is in characterization and evaluation of the actual inscriptions people make at various points in their lives. At the earliest ages this may mean examining scribbles, early letter formation, and emergent spelling. At later ages this may mean looking at syntactic complexity, text organization, register, and genre. At the higher education level, corpus linguistics now also holds promise of more complete description of complex linguistic development (for example, Haswell, 2000). Most available corpora unfortunately are from testing situations, which have particular conditions of production and purpose, but more corpora are being gathered from an array of assignments in all disciplines and extracurricular writing. In any event there is a need to compare the results across all levels and multiple settings, as well as across individuals who learn under different conditions, such as multilingualism, cultural differences, different educational systems, alternate abilities such as deafness or autism—to see what is robust across settings versus what is a characteristic of particular conditions. Emergent literacy is particularly enlightening on diversity as it has looked at similarities of trajectories across different languages as well as differentiations because of difference in language system—alphabetic versus ideographic versus syllabic; vowel dominant versus consonant dominant and other phonological and grapho-phonological variations. Further it has looked at differences of individual characteristics such as hearing or sight abilities.

Different linguistic systems have been used to parse these matters of form, but all systems have greatest explanatory strength at the sentence level or lower. There have been useful aggregations of paths of mastery of the transcription system, spelling discovery and normalization, vocabulary expansion, syntactic complexity, and the use of various other linguistic devices. Systemic Functional Linguistics (SFL) has provided the most extensive theoretically-derived proposed catalog of the child's growing linguistic resources (e.g., Christie & Derewianka, 2008) as well as providing descriptive tools to capture linguistic elements of more advanced writing. Because SFL considers functions more fundamental than forms, it also sees language development as associated with increasing expressive potential and thereby provides a way to consider development of social relations, personal motivation, and identity construction through writing in relation to language development. Nonetheless, in all the linguistic systems, while there are some devices for describing typical structures levels above the sentence these tend toward the stereotypical and at best provide guidance for people new to each form of writing. While typical patterns of text organization at the paragraph or whole text level help writer coherence and reader recognition, yet text organizations at more advanced levels are more various and flexible, open to novel choices in relation to the novelty of meaning. Thus expressive potential becomes associated with moving away from the most typical forms. Ultimately

text organization is a matter of coherence, which is psychologically perceived with social circumstances in relation to specific meanings built in the course of a text. Advanced development of writing is frequently about creating subtle and unanticipated kinds of coherence to allow the expression of new meaning. SFL's attention to cohesive devices does provide some formal tools making explicit connections across the text, thereby aiding coherence. Development of ability to use cohesive devices may be associated with development of coherence, but still the writer must understand the coherence he or she is trying to create and must organize the text accordingly.

Cognitive psychologists have treated writing as a matter of cognitive processes, with even the learning of linguistic elements as a matter of use of working memory. Until recently these cognitive processes were treated as largely general, cutting across all grades, following some variation of the Hayes and Flower' (1980) model, or Hayes's later refinements (1996), despite Bereiter and Scardamelia's (1987) recognition of differing text construction strategies of younger children. Recently some preliminary investigations by Hayes and Nash (1996) and others have suggested how young children may move through sequences of text production strategies, with a consequence for the organization of texts. A shift to thinking of processes not as absolute but as learned strategies has provided ways to start seeing process as developmental. Graham (2006) provides a more extended account of how the learning of strategies and the means of self-regulation of writing processes leads to development of writing abilities. Further, as Graham notes, attention to developing skills and strategies is constrained by the limits of working memory, so that mastery and automatization of certain prior skills and strategy seems necessary to free attention to working on others—giving some clues as to possible developmental sequences. In proposing some sequences of development, Graham makes note of age and grade differences where different areas of strategy, self-regulation, and skill come to the fore. It should be noted, however, that this work is almost entirely conducted within the framework of schooling, curricular goals, and associated assessments, so it provides little way to disambiguate curriculum from individual development. As out of school writing is often reported by highly skilled writers as important to their development, at some point we need to be able to study the interaction between the two forms of writing and the way they are integrated by the developing writer.

In the domain of psychology I want to note that although neurological studies of the writing brain at this point are in the early stages, there seems little doubt that they will at some point produce important findings for understanding writing development, particularly as brain development continues throughout life and is responsive to experience and learning. One intriguing finding is that some writing behaviors (such as handwriting) become more neurologically localized and cognitively efficient as they become automatized. Another is that higher skills of cognitive organization of the sort associated with writing are associated with the prefrontal cortex that begins (along with myelination) rapid expansion in pre-adolescence through adolescence, years we typically associate with the development of movement from simple narrative, descriptive, and reporting writing to more analytical, critical, organizationally complex, and idea-focused forms of writing in secondary and tertiary education. Such findings suggest not only developmental constraints on writing development but the role of writing in creating and supporting developing brain structures. As we learn more about brain development this will need to be factored into our study of writing, as even the most visceral of writers use their brains in the making of meaning that incorporates both affect and cognition, as well as interpersonal relations and understandings.

Sociocultural studies focus on the situated interactional aspects of writing, and have described the variety of situations in and for which people write and how their writing responds to those situations, using the culturally available elements of language and representation. From this perspective, writing development occurs through socialization

into different groups and organizations, coming to understand the varieties of positions, actions, and audiences one might address and gaining the tools and flexibility to respond appropriately and successfully. A few studies have moved beyond considerations of discrete situations to examine the transitions and interactions of experience across situations as well as the awareness that comes with the contrasting experiences. Development from this perspective depends on the particular experiential life paths of individuals, the effects of distinct literacy cultures (as studied by Scribner & Cole, 1981), of movement across larger cultural patterns (as studied by Heath, 1983), and the interaction of popular, peer, and school culture in classroom settings (as studied by Dyson, 1997). Similarly, widespread social transitions, as between the activities and demands of education and those of the workplace (Beaufort, 1999; Dias et al., 1999; Winsor, 1996) can provide some understanding of developmental opportunities. Finally studies of how larger socioeconomic trends shape opportunities to learn to write and provide sponsorship for various writing forms, interactions, and access to various social settings can help reveal the differences in life trajectories of writing, as studied by Brandt (2001).

