

Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto

Olga Arias-Gundín y Jesús Nicasio García

Universidad de León

Resumen

En este artículo se presenta un estudio realizado sobre los subprocesos implicados en la revisión textual a lo largo de la tarea de reescritura de un texto con estructura de comparación contraste, una vez los estudiantes han recibido instrucción directa en alguno de los aspectos de la revisión (mecánicos, sustantivos o ambos). En el estudio participaron cuatro grupos, uno de ellos con carácter control y a los otros tres se les asignó una condición de entrenamiento. El objetivo de este estudio es observar las diferencias que existen entre los procesos implicados en la revisión textual de los cuatro grupos que han participado. La muestra consta de 88 estudiantes de 2º de E.S.O. Los resultados obtenidos muestran que todos los grupos que recibieron entrenamiento dedican más tiempo a la revisión a lo largo de todo el proceso de escritura, y sus textos son más largos y coherentes; no obstante resulta más eficaz el programa centrado en los aspectos sustantivos de la revisión.

Palabras claves: *Proceso de revisión, subprocesos de revisión, composición escrita, variante de la triple tarea, writing log.*

Study of the subprocesses involve in textual revision when a text is wrote

Abstract

In this paper is presented a study carried out about subprocesses involve in textual revision along the re-writing task of compare-contrast text, once the students have received direct instruction in some aspects of revision (surface, semantic or both). Four groups participated in the study, one of those was control group and the other ones three were assigned a condition of training. The aim of this study is to observe the differences that exist among the processes involve in textual revision of the four groups that have participated. The sample consists of 88 students of 2º of E.S.O. The results show that all the groups that they received training dedicate more time to the revision along the whole writing process, and their texts are longer and more coherent; however, it is more effective the program focus in semantic aspects of textual revision.

Keywords: *Revision process, revision subprocesses, written composition, triple task variant, writing log.*

Recibido, 3 de Febrero de 2011; aceptado 25 de Julio de 2011

Correspondencia: Olga Arias Gundín, Dirección profesional: Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana s/n. 24071 León

Teléfono: 987 29 31 53, Fax: 987 29 11 35, Móvil 652 312 423.

E-mail: oarig@unileon.es

Introducción

En los diferentes modelos teóricos de la escritura, y del propio proceso de revisión, se entiende la revisión textual como un proceso recursivo y auto-regulado a lo largo de todo el proceso de composición (ver revisiones Arias-Gundín & García, 2006; 2008). De esta forma resulta muy complicado poder conocer de forma precisa las actividades y subprocesos que despliegan los escritores a lo largo de todo el proceso de revisión si se evalúan de forma exclusiva las revisiones que los escritores plasman en los textos (Camps, 1992).

El modelo influyente y original sobre la escritura de Hayes y Flower (1980) recoge de forma explícita la revisión textual, entendiéndola como una actividad autónoma y recursiva compuesta por la lectura del texto ya producido y el proceso de corrección del mismo, que interrumpe el resto de procesos implicados en la escritura. Con posterioridad, Hayes (1996, 2006) revisó el modelo que propuso con Flower y lo completó, con una descripción más exhaustiva de los procesos cognitivos que componen la escritura y con una amplia discusión sobre los elementos, tan importantes como el contexto, la motivación y la memoria, que influyen en ella. Los tres principales procesos cognitivos descritos en el modelo de 1980 –planificación, transcripción y revisión– se mantuvieron, pero fueron reconceptualizados en profundidad. De este modo, la planificación fue incluida en la reflexión, la transcripción pasó a denominarse producción textual y por último, la conceptualización del proceso de revisión fue ampliada e incluida en la interpretación textual, siempre bajo el control del esquema concreto de la tarea de revisión, tal y como recogió en el modelo teórico y específico de la revisión (Hayes, 2004). En este modelo propuso que la revisión estaba guiada por un esquema general de la tarea e influenciada por los recursos de la memoria operativa y de la memoria a largo plazo. Asimismo es en este modelo donde incluye la lectura como un subapartado, sugiriendo que la revisión sería más natural entendiéndola como una combinación de procesos más básicos, en particular, una combinación de la interpretación, de la reflexión y de la producción del texto.