Composition, as it has developed in North America, is more an area of teaching and learning practice than a discipline of research, but research and theory have developed in relation to the educational agenda. Composition as a field of practice and inquiry puts the writer's making and refining of meaning at the center. Composition, rather than looking at the text as a formal object, tends to view it as the creation and expression of meaning, using elements from the surrounding world, including evidence, intertext, and socially available ideas as well as one's own experiences and perceptions. Likewise, it views process as the way meaning is articulated and formed into a strong statement. It views sociocultural circumstances in relation to the community one is participating in and the audience which one is attempting to address and therefore to be accommodated in the process of bringing the text to fullness. Because of the orientation towards meaning-making, composition is not so concerned with understanding patterns of development of language repertoire or cognitive processes or even sociocultural interactions, as with seeing these elements as occasions, ways, and resources for the individual writer to express what he or she has to say in ways appropriate to the circumstances. Development then has to do with the formation of expressive potentials, meaning, and identities. The closely related field of rhetoric puts emphasis on persuasion and on audience; development in the rhetorical tradition is tied to developing mastery of the tools of persuasion. Both rhetoric and composition focus on the writer's choices in creating a meaningful text.

The challenge of creating an integrated developmental picture

All these are valid and important lenses for understanding each act of writing and the development of writing abilities of each individual over time. The challenge is to be able to put the pieces together to identify what kind of work might be foregrounded in the education of growing writers at any particular moment, what supports and challenges might lead to the most and most appropriate growth, and how all the complex needs of the growing writer might be met. Because writing is so multi-dimensional, so tied to personal experience, and so associated with the development of individuality of statement and voice, it is unlikely that any simple progress or model will fit all, but it is equally likely that all dimensions of writing will be engaged in the development of any writer.

There is much left to learn to create rich, multidimensional, longitudinal pictures of the development of individual writers and of larger populations. Such pictures would do well to be based on data about each of these dimensions and their interaction. Perhaps after more research and theory, more coherent themes and pathways will emerge that can actively guide curricula. Further, we need to understand development in relation to the full experiences of writing both in and outside school, if the learning of writing in school

430 *Infancia y Aprendizaje*, 2013, 36 (4), pp. 421-441

is to draw on all the students' resources and experience, and if the writing learned in school is to prepare students for a lifetime of writing. For the time being, the research we have can be brought together to test the assumptions of curricular models such as embedded in the Common Core and can provide the basis for refining and improving these models. In an information age the ability to write is a key to participating at high levels in powerful institutions of work and citizenship and taking up opportunities for personal development. Given this importance of writing in contemporary and foreseeable society, we should be doing more than guessing at what students need and can use at each point in their development.

Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura

Considere un niño de cuatro años que lucha por plasmar letras, uno de diez años que vuelve a relatar hechos para un informe de historia, un estudiante universitario que usa datos del gobierno para construir un argumento sobre un proceso económico y un científico veterano que proyecta las direcciones que tomará su campo en el futuro. Cada uno de ellos trabaja duro, aprende cosas nuevas y depende de experiencias anteriores de escritura y aprendizaje para abordar los desafíos actuales. Convertirse en un escritor maduro y efectivo que comunica mensajes significativos a audiencias pertinentes implica toda una vida de evolución. Esa evolución es multidimensional, y comprende desde el control de los movimientos de los dedos y la navegación de las correspondencias fonológicas de la ortografía, pasando por la reunión y representación de evidencia y la creación de claridad conceptual, hasta la evaluación de la compleja dinámica de grupos y actividades sociales para poder dirigirse al momento actual. Convertirse en un escritor eficaz lleva muchos años de trabajo en que se logran ampliar repertorios de herramientas, recursos y estrategias, cultivar habilidades para tratar diversas situaciones, aumentar la seguridad personal para aceptar tareas difíciles y realizar afirmaciones contundentes que conllevan un riesgo con consecuencias sociales y materiales, y desarrollar la capacidad de enfocarse concentradamente.

Las personas que se inician en la enseñanza de la escritura muy pronto se dan cuenta de que, muy a su pesar, no pueden enseñar a sus alumnos a escribir bien en el plazo de un solo semestre o año. Los alumnos no pueden aprender todo lo que necesitan en un tiempo tan corto y bajo circunstancias tan limitadas. El desempeño de los alumnos y lo que aprenden sobre la escritura durante un solo curso dependen de lo que traen de su escolaridad anterior, familia, comunidades y orientaciones hacia la alfabetización en sus vidas. Asimismo, para que la enseñanza de la escritura sea efectiva, debe preparar a los estudiantes para futuros desafíos, que formarán parte de su crecimiento continuo como escritores. Como profesores de escritura, sólo estamos en contacto con los estudiantes durante un corto período de sus vidas como escritores, y el contacto que tienen ellos con nuestras clases solo constituye una fracción del tiempo que dedican semanalmente a la alfabetización. Al igual que lo que sucede con la mayoría de las artes humanas, o tal vez más, las personas que llegan a escribir bien generalmente empiezan siendo jóvenes y siguen trabajando sobre la destreza a lo largo de la mayor parte de sus vidas. A diferencia de los atletas, que generalmente alcanzan su máximo rendimiento en su tercera o cuarta década, los escritores siguen creciendo hasta la ancianidad, mientras mantengan su energía y capacidad cognitiva. Esto es cierto no sólo en relación con escritores profesionales de alto perfil que publican en ficción o en periodismo, sino también para todas aquellas personas que usan la escritura en sus vidas profesionales, públicas o personales —sean abogados, académicos, planificadores empresariales, activistas comunitarios o personas que reflexionan sobre sus experiencias y sentimientos. La escritura adopta nuevas funciones y desafíos a medida que atravesamos las etapas de la vida, nos volvemos más estratégicos y eficientes dentro de paisajes sociales cambiantes y de comprensión compleja, y exploramos nuevos conocimientos utilizando pensamiento y juicio más profundos.

Todas nuestras intervenciones y soportes educativos para los estudiantes deben favorecer esa trayectoria evolutiva, que define la manera en éstos abordan cada actividad de escritura y lo que aprenden de ella. Una perspectiva que tenga en cuenta la trayectoria a lo largo de la vida nos puede ayudar a apreciar el aporte particular que efectúa cada nivel educativo respecto a la escritura. Los estudiantes que ingresan a cada nuevo nivel de educación, independientemente de las dificultades que parezcan tener en su escritura para satisfacer las nuevas demandas en el siguiente nivel, ya han invertido un esfuerzo significativo y han logrado mucho para llegar a este punto. Aunque es posible que no estén preparados para escribir bien en la escuela secundaria, o en la universidad, o en los cursos de

posgrado o su vida profesional, no obstante han aprendido a escribir lo suficientemente bien como para satisfacer las necesidades de su escolarización anterior. Si tenemos en cuenta todo lo que han logrado anteriormente, es menos probable que estigmaticemos a estos estudiantes por no alcanzar expectativas poco realistas o que culpemos a los niveles educativos anteriores y sus docentes por no preparar a los estudiantes. En cambio, si apreciamos los grandes desafíos que deben enfrentar los escritores emergentes desde sus primeros años para escribir lo suficientemente bien como para satisfacer las exigencias de cada nivel, será más probable que establezcamos metas desafiantes pero realistas y alcanzables para el nivel siguiente, y contemos con una base más clara para la cooperación con educadores de todos los niveles.

La exigencia del movimiento de estándares

En EE.UU., el movimiento para establecer estándares estatales y nacionales para los logros de los estudiantes ha aumentado la necesidad de articular metas apropiadas para el nivel de cada grado. Inicialmente, debido a la falta de una fuerte sensación de progreso, los estándares para la escritura no constituían un reto ni eran ambiciosos, y los criterios y expectativas eran similares para los niveles de todos los grados. La naturaleza recursiva del aprendizaje de la escritura, con un constante refinamiento y la expansión de habilidades para alcanzar nuevos niveles, ha proporcionado una base para un currículo en espiral, no obstante, una falta de expectativas evolutivas bien articuladas ha mantenido esa espiral algo pequeña, con repetición de tareas, expectativas y criterios de evaluación, y algo chata, con el agregado de pocos retos o dimensiones explícitas de la escritura hasta que los estudiantes ingresan en la universidad, donde repentinamente deben satisfacer conjuntos totalmente nuevos de expectativas, que a menudo se describen ampliamente bajo términos como “pensamiento crítico y analítico”. Cualquiera que haya sido el salto hacia afuera que imaginábamos se produciría como resultado del currículo en espiral, se esperaba que proviniera del crecimiento y el aumento en la habilidad y la seguridad personal de los estudiantes, más que de un aumento explícito en las exigencias de la educación.

Los estándares centrales comunes (<http://www.corestandards.org/>), adoptados por 45 de los 50 estados en EE.UU. e implementados actualmente, establecen expectativas más altas para cada grado. Las expectativas que subyacen a estos estándares cuentan con conocimientos que son el resultado de una larga experiencia con respecto a lo que los estudiantes con una buena formación han sido capaces de lograr, pero no tienen base ni justificación en la investigación sobre desarrollo evolutivo. Los currículos evolutivos sobre composición escrita se remontan por lo menos dos milenios, a los ejercicios secuenciados de los *progymasmata*. En el mejor de los casos, tales currículos se basan en un análisis teórico de la competencia diana, moldeados por la experiencia con muchos estudiantes. La experiencia más sólida en producir en forma constante estudiantes más competentes, y que parece haber establecido un modelo común en relación a los estándares esenciales, es el de las escuelas de élite que han tenido currículos ambiciosos en entornos con un buen soporte, con niños provenientes de medios culturalmente congruentes con la escolarización. Sin embargo, es posible que las expectativas y los logros incorporen supuestos culturales (a menudo nutriéndose implícitamente de recursos clásicos) que tal vez no sean necesarios, evolutivamente hablando, para la idoneidad en la escritura y pueden no ser apropiados para todos los estudiantes.

Al mismo tiempo, debido a la falta de una enseñanza de la escritura sólida, ambiciosa y evolutivamente apropiada en la mayoría de las escuelas, muchas personas que se han convertido en escritores habilidosos, aprendieron a hacerlo a través de procesos informales autogestionados o auspiciados por grupos singulares de patrocinadores. En consecuencia, la escolarización a menudo se percibe como irrelevante o hasta restrictiva para el crecimiento de un escritor. Esta percepción ha generado una creencia ampliamente difundida de que es poco lo que se puede enseñar sobre la escritura más allá de lo básico, en particular en las

escuelas, y que cualquier intento de organizar los currículos constituye una forma de estancamiento. Como la evolución de la escritura implica la evolución de la de la voz individual y la afirmación en respuesta a situaciones específicas, es cierto que la regularización de los currículos escolares conlleva el riesgo de limitar la expresión y la flexibilidad. Por lo tanto, cualquier modelo de desarrollo que se use para dar forma al currículo debe estar atento a los procesos de individuación y dotar de capacidad de respuesta a los contextos en evolución, más que simplemente reforzar unas estrechas expectativas de desempeño, similares para todos los estudiantes.

Los intentos anteriores para articular un panorama evolutivo basado en la teoría y fundamentado empíricamente han sido esporádicos, especulativos y fragmentados. El más completo fue brindado por James Moffett (1968) hace casi medio siglo, en relación con una propuesta curricular en *Teaching the Universe of Discourse*, basada en una especulación teórica y su experiencia en el aula, principalmente en escuelas de élite. Desde entonces, se han realizado muchas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en diferentes edades y tradiciones, incluidas, entre otras, la cognitiva, la social, la lingüística y la histórica. Estos estudios han sido compilados en múltiples manuales y compendios en años recientes (por ejemplo, Bazerman, 2008; Beard *et al.*, 2009; Berninger, 2012; MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2008; Smagorinsky, 2006). No obstante, solo se han realizado intentos limitados para reunirlos en un panorama coherente que abarque todas las edades y dimensiones de la escritura, aunque estos libros contienen capítulos dedicados a diferentes edades y niveles escolares. En el resto del ensayo, delinearé las dificultades y posibilidades de un panorama evolutivo de este tipo. En esta provocación, haré afirmaciones amplias, basadas en la lectura de la literatura de investigación a lo largo de los años y en las presentaciones específicas de los manuales mencionados. Las citas serán esporádicas, más a modo de sugerencias que intentando ser exhaustivo.