En síntesis, este modelo de revisión (Hayes, 2004) fue diseñado para tener en cuenta las demandas de los aspectos de revisión que el escritor controla voluntariamente, y recoge por un lado el control de la estructura entendiéndola como el esquema de la tarea de revisión, y por otro, incluye tres procesos tales como la interpretación, la reflexión y la producción del texto; al tiempo que identifica entre sus recursos la memoria operativa y la memoria a largo plazo, siendo ésta una de las principales aportaciones de este modelo dada la importancia que en la actualidad tiene el papel que juega la memoria operativa en la tarea de escribir (McCutchen, 2006; O'Shanahan, Siegel, Jiménez, & Mazabel, 2010; Rodríguez et al., 2009).

Son muchos los estudios realizados en torno al proceso de revisión, focalizando su trabajo en diferentes aspectos de la misma. En este sentido cobran importancia estudios realizados sobre la revisión colaborativa (Boscolo & Ascorti, 2004; Camps, 1992), la revisión con técnicas informáticas (Kollberg & Severinson, 2002), con múltiples borradores (Galbraith & Torrance, 2004), así como los estudios realizados sobre el propio proceso de composición pudiendo observar el papel que desempeña la revisión (Fidalgo, Torrance, & García, 2008; García & Fidalgo, 2006; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Con

relación al trabajo que a continuación presentamos, cabe destacar el estudio realizado por Pérez (2001) sobre la revisión textual dado que observó, *in situ*, la práctica de revisión de los estudiantes de segundo curso, y el trabajo realizado por Chanquoy (2001) sobre la frecuencia y naturaleza de las revisiones.

En su estudio Perez (2001) examinó las prácticas de revisión de los estudiantes de segundo curso; para ello utilizó la observación directa en el aula, así como la evaluación de las composiciones realizadas por los estudiantes y la entrevista realizada a cada uno de ellos en algún momento del proceso de escritura, así como al profesor. Con este estudio pretendía dar respuesta a cinco interrogantes: ¿cuánto revisan los estudiantes?, ¿cuándo revisan?, ¿qué clase de revisiones hacen?, ¿qué diferencias existen entre los escritores y su experiencia en la escritura? y ¿cómo interviene el profesor para estimular la revisión? Llegó a la conclusión de que estos estudiantes no revisan mucho y cuando lo hacen se centran en los aspectos superficiales del texto como la ortografía, las mayúsculas y la puntuación, entendiendo la revisión como la corrección de una prueba o borrador.

Al mismo tiempo, Chanquoy (2001) examinó si una demora entre la escritura y la revisión podría mejorar la frecuencia y la naturaleza de las mismas, partiendo de la hipótesis de que las revisiones serían más frecuentes en los textos de los estudiantes más mayores y durante las sesiones en las cuales el proceso de revisión fuese demorado para aligerar la carga cognitiva asociada. En este estudio participaron 60 estudiantes de 3º, 4º y 5º de educación primaria a los que se les pidió que escribieran un texto y lo revisaran, realizando esta última actividad, bien durante la fase de escritura o después de la misma. De forma general se observó que la condición de revisión demorada condujo a más revisiones que las ocurridas durante la fase de escritura, siendo en esta última condición de revisión cuando se producían más revisiones mecánicas que sustantivas. Para todos los cursos y condiciones de revisión, las revisiones mecánicas fueron de corrección de errores ortográficos y las revisiones sustantivas fueron principalmente de adición o eliminación de palabras o partes del texto, llegando a la conclusión de que posponiendo el proceso de revisión se ayuda a los escritores a incrementar la frecuencia y profundidad de sus revisiones, siendo más numerosas, específicas y efectivas a medida que aumenta el curso.

Ninguno de los estudios enumerados o presentados centran su estudio en los subprocesos que despliegan los estudiantes en el momento de la revisión; no obstante varios estudios sí pretendían determinar en qué momento del proceso de la composición escrita los estudiantes llevaban a cabo la revisión (Fidalgo, Torrance, & García, 2008; García & Fidalgo, 2006; Pérez, 2001; Torrance, Fidalgo, & García, 2007); así como determinar de qué forma y en qué momento se podía favorecer dicha revisión (Boscolo & Ascorti, 2004; Chanquoy, 2001; Kolberg & Severinson, 2002; Galbraith & Torrance, 2004). De este manera, con el estudio que a continuación se presenta se pretende aportar un poco más de información en torno al complejo proceso de revisión para favorecer su instrucción.

El *objetivo* establecido, para el trabajo que aquí se presenta, es observar las diferencias existentes en los subprocesos implicados en la revisión textual entre los estudiantes, que han participado en una de las versiones de un programa instruccional que se centra en los aspectos mecánicos y/o sustantivos del proceso de revisión mediante la tarea de reescritura de textos con estructura de comparación contraste. Asimismo para este trabajo se establecen dos hipótesis; en primer lugar, y de forma global, se

espera que los estudiantes que han participado en este programa, en cualquiera de sus versiones, dediquen más tiempo al proceso de revisión; y en segundo lugar, se espera que los estudiantes que fueron instruidos únicamente en los aspectos sustantivos de la revisión dediquen más tiempo a leer y pensar, al tiempo que realicen un mayor número de revisiones que el resto de los estudiantes.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 88 estudiantes del centro público *Instituto de Enseñanza Secundaria Río Órbigo* de la provincia de León (Veguellina de Órbigo). El 51,14% de la muestra estaba constituida por mujeres (N=45), y el 48,86% restante eran hombres (N=43). Todos los estudiantes pertenecían a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que sus edades estaban comprendidas entre los 13 y los 15 años, quedando su distribución como aparece en la Tabla 1. Por otro lado, ninguno de los estudiantes participantes presentaba necesidades educativas especiales. En el análisis previo realizado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los estudiantes en la tarea de redacción [$\lambda_{(86,3)} = .947$; $F_{(86,3)} = .753$; $p \leq .608$; $\eta^2 = .027$].

Tabla 1

Distribución de la muestra del estudio por edades, grupo y género

Grupo	Control	Experimental Mecánica	Experimental Sustantiva	Experimental Mixta	Total género	
Género	Hombres	11	13	9	10	43
	Mujeres	10	10	14	11	45
Total grupo	21	23	23	21	88	
Edad mín-máx	13-15	13-14	13-15	13-15		

Instrumentos de evaluación

Para la valorar la eficacia del estudio realizado, se utilizó el texto reescrito por los estudiantes al tiempo que se medía el proceso que seguían en su reescritura mediante el *writing log* (Torrance, Fidalgo, & García, 2007).

Con el texto reescrito por los estudiantes se tomaron medidas basadas en el producto, concretamente se tomaron mediadas de productividad (entendida como generación de información), de coherencia (entendida como la organización de las ideas) y de revisión atendiendo al tipo de operación realizada (añadir, eliminar, cambiar, reorganizar) y el nivel de profundidad textual (mecánica y sustantiva); siendo éstas las

mismas medidas que se recogen en la tarea de reescritura del Instrumento de Revisión de la Composición Escrita (Arias-Gundín & García, 2007) cuyo α de Cronbach es de .938, lo que implicó tener que seguir las mismas pautas de corrección. El texto que se proporcionó a los estudiantes para su reescritura presentaba las mismas características que los utilizados a lo largo del programa instruccional y se describen en la siguiente sección de este artículo.

Para medir el proceso se utilizó una variante de la triple tarea dado que no se evaluó el tiempo de reacción (Kellogg, 1988). El *writing log* consiste en un informe retrospectivo directo del estudiante en tiempo real y simultáneo con la tarea de reescribir. Se utilizó este instrumento al considerar los estudios existentes que demuestran que las medidas del proceso utilizando este tipo de informes son menos reactivas que el uso del pensamiento en voz alta (Braaksma, Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2002; Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, & van Hout-Wolters, 2004). A cada escritor se le entregó un diario (*writing log*) que consta de siete categorías definidas de forma precisa: *i*) leer información (estoy leyendo el texto que tengo que reescribir), *ii*) pensar (estoy pensando en lo que voy a escribir en mi texto), *iii*) esquema o plan (estoy haciendo un esquema o tomando unas notas sobre el texto que voy a reescribir), *iv*) escribir (estoy escribiendo mi texto), *v*) leer texto (estoy leyendo una parte o todo el texto que he reescrito), *vi*) corregir texto (estoy corrigiendo algún error del texto que he reescrito) y una última categoría donde se recogen todas las acciones que no tienen relación con el proceso de escritura, denominada sin relación. Al mismo tiempo que los estudiantes reescribían el texto dado, eran expuestos a un tono auditivo de un intervalo de aparición medio de 90 segundos, que variaba desde los 60 a los 120 segundos; los escritores debían registrar en su diario de escritura la actividad que estaban realizando, únicamente, en el momento en que escuchaban la señal auditiva. Asimismo, antes de aplicar el diario de escritura los estudiantes fueron entrenados previamente en el uso y significado de las diferentes categorías, obteniendo una fiabilidad de .912 según el índice Kappa.