Desenmarañando currículum y evolución

Debemos reconocer las dificultades involucradas en la creación de un relato de este tipo a partir de la investigación. Para empezar, el hecho de que la evolución esté enmarañada con el currículo crea desafíos para cuadrar una interpretación evolutiva de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Dado que el aprendizaje de la escritura y la experiencia más exigente de escritura se producen generalmente como parte de la escolaridad, al menos hasta que las personas ingresan al lugar de trabajo u otros roles sociales avanzados, es difícil obtener una idea de las vías humanas de desarrollo, excepto como respuesta al currículo.

Gran parte de la investigación sobre la escritura se ha dedicado a determinar pedagógicas e intervenciones educativas eficaces, tal vez con identificación de la edad o la experiencia educativa anterior, pero con poca consideración de los procesos evolutivos. Asimismo, nuestras mediciones del aprendizaje y los logros de los estudiantes generalmente se organizan en torno a metas del currículo. En tales estudios, nuestra unidad de análisis es el aula u otros grupos de estudiantes, y perdemos de vista la evolución individual y los procesos de crecimiento individuales. Las trayectorias generales de evolución usualmente se miden en base a las trayectorias a largo plazo de los currículos, a menudo utilizando los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se administran como parte de la escolarización.

Algunas investigaciones etnográficas han estudiado la respuesta de estudiantes a tareas específicas en las escuelas, principalmente para demostrar la individualidad, inteligencia y esfuerzo creativo de escritores de diversas edades en la búsqueda de dar sentido a sus expectativas y a distintas situaciones (por ejemplo, Abbott, 2000), pero este trabajo aún no ha logrado proporcionar un panorama evolutivo, aunque sugiere procesos de aprendizaje a través de la búsqueda de sentido y la participación. Además, algunas investigaciones han demostrado la importancia de las experiencias fuera de la escuela o entre iguales, dentro de la escuela, pero fuera de los currículos organizados (por ejemplo, Finders, 1996); no

obstante, este trabajo aún no se ha integrado con el aprendizaje en la escuela, ni ha llegado mucho más allá de la demostración de la existencia de una evolución no curricular de la escritura, que se pueda incluir en un modelo integrado.

Investigación de la escritura en diferentes etapas de la vida

En relación con el enfoque limitado que considera que la evolución individual es distinta a la satisfacción de las metas curriculares escolares, las mayores excepciones se han producido en los primeros años, antes de la escolaridad, y durante la primera interacción con la escolaridad. Los niños antes de la escolaridad participan en la búsqueda informal del sentido del mundo de la alfabetización más que en la instrucción guiada por el currículo. Si un niño es criado en un hogar alfabetizado o de otra manera observa habitualmente el comportamiento alfabetizado en el mundo que le rodea, percibirá los medios textuales y las herramientas de registro (sean libros y periódicos impresos o papel y lápiz o dispositivos electrónicos) como parte de la vida, y es probable que tenga oportunidades para interactuar con ellos, aunque no sea más que para apartar el periódico que atrapa la atención del padre. A medida que crece el niño pequeño, estas herramientas y medios formarán parte de interacciones plenas de sentido, como la situación en que alguien le lee, y se incorporarán al juego a medida que el niño intenta comprender cómo usar estas herramientas. Estos eventos tempranos de alfabetización se darán principalmente en un contexto doméstico, a menudo con adultos y niños mayores solícitos, que le presten apoyo. Un foco principal de atención será el control de la motricidad para registrar signos y los medios cognitivos para encontrar el sentido de esas inscripciones. Tal como lo ha demostrado la investigación sobre la alfabetización emergente, el interés temprano se centra en las formas de las letras y los principios interpretativos, como el sistema alfabético y las correspondencias fónicas (si éstos son la base del lenguaje escrito). Esto se extiende a la ortografía de las palabras. El impulso expresivo es provocado por deseos comunicativos tomados del mundo inmediato de interacción, pero se encuentra restringido por las limitadas habilidades de registro, lo que impulsa al niño a ampliar esas habilidades. Las limitadas habilidades de registro del niño se compensan por el uso de todos los recursos multimodales que están a su alcance, como gestos, dibujos, palabras habladas, color y plegamiento de papel, que crean un contexto rico para las palabras inscritas (Rowe, 2003).

Durante la niñez temprana, se pueden incorporar a la práctica géneros personales, como cartas, tarjetas de cumpleaños y leyendas de imágenes. Los significados pueden ser al principio emocionales y relacionales, pero a medida que se expanden las herramientas expresivas, contar cuentos y compartir experiencias se convierten en importantes impulsos que apoyan al crecimiento narrativo. Como los adultos, los niños mayores y los docentes de preescolar y los primeros grados suelen ser solícitos y prestar apoyo, la interacción inmediata a menudo implica e incorpora una audiencia, por lo que es posible que haya poca atención explícita a una audiencia a distancia, a menos que sea estructurada por un colaborador adulto. A menudo los adultos pueden colaborar en actividades básicas de escritura con niños pequeños, ayudándoles a formar las letras, deletrear palabras y componer mensajes sencillos. Al mismo tiempo, a medida que el niño se expone a textos más alejados de la cultura del entorno, es posible que imite esos géneros, incorporándolos al juego o las actividades escolares tempranas si se le da permiso para hacerlo (por ejemplo, Dyson 2003). Los niños además desarrollan un sentido de ellos mismos como escritores.

También en los niveles superiores de educación, los investigadores se han centrado más en la experiencia del individuo o grupos de individuos a medida que la escritura empieza a orientarse hacia las disciplinas, las profesiones y el lugar de trabajo. El énfasis teórico y metodológico ha sido sociocultural, basado en las experiencias y situaciones de escritura más amplias en que ingresan los escritores, centrándose en géneros y sistemas de actividades y en los procesos de inducción mediante los que las personas aprenden cómo comunicarse y hacerse con una voz en nuevos entornos —junto a las nuevas disposiciones, roles,

identidades, afiliaciones y oportunidades para la acción y para una mayor evolución (por ejemplo, Beaufort, 1999; Dias, Pare, Freedman y Medway, 1999). Del lado de la lingüística, se han especificado las formas particulares utilizadas en estos géneros y entornos, desde lo léxico y sintáctico hasta lo organizativo con respecto al texto completo. Aunque algunas de estas investigaciones han sido descriptivas en relación con las expectativas de los entornos, otras han seguido a individuos que se encuentran por primera vez ante estas nuevas circunstancias y necesidades comunicativas y se sienten desafiados por ellas. Existen también investigaciones que han analizado dónde los escritores encuentran orientación y apoyo para su crecimiento, y las consecuencias de su ampliación y transformación personales debido a las nuevas formas de escritura encontradas. Dicha investigación indica la complejidad y diversidad de la escritura, de las experiencias individuales y de las trayectorias de aprendizaje, de desarrollo y de las producciones, aún cuando se consideran grupos de personas que ingresan a una misma profesión o lugar de trabajo. El análisis de datos producidos a este nivel, generalmente reconoce que la escritura proporciona el medio para hacer afirmaciones individuales distintivas que satisfacen las necesidades de individuos en situaciones específicas y crean documentos singulares dignos de la atención del lector y que contribuyen a la comunidad, incluso cuando se producen bajo restricciones y expectativas definidas.

Los diferentes enfoques de las investigaciones en los niveles inferior y superior de la escolaridad pueden tener una lógica en los mayores desafíos enfrentados en cada edad, que proporcionan en alguna medida la actividad principal o el ámbito más importante para el crecimiento y la evolución. En la niñez temprana, la búsqueda de la lógica de la escritura en el sistema comunicativo y el descubrimiento del potencial comunicativo de dominar los signos, son los centros del aprendizaje y crecimiento del niño, por lo que resulta apropiado que los investigadores de la evolución de la escritura en la niñez temprana examinen esas dimensiones. Inicialmente, esto sugiere prestar atención a formas lingüísticas, mecánicas y simbologías de transcripción, junto a la formación de conceptos básicos de autoría, audiencia y comunicación. De manera similar, en el extremo superior, el mayor desafío se plantea a partir de los encuentros con las formas, actividades y expectativas especializadas del sistema social adulto y el aprendizaje de cómo crear logros y roles comunicativos efectivos, por lo que los investigadores dedican su atención a temas socioculturales a través de métodos históricos y etnográficos.

Entre ambos extremos, durante los años escolares, el panorama evolutivo es menos claro a pesar de que se van sumando estudios sobre métodos aplicados en el aula e intervenciones programáticas. Incluso es difícil comprender las vías evolutivas guiadas por currículos porque la atención erudita se encuentra balcanizada por los niveles de escolaridad y los límites entre instituciones. El último análisis realmente integral de prácticas curriculares de escritura a través de todo el currículo secundario fue el de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), basado en un gran corpus de escritos en todas las materias del sistema educacional británico. No tengo conocimiento de algún estudio similar que trate todos los años de la educación primaria, mucho menos que integre primaria y secundaria. Los investigadores que se ocupan de la alfabetización en la infancia temprana, la educación primaria superior, la educación secundaria y la educación superior tienen sus propios mundos profesionales y de investigación, y están preocupados principalmente con la mejora de la educación en su propio nivel institucional. Incluso las reconocidas transiciones dificultosas entre la escuela secundaria y la universidad y entre la universidad y el lugar de trabajo han recibido una cantidad limitada (aunque creciente) de atención de la investigación y de los programas.

Dificultades en la investigación longitudinal de la evolución

Solo una pequeña parte de la investigación, dentro o fuera del aula, ha tomado una perspectiva fundamentalmente evolutiva que se extienda más allá del período de tiempo de un único curso, año o episodio en la vida de un escritor, y más allá de las metas curriculares de un único régimen educativo. Pero una vida de evolución de la escritura incorpora

efectos acumulativos de múltiples regímenes educativos y respuestas a muchos entornos y tareas de escritura. Asimismo, es posible que la evolución no sea una simple suma de estas múltiples experiencias, porque puede incluir la manera en que el individuo las percibe, encuentra el sentido, e integra en una trayectoria personal que puede intersecar con otras evoluciones y experiencias personales que integren, restrinjan o moldeen la interacción. Sea que se considere la evolución simplemente como la acumulación de aprendizajes o como otra cosa, de las que una guía a la otra (en cualquiera de los dos sentidos), la comprensión de la evolución requiere el estudio del cambio a lo largo del tiempo, en particular a lo largo de períodos de tiempo más extensos, tomando al escritor individual como unidad de análisis. Para comprender cómo las personas se convierten en escritores eficaces y habilidosos, se requiere mirar más allá de un momento único, de una descripción de una situación comunicativa y la respuesta a ella, o de un conjunto de habilidades que deben aprenderse o realizarse como parte de una única tarea o unidad curricular.

No obstante, el conseguir una perspectiva a largo plazo de la evolución individual y percibirla como algo más que cumplir requisitos curriculares, se ha encontrado con los obstáculos del verdadero trabajo longitudinal porque los estudiantes avanzan por diferentes niveles de escolaridad y experiencias. El ámbito más práctico para reunir datos sobre individuos a lo largo del tiempo se ha realizado a medida que los estudiantes responden a las exigencias de la escritura durante los cuatro años de educación de pregrado, porque los investigadores cuentan con fácil acceso a los sujetos de investigación durante un período de tiempo fijo. Así, existe un conjunto de trabajos cada vez mayor, en particular en relación con el movimiento *Escritura en todo el currículo y escritura en las disciplinas*, que entiende la evolución de la escritura como una consecuencia de la experiencia universitaria total, y no sólo del currículo limitado del aula de escritura o disciplinas de la lengua. Otro conjunto de trabajos, menor, pero también creciente, está realizando un seguimiento de estudiantes de postgrado y graduados que inician su carrera profesional, en su aprendizaje para satisfacer las exigencias de escritura en sus respectivos campos de especialización.