Programa instruccional

Para este trabajo se crearon tres versiones de un mismo programa que centraba su atención en el proceso de revisión textual mediante la evaluación dinámica y la reescritura de textos. Cada una de las versiones se centraba en uno de los niveles de profundidad textual de la revisión (mecánica y sustantiva), es decir, una de ellas enfatizaba el trabajo en los aspectos mecánicos de la revisión, otra trabajaba de forma específica los aspectos sustantivos de la misma, y una tercera, que entrenaba de forma conjunta a los estudiantes tanto en los aspectos mecánicos como en los sustantivos.

La instrucción en la revisión textual se lleva a cabo mediante la reescritura de textos con estructura de comparación contraste, los cuales se seleccionaron entre aquellos que elaboraron estudiantes de la misma edad que habían participado en un taller de escritura en el curso anterior (en el apéndice 1 se recoge un ejemplo de los textos que debían reescribir los estudiantes en cada una de las sesiones), en la misma línea que realizó Chanquoy (2001) en su trabajo sobre la naturaleza de las revisiones. La temática de los textos se supone atractiva y motivadora para estudiantes de esta edad. Del mismo modo, todos los textos tienen aproximadamente la misma extensión y el mismo número y tipo de errores, habiéndose introducido en la transcripción de los textos aquellos errores que

resultaron necesarios, de igual forma que realizaron Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt y Linton (1997) en su trabajo sobre la revisión textual con estudiantes de primaria.

Estos programas se basaron en la evaluación dinámica con cuatro niveles de ayuda en la selección y ejecución de las estrategias de revisión determinadas por Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987) y definidas a los estudiantes de la siguiente manera: *i)* dejar el texto como está porque crees que no es necesario mejorarlo ya que es suficientemente bueno; *ii)* sabes que hay cosas que se deben y pueden modificar para mejorar el texto, pero ya lo harás en otro momento; *iii)* intentas buscar más información en tu memoria sobre el tema para mejorar el texto, eliminando lo que está mal y añadiendo más información; *iv)* has descubierto algunos errores puntuales y los corriges para mejorar el texto; *v)* crees que la única forma de mejorar el texto es volver a escribirlo por completo pero manteniendo las ideas principales. El programa comienza con un nivel mínimo de ayuda, es decir, directamente con la reescritura de los textos permitiendo la ejecución de las estrategias de revisión con la ayuda de una serie de autopreguntas que aparecen en la página donde deben volver a escribir el texto. A continuación se incrementa el nivel de ayuda con apoyo de una guía de revisión, manteniendo el foco de trabajo en la ejecución de las estrategias de revisión. Progresivamente el nivel de ayuda va aumentando para centrar el trabajo en la selección de la estrategia de revisión, facilitando al estudiante el listado completo de éstas. El último nivel de ayuda aparece cuando se le presenta al estudiante el listado con todas las estrategias ejecutadas relacionadas con el texto dado para que lo reescriba (ver tabla 2).

En todas las sesiones del programa se sigue la misma pauta de implementación. En un primer momento, la instrucción se realiza de forma conjunta a todo el grupo clase para afianzar los conocimientos trabajados en la sesión anterior así como para centrar la atención de los estudiantes en los contenidos específicos que se trabajan en cada sesión. A continuación, y de forma individual, los estudiantes deben reescribir el texto entregado, pero antes de comenzar la tarea se les recuerda el proceso que deben seguir en la revisión: *i)* leer atentamente el texto, *ii)* detectar los errores y problemas en el texto propuesto, *iii)* pensar y proponer mejoras, y *iv)* reescribir el texto. Por último y antes de que comiencen la tarea, se entrega a cada uno de ellos la ficha con el nivel de ayuda correspondiente.

Procedimiento

Para el presente estudio se utilizó un diseño cuasi-experimental con cuatro grupos, uno de ellos con carácter control y los tres grupos restantes con carácter experimental, participando cada uno de ellos en una de las versiones del programa diseñado.

Una vez obtenido el consentimiento del centro educativo, al comienzo del curso escolar, se produjeron las reuniones de planificación tanto con el jefe de estudios como con la profesora de Lengua Castellana. La adjudicación de los grupos a cada condición del programa se realizó de forma aleatoria, sin tomar en consideración el horario de la asignatura de Lengua Castellana ni el nivel educativo y rendimiento de cada una de las clases.

Mediante el *IRCE* se tomaron medidas previas tanto al grupo control como a los tres grupos experimentales; una vez finalizada la implementación de los programas se tomaron las medidas del proceso mediante el *writing log* a los estudiantes de los cuatro grupos mientras reescribían el texto *los animales: aves y mamíferos*.

Tabla 2

Síntesis general del programa instruccional en el proceso de revisión de la escritura mediante evaluación dinámica

Tipo de Ayuda	Sesión	Aspecto trabajado	Ayuda
<i>Ayuda mínima</i>	1 ^a	Proceso de escritura.	Auto-preguntas generales sobre la estructura y contenido del texto.
	2 ^a	Estructura del texto comparación contraste.	Auto-preguntas en cada uno de los párrafos del texto.
<i>Ayuda media I</i>	3 ^a	Proceso de revisión.	Guía de revisión con categorías de revisión: <i>mecánica</i> (apariencia externa, ortografía, puntuación, gramática) y <i>sustantiva</i> (añadir, eliminar, cambiar, reorganizar).
	4 ^a	Categorías de revisión.	Guía de revisión con auto-preguntas en cada categoría.
<i>Ayuda media II</i>	5 ^a	Diferencia entre re-escribir y corregir.	En el encabezado de la página, aparece el listado de estrategias que puede utilizar para revisar y mejorar el texto: no hacer nada, dejarlo para otro momento, buscar más información, corregir errores puntuales, reescribir manteniendo ideas principales.
	6 ^a	Repaso exhaustivo de las categorías de revisión y las diferencias entre re-escribir y corregir.	Listado de estrategias que puede utilizar para revisar y mejorar el texto en cada uno de los párrafos.
<i>Ayuda máxima</i>	7 ^a	Afianzamiento de los conocimientos adquiridos.	Al estudiante se le presentarán tres alternativas a cada uno de los párrafos para que elija la que considera que está mejor.
	8 ^a	Afianzamiento de los conocimientos adquiridos.	Al estudiante se le presentarán tres alternativas a cada una de las oraciones para que elija la que considera que está mejor.
<i>Ayuda mínima</i>	9 ^a	Afianzamiento de los conocimientos adquiridos.	Auto-preguntas generales sobre la estructura y contenido del texto.

El programa instruccional fue diseñado para ser implementado de forma conjunta a todo el grupo clase a lo largo de nueve sesiones de unos 45-50 minutos de duración cada una de ellas, las cuales se llevaron a cabo todos los lunes en el horario correspondiente de la asignatura de Lengua Castellana, dado que era el único día que los cuatro grupos participantes en el estudio tenían esta asignatura, la cual era impartida en todos ellos por la misma profesora.

A lo largo de cada semana, la instructora (la misma para todos los grupos y primera autora de este artículo) revisó y analizó cada uno de los textos elaborados por los estudiantes para poder determinar el nivel de ayuda que precisaba cada uno de ellos en la siguiente sesión en función del tipo de actividad que llevaron a cabo en la reescritura del texto, las cuales se catalogaron de la siguiente forma: i) copia del texto manteniendo los errores dados e incorporando algunos nuevos, ii) realiza una copia del texto dado casi de igual forma, sin apenas modificaciones, iii) lleva a cabo una copia del texto al tiempo que sólo elimina o corrige en su mayor parte los errores mecánicos, iv) comienza a reescribir atendiendo, además de a los errores mecánicos que presenta el texto, a algunos de carácter sustantivo, v) se amplía la actividad de reescritura del texto ampliando la información del mismo, a la vez que elimina aquella que considera innecesaria, y vi) en este momento reorganiza y reestructura la información utilizando conectores, elaborando párrafos parecidos en extensión, utilizando en la comparación aquellos aspectos que ha descrito con anterioridad de cada uno de los elementos que son el tema central del texto, etc...

Una vez concluida la implementación del programa instruccional y las sesiones de evaluación, el texto reescrito fue evaluado y se extrajeron medidas de productividad, coherencia y revisión, por parte de dos evaluadores experimentados, de igual modo que se hizo con todas las tareas del IRCE. Todas las medidas fueron codificadas y sometidas a análisis estadístico con el programa SPSS.

Resultados

Como se ha indicado con anterioridad mediante el *IRCE*, y concretamente con la tarea de *reescritura*, se tomaron medidas de los diferentes aspectos y habilidades implicadas en la revisión. En el análisis previo realizado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al comienzo del programa [$\lambda_{(86,3)} = .000$; $F_{(86,3)} = 1.434$; $p \leq .409$].