Ha sido más difícil hacer un seguimiento de estudiantes individuales durante la escolaridad más temprana porque los niños van avanzando por diferentes grados y cambian de escuela. Los docentes están ocupados con la enseñanza y pierden el rastro de los alumnos cuando avanzan, los investigadores permanecen en el edificio escolar sólo por un tiempo limitado, y las familias de los niños se mudan. Existen valiosas investigaciones que han superado estas dificultades, pero siguen siendo escasos los conocimientos sobre la evolución en los niveles primario y secundario.

Por otro lado, los investigadores de la alfabetización emergente han tenido oportunidades personales de seguir a determinados niños pequeños a lo largo de una cantidad de años en diversos entornos en que el aprendizaje espontáneo y los comportamientos de alfabetización se producen mayoritariamente fuera de entornos educativos organizados. La infancia temprana es el ámbito ideal para proporcionar un modelo de cómo construir un modelo evolutivo. Estudios de evolución y educación infantil temprana han realizado abordajes más holísticos, combinando atención a la cognición, emociones y actitudes, procesos socioculturales, producción de textos y productos textuales y de multimedios. Así, los estudios sobre alfabetización emergente, aunque en principio consideran las relaciones entre el dominio de las formas del lenguaje y la comprensión cognitiva, han agregado temas socioculturales referidos a prácticas familiares y comunitarias, relaciones comunicativas, sentido de sí mismo como autor, conciencia de situación y género, etc. También la educación infantil temprana ha prestado más atención en general a los temas de niño, globalmente considerado, y de su evolución.

Separación entre tradiciones de investigación

Si bien los estudios de la evolución de la escritura en la infancia temprana han integrado a la escritura con otros desarrollos de la lengua y han logrado cruzar los límites entre

disciplinas, los estudios sobre otras edades ha tendido a enfocarse desde una u otra disciplina (como por ejemplo la Lingüística, la Psicología o la Teoría Sociocultural), tratando por lo tanto aspectos específicos de la evolución de la escritura de manera aislada. Desde la perspectiva de la lengua, aprender a escribir involucra la familiarización con los recursos de las habilidades de la lengua y la transcripción y la capacidad de desplegarlos. Estos recursos incluyen caligrafía, ortografía, aumento del vocabulario y desarrollo de la complejidad sintáctica y de las macro-estructuras organizativas. Aunque todos son necesarios, tienen sus mejores períodos de crecimiento en diferentes épocas. En cierta manera, la forma más obvia de marcar la evolución de la escritura es a través de la caracterización y evaluación de los registros que hacen las personas en diferentes momentos de la vida. A edades más jóvenes, puede significar el análisis de garabatos, la formación temprana de letras y la ortografía emergente. En etapas posteriores, puede suponer un análisis de la complejidad sintáctica, la organización de textos, el registro y el género. Al nivel de educación superior, la lingüística de corpus promete ahora facilitar una descripción más completa de la evolución lingüística compleja (por ejemplo, Haswell, 2000). La mayoría de los corpora disponibles, lamentablemente provienen de situaciones de evaluación, que poseen condiciones particulares de producción y propósito, pero se están reuniendo más corpora a partir de una variedad de asignaturas de todas las disciplinas y de escritura extra-curricular. De cualquier manera, existe la necesidad de comparar los resultados entre todos los niveles y múltiples entornos, además de entre individuos que aprenden bajo diferentes condiciones, como multilingüismo, diferencias culturales, diferencias entre sistemas educativos, habilidades alternativas como en el caso de la sordera o el autismo, para determinar lo que se mantiene constante en todos los entornos en comparación con lo que resulta característico de condiciones particulares. El estudio de la alfabetización emergente es especialmente esclarecedor en cuanto a la diversidad, porque ha analizado las similitudes de trayectorias entre diferentes lenguajes además de las distinciones debidas a la diferencia en el sistema del lenguaje: alfabético comparado con ideográfico, dominancia de vocales comparado con dominancia de consonantes y otras variaciones fonológicas y gráfico-fonológicas. Asimismo, ha analizado diferencias entre las características individuales, como las capacidades auditivas o visuales.

Se han utilizado diferentes sistemas lingüísticos para analizar estos asuntos relativos a la forma, pero todos los sistemas poseen mayor fuerza explicativa a nivel de oración o a un nivel inferior. Han existido agregados útiles en calidad de guías para el dominio del sistema de transcripción, descubrimiento y normalización de la ortografía, ampliación de vocabulario, complejidad sintáctica y el uso de otros artificios lingüísticos. La Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) ha propuesto el más amplio catálogo, fundamentado teóricamente, de los crecientes recursos lingüísticos del niño (por ejemplo Christie y Derewianka, 2008) además de proporcionar herramientas descriptivas para captar elementos lingüísticos de escritura más avanzada. Debido a que la LSF considera que las funciones son más fundamentales que las formas, percibe además la evolución de la lengua como asociada con un creciente potencial expresivo y brinda así una manera de considerar la evolución de relaciones sociales, la motivación personal y la construcción de la identidad a través de la escritura en relación con la evolución de la lengua. No obstante, en todos los sistemas lingüísticos, aunque existen algunos medios para describir niveles estructurales típicos superiores a la oración, éstos tienden hacia lo estereotípico y, en el mejor de los casos, brindan orientación para personas para las que cada forma de escritura es nueva. Aunque los patrones típicos de organización del texto a nivel de párrafo o texto total ayudan a la coherencia del escritor y el reconocimiento por parte del lector, no obstante la organización de textos a niveles más avanzados resulta más variada y flexible, abierta a opciones alternativas en relación con la novedad del significado. Así, el potencial expresivo se asocia con el alejamiento de las formas más típicas. En última instancia, la organización del texto es una cuestión de coherencia, que se percibe psicológicamente junto con las circunstancias sociales en relación con los significados específicos construidos en el curso de un texto. El

desarrollo avanzado de la escritura frecuentemente consiste en la creación de tipos de coherencia sutil y no anticipada para permitir la expresión de nuevos significados. La atención que presta la LSF a dispositivos de cohesión brinda algunas herramientas formales que explicitan las conexiones a través del texto, ayudando así a la coherencia. Es posible que la evolución de la capacidad de usar dispositivos cohesivos esté asociada con la evolución de la coherencia, pero de todas maneras, el escritor debe comprender la coherencia que intenta crear y debe organizar el texto de acuerdo con ella.