El estudio que se está presentando en este artículo, únicamente hace referencia a los subprocesos implicados en la revisión textual, los cuáles fueron medidos una vez finalizó la implementación de las diferentes versiones del programa; por esta razón se ha utilizado en el estudio un diseño factorial 4 x 1 considerando como factor intra-sujeto el momento de la evaluación (i.e. después del tratamiento) y como factor inter-sujeto el grupo (i.e. control, mecánico, sustantivo y mixto).

A continuación se van a presentar tanto los resultados del producto como del proceso.

Resultados del producto

Como se ha indicado en el apartado del procedimiento, el texto reescrito por los estudiantes al tiempo que se medía el proceso, fue valorado por dos evaluadores

experimentados que obtuvieron un grado de acuerdo muy alto valorado mediante el índice Kappa [$K_{(86,1)} = .902$; $p \leq .000$]. En la tabla 3 se pueden observar las variables en relación al producto en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas tras el análisis multivariado de la varianza que arrojó diferencias significativas entre los distintos grupos [$\lambda_{(86,3)} = .248$; $F_{(86,3)} = 2.888$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .372$].

Tabla 3
Resultados estadísticamente significativos del producto

	Grupos										
	Control (N = 20)		Revisión mecánica (N = 18)		Revisión sustantiva (N = 21)		Revisión mixta (N = 20)		Diferencias entre grupos (análisis multivariado)		
	M	Dv.T	M	Dv.T	M	Dv.T	M	Dv.T	F	p	η^2
Revisión mecánica: Gramática	3.65	2.64	6.17	1.79	5.19	1.99	5.70	2.77	4.244	.008	.145
Revisión sustantiva: Cambio	.95	.99	.33	.68	.43	.50	.20	.61	4.090	.010	.141
Revisión sustantiva: Añadir	37.35	25.93	61.50	47.88	123.33	69.40	90.00	34.44	12.291	.000	.330
Revisión sustantiva: Suprimir	49.05	21.67	44.39	21.36	62.48	20.61	66.15	17.05	5.157	.003	.171
Revisión sustantiva: Reordenar	1.70	1.78	1.89	1.49	3.24	1.84	3.30	1.80	4.771	.004	.160
Total revisión sustantiva	89.05	41.49	108.11	66.05	189.48	83.96	159.65	45.36	112.39	.000	.310
Total revisión	110.20	41.91	134.61	66.95	214.29	86.17	183.75	49.93	109.70	.000	.305
Total generación información	74.45	12.82	90.78	22.12	110.43	19.17	103.60	17.77	15.372	.000	.381
Longitud real del texto	135.50	28.09	177.94	42.12	227.24	63.65	184.95	33.30	14.715	.000	.371
Coherencia referencial	15.40	6.15	18.72	8.09	27.24	8.64	22.45	6.62	9.492	.000	.275
Coherencia relacional	10.80	3.42	13.67	4.65	14.71	3.53	11.85	2.99	4.654	.005	.157
Coherencia total	26.20	8.05	32.39	12.34	41.95	11.55	34.30	7.82	8.460	.000	.253
Estructura	5.20	1.15	5.78	.73	6.00	.00	6.00	.00	6.285	.001	.201

Nota: Sólo se presentan aquellos resultados estadísticamente significativos ($p \leq .05$). La η^2 (eta al cuadrado parcial) representa el tamaño del efecto según la regla de Cohen (1988).

En lo que hace referencia a la revisión, cabe destacar que los contrastes *post hoc*, únicamente mostraron diferencias significativas en los aspectos mecánicos entre el grupo control (C) frente al de revisión mecánica (m) en el parámetro *gramática* [$M_C = 3.65; M_m = 6.17; p \leq .016$]; por el contrario, en los aspectos sustantivos de la revisión aparecen diferencias estadísticamente significativas en casi todos los parámetros: entre el grupo control y el grupo de revisión mixta (M) en el parámetro *cambio* [$M_C = .95; M_M = .20; p \leq .018$], en el parámetro *añadir* entre el grupo control y el grupo de revisión mixta y sustantiva (S) respectivamente [$M_C = 37.35; M_M = 90.00; p \leq .010$] y [$M_C = 37.35; M_S = 123.33; p \leq .000$] y el grupo de revisión mecánica y el de sustantiva [$M_m = 61.50; M_M = 123.33; p \leq .002$], en el parámetro *suprimir* entre el grupo de revisión mecánica y el de revisión mixta [$M_m = 44.39; M_M = 66.15; p \leq .016$] y por último, también existen diferencias entre el grupo control y el grupo de revisión mixta en el parámetro *reordenar* [$M_C = 1.70; M_M = 3.30; p \leq .045$]. Asimismo en los totales de revisión (ver figura 1), los contrastes *post hoc* evidencian diferencias tanto en el *total de revisión sustantiva* entre el grupo control y el grupo de revisión sustantiva y mixta respectivamente [$M_C = 89.05; M_S = 189.48; p \leq .000$] y [$M_C = 89.05; M_M = 112.39; p \leq .007$] y entre los grupos de revisión mecánica y sustantiva [$M_m = 108.11; M_S = 189.48; p \leq .002$], como en el *total de revisiones* entre el grupo de revisión sustantiva y los grupos de revisión mecánica y control respectivamente [$M_S = 214.29; M_m = 134.61; p \leq .003$] y [$M_S = 214.29; M_C = 110.20; p \leq .000$] y entre el grupo control y el grupo de revisión mixta [$M_C = 110.20; M_M = 183.75; p \leq .006$].

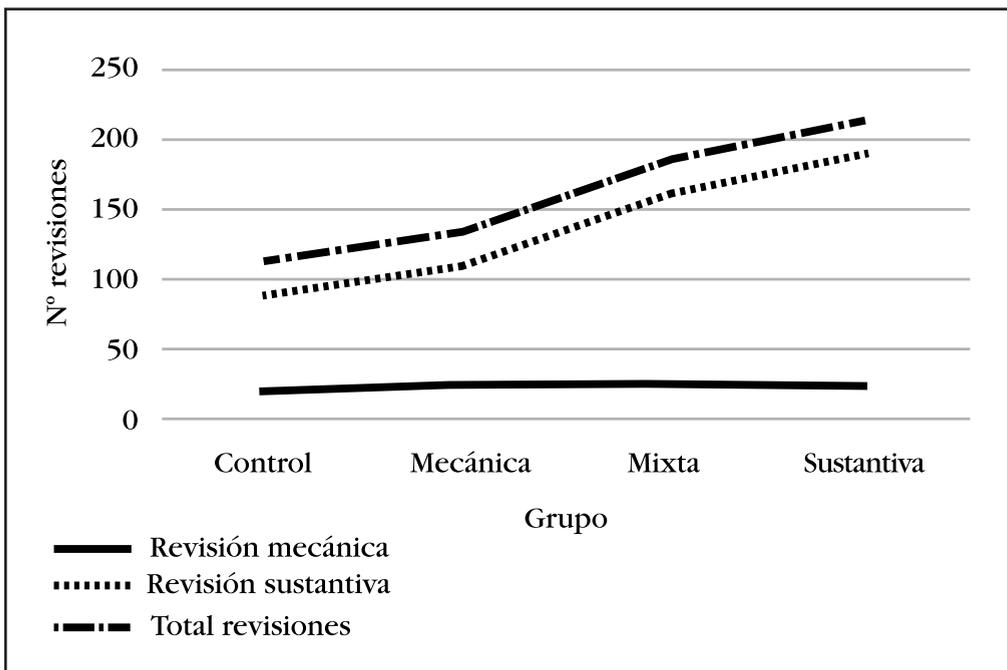


Figura 1.

Número total de revisiones realizadas por los estudiantes en el texto reescrito

En lo que hace referencia a la productividad y coherencia (ver figura 2), aparecen diferencias significativas en los contrastes *post hoc* en todos los parámetros. En productividad destacamos las diferencias que aparecen en el parámetro total generación de información entre el grupo control y los grupos de revisión mixta y sustantiva respectivamente [$M_C = 74.45; M_M = 103.60; p \leq .000$] y [$M_C = 74.75; M_S = 110.43; p \leq .000$] y el grupo de revisión mecánica y sustantiva [$M_m = 90.78; M_S = 110.43; p \leq .014$] y en el parámetro longitud real del texto entre el grupo de revisión sustantiva y el resto de los grupos que participaron en el estudio [$M_S = 227.24; M_C = 135.50; p \leq .000$], [$M_S = 227.24; M_m = 177.94; p \leq .011$] y [$M_S = 227.24; M_M = 184.95; p \leq .031$] y entre el grupo control y los grupos de revisión mecánica y mixta respectivamente [$M_C = 135.50; M_m = 177.94; p \leq .041$] y [$M_C = 135.50; M_M = 184.95; p \leq .009$].