Los psicólogos cognitivos han tratado la escritura como una cuestión de procesos cognitivos, incluso han tratado el aprendizaje de elementos lingüísticos como una cuestión de utilización de la memoria de trabajo. Hasta hace poco tiempo, estos procesos cognitivos se trataban principalmente como generales, aplicados a todos los niveles escolares, siguiendo alguna variación del modelo de Hayes y Flower (1980) o los refinamientos posteriores de Hayes (1996), a pesar de que Bereiter y Scardamalia (1987) reconocieron diferentes estrategias de construcción de textos en los niños más pequeños. Algunas investigaciones preliminares recientes de Hayes y Nash (1996) y otros autores han postulado la manera en que los niños pequeños posiblemente atraviesen secuencias de estrategias de producción de textos, con una consecuencia para la organización de esos textos. Se ha producido una modificación en la concepción de procesos: antes se concebían como absolutos, mientras que ahora se conciben como estrategias aprendidas, y esto ha brindado maneras de empezar a percibir al proceso como evolutivo. Graham (2006) proporciona una descripción más amplia sobre cómo el aprendizaje de estrategias y medios de autorregulación de procesos de escritura conducen al desarrollo de habilidades de escritura. Asimismo, como señala Graham, la atención al desarrollo de habilidades y estrategias se encuentra restringida por los límites de la memoria de trabajo, por lo que parecen ser necesarios el dominio y la automatización de ciertas habilidades y estrategias previas con el fin de liberar la atención y permitir que trabaje con otras habilidades; esto brinda algunas pistas sobre posibles secuencias evolutivas. Al postular algunas secuencias de evolución, Graham tiene en cuenta diferencias de edad y grado en que sobresalen diferentes áreas de estrategia, autorregulación y habilidad. No obstante, se debe tener en cuenta que este trabajo se lleva a cabo casi totalmente dentro del marco de la escolaridad, las metas curriculares y las evaluaciones asociadas, por lo que brinda poco a la tarea de eliminar la ambigüedad del currículo, con respecto a la evolución individual. Como los escritores idóneos a menudo mencionan que la escritura fuera de la escuela fue un factor importante en su evolución, en algún punto necesitamos poder estudiar la interacción entre las dos formas de escritura y la manera en que el escritor en evolución las integra.

En el dominio de la psicología, quiero señalar que aunque los estudios neurológicos sobre el cerebro escritor ("writing brain") en este momento se encuentran en una etapa temprana, parecen existir pocas dudas de que en algún punto producirán hallazgos importantes para la comprensión de la evolución de la escritura, en particular porque el desarrollo del cerebro continúa a lo largo de la vida y responde a la experiencia y al aprendizaje. Un hallazgo intrigante es que algunas conductas de escritura (por ejemplo, escribir a mano) se vuelven más localizadas neurológicamente y eficientes cognitivamente en la medida que se automatizan. Otro es que las habilidades superiores de organización cognitiva del tipo asociado con la escritura están asociadas con la corteza pre-frontal, que inicia (junto a la mielinización) una rápida expansión durante la pre-adolescencia a la adolescencia, años que generalmente asociamos con la evolución desde una escritura simple narrativa, descriptiva e informativa hacia formas de escritura más analíticas, críticas, complejas en organización y centradas en ideas de la educación secundaria y terciaria. Estos hallazgos indicarían que no solamente el desarrollo restringe la evolución de la escritura sino que la escritura juega un papel en la creación y soporte del desarrollo de las estructuras del cerebro. A medida que aprendamos más acerca del desarrollo del cerebro, habrá que incluir los nuevos conocimientos en nuestro estudio de la escritura, ya que aún los escritores más visuales usan sus cerebros para crear sentido, lo que incorpora tanto afecto como cognición,

además de relaciones y entendimientos interpersonales.

Los estudios socioculturales se centran en aspectos interactivos situados de la escritura, y han descrito las diversas situaciones en las que se escribe y para las que se escribe, y la manera en que la escritura responde a esas situaciones, usando los elementos culturalmente disponibles de la lengua y la representación. Desde esta perspectiva, la evolución de la escritura se produce a través de la socialización en diferentes grupos y organizaciones, llegando a comprender las diversas posiciones, acciones y audiencias a que se puede dirigir y adquiriendo las herramientas y la flexibilidad para responder de manera apropiada y exitosa. Unos pocos estudios han ido más allá de las consideraciones de situaciones discretas para examinar las transiciones e interacciones de la experiencia entre situaciones, además de la conciencia que se adquiere con las experiencias contrastantes. La evolución, desde esta perspectiva, depende de los caminos vivenciales particulares de los individuos, los efectos de diferentes culturas de alfabetización (como las estudiadas por Scribner y Cole, 1981), de desplazamiento a través de patrones culturales más amplios (como el estudiado por Heath, 1983), y la interacción de las culturas popular, de pares y escolar en entornos áulicos (como la estudiada por Dyson, 1997). De manera similar, las transacciones sociales difundidas, como las que se dan entre las actividades y demandas de la educación y aquellas del lugar de trabajo (Beaufort, 1999; Dias *et al.*, 1999; Winsor, 1996), pueden brindar cierta comprensión respecto a las oportunidades evolutivas. Por último, los estudios que muestran cómo las tendencias socio-macroeconómicas moldean las oportunidades para el aprendizaje de la escritura y brindan patrocinio a las diversas formas de escritura, a las interacciones y al acceso a diversos entornos sociales, pueden ayudar a revelar las diferencias en las trayectorias de la escritura a lo largo de la vida, tal como lo estudió Brandt (2001).

La composición, tal como evolucionó en Norteamérica, es más un área de práctica de la enseñanza y el aprendizaje que una disciplina de investigación, pero se han desarrollado investigaciones y teorías en relación con la agenda educativa. La composición como campo de práctica e investigación coloca en el centro la elaboración y refinamiento de sentido que hace el escritor. La composición, más que analizar el texto como objeto formal, tiende a percibirlo como la creación y expresión de sentido, usando elementos del mundo circundante, que incluyen la evidencia, el intertexto y las ideas socialmente disponibles además de las experiencias y percepciones propias. Asimismo, percibe que el proceso es la manera en que el significado se articula y conforma en una afirmación sólida. Percibe las circunstancias socioculturales en relación con la comunidad en que el autor participa y con la audiencia a la que intenta dirigirse, y por lo tanto se deben tener en cuenta estas circunstancias socioculturales en el proceso de llevar el texto a su plenitud. Debido a la orientación hacia la creación de significado, la composición no se ocupa tanto de la comprensión de patrones de evolución del repertorio de la lengua o procesos cognitivos o ni siquiera de las interacciones socioculturales, como de percibir estos elementos como ocasiones, formas y recursos para que el escritor individual exprese lo que quiere decir mediante formas apropiadas a las circunstancias. La evolución entonces tiene que ver con la formación de potenciales, significados e identidades expresivas. El campo íntimamente ligado de la retórica pone énfasis en la persuasión y en la audiencia; la evolución en la tradición retórica está ligada al desarrollo del dominio de las herramientas de persuasión. Tanto la retórica como la composición se centran en las elecciones del escritor al crear un texto pleno de significado.

El desafío para crear un panorama evolutivo integrado

Todas estas lentes son válidas e importantes para la comprensión de cada acto de escritura y la evolución de las habilidades de escritura de cada individuo a lo largo del tiempo. El desafío es poder reunir todas las piezas para identificar a qué tipo de trabajo podría asignarse prioridad en la educación de escritores en evolución en cualquier momento dado,

qué soportes y desafíos podrían conducir a un mayor y más apropiado crecimiento, y de qué manera se podrían satisfacer todas las necesidades complejas del escritor en evolución. Debido a que la escritura es tan multidimensional, tan ligada a la experiencia personal y tan asociada a la evolución de la declaración y a la voz individual, es poco probable que una sola manera de avanzar o un solo modelo se adapte a todos, pero es igualmente probable que todas las dimensiones de la escritura estén involucradas en la evolución de algún escritor.

Queda mucho por aprender para poder crear perfiles longitudinales y multidimensionales ricos de la evolución de escritores individuales y de poblaciones más amplias. Conviendría basar estos perfiles en datos referidos a cada una de estas dimensiones y sus interacciones. Tal vez, después de más investigaciones y teorías, emergerán temas y caminos más coherentes que orienten activamente a los currículos. Asimismo, necesitamos entender la evolución en relación con las experiencias completas de escritura dentro y fuera de la escuela, si el aprendizaje de escritura en la escuela va a basarse en todos los recursos y experiencias de los estudiantes, y si la escritura aprendida en la escuela va a preparar a los estudiantes para escribir durante toda la vida. Mientras tanto, la investigación que tenemos se puede reunir para evaluar los supuestos de modelos curriculares como los que se incluyen en el Centro Común y puede proporcionar la base para refinar y mejorar estos modelos. En la era de la Informática, la capacidad de escribir es clave para la participación a altos niveles en poderosas instituciones de trabajo y ciudadanía y en el aprovechamiento de oportunidades para el desarrollo personal. Dada esta importancia de la escritura en la sociedad contemporánea y futura, deberíamos estar haciendo algo más que tan solo adivinar qué es lo que necesitan los estudiantes y qué es lo que pueden aprovechar en cada momento de su evolución.

References

- ABBOTT, J. (2000). 'Blinking out' and 'having the touch'. *Written Communication*, 17 (1), 53-92.
- BAZERMAN C. (Ed.) (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York: Taylor & Francis.
- BEARD, R., MYHILL, D., RILEY, J., & NYSTRAND, M. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of writing development*. Thousand Oaks CA: Sage.
- BEAUFORT, A. (1999). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. New York: Teachers College Press.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BERNINGER, V. (Ed.) (2012). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. New York: Psychology Press.
- BRANDT, D. (2001). *Literacy in American lives*. New York: Cambridge University Press.
- BRITTON, J., BURGESS, A., MARTIN, N., MCLEOD A., & ROSEN, R. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: MacMillan
- CHRISTIE, F., & DEREWIANKA, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- DIAS, P., PARE, A., FREEDMAN, A., & MEDWAY, P. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DYSON, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- DYSON, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- FINDERS, M. (1996). Just girls. *Written Communication*, 13 (1), 93-129.
- GRAHAM, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). London: Routledge.
- HASWELL, R. (2000). Documenting improvement in college writing: A longitudinal approach. *Written Communication*, 17 (3), 307-352.
- HAYES, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HAYES, J., & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HAYES, J., & NASH, J. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LARSON, J. (1999). Analyzing participation frameworks in kindergarten writing activity. *Written Communication*, 16 (2), 225-257.
- MACARTHUR, C., GRAHAM, S., & FITZGERALD, J. (Eds.) (2008). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- MOFFETT, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Portsmouth NH: Boynton/Cook.
- ROWE, D. W. (2003). Nature of young children's authoring. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 258-270). Thousand Oaks CA: Sage.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge MA: Harvard Univ Press.
- SMAGORINSKY, P. (Ed.) (2006). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press.
- WINSOR, D. (1996). *Writing like an engineer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.