Respecto a la coherencia, las diferencias aparecen tanto en la *coherencia referencial* entre el grupo control respecto a los grupos de revisión mixta y sustantiva respectivamente [$M_C = 15.40; M_M = 22.45; p \leq .036$] y [$M_C = 15.40; M_S = 27.24; p \leq .000$] y entre el grupo de revisión mecánica y revisión sustantiva [$M_m = 18.72; M_S = 27.24; p \leq .008$], como en *coherencia relacional* entre el grupo control y el grupo de revisión sustantiva [$M_C = 10.80; M_S = 14.71; p \leq .012$]. Así, en el parámetro *total de coherencia* las diferencias se muestran entre el grupo de revisión sustantiva frente a los grupos de revisión mecánica y control respectivamente [$M_S = 41.95; M_m = 32.39; p \leq .041$] y [$M_S = 41.95; M_C = 26.20; p \leq .000$].

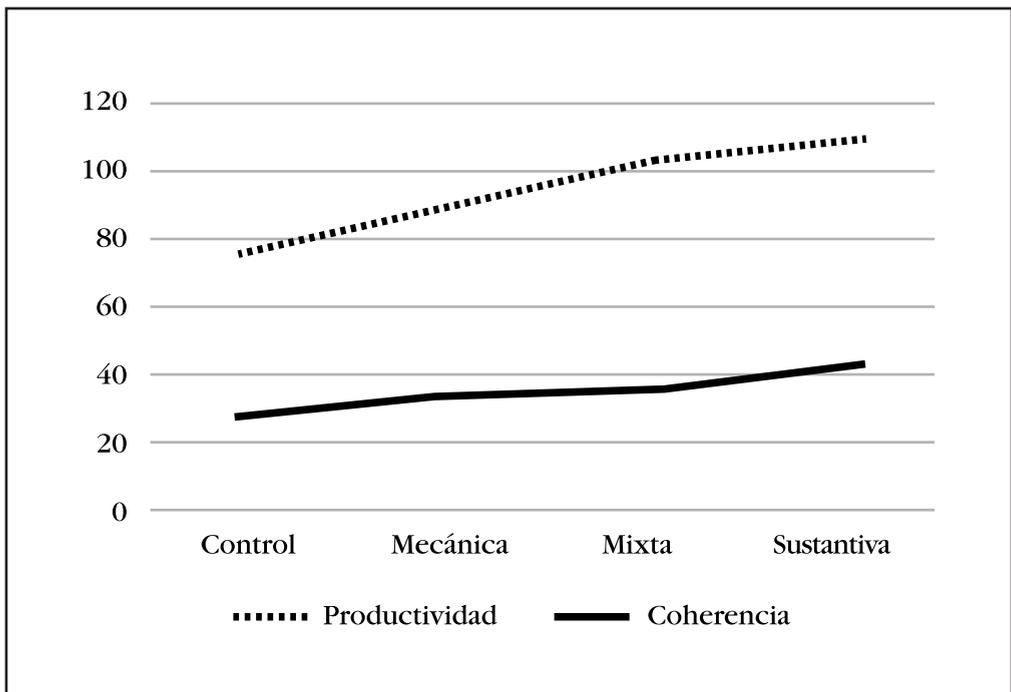


Figura 2.

Productividad y coherencia total del texto reescrito por los estudiantes

En lo que hace referencia a la estructura, los contrastes *post hoc* muestran diferencias significativas del grupo control respecto a los grupos de revisión mixta y sustantiva respectivamente [$M_c = 5.20; M_M = 6.00; p \leq .005$] y [$M_c = 5.20; M_s = 6.00; p \leq .004$].

Resultados del proceso

Antes de analizar de forma detallada los tres periodos en que se puede dividir el tiempo empleado en la reescritura de un texto, también es importante indicar que se han observado diferencias estadísticamente significativas tanto en el tiempo total invertido por los estudiantes en la tarea [$F_{(86, 3)} = 3.250; p \leq .026; \eta^2 = .115$], como en el tiempo invertido en la reescritura del texto propiamente dicha, es decir, sin tener en cuenta la categoría *sin relación* [$F_{(86, 3)} = 4.076; p \leq .010; \eta^2 = .140$], tal y como se puede observar en la figura 3. Asimismo en los contrastes *post hoc* se evidencian estas diferencias de forma significativa entre el grupo con entrenamiento en revisión sustantiva y el de mixta en el proceso total [$M_s = 10.28; M_M = 8.50; p \leq .031$] y en el proceso de reescritura [$M_s = 10.14; M_M = 8.00; p \leq .013$].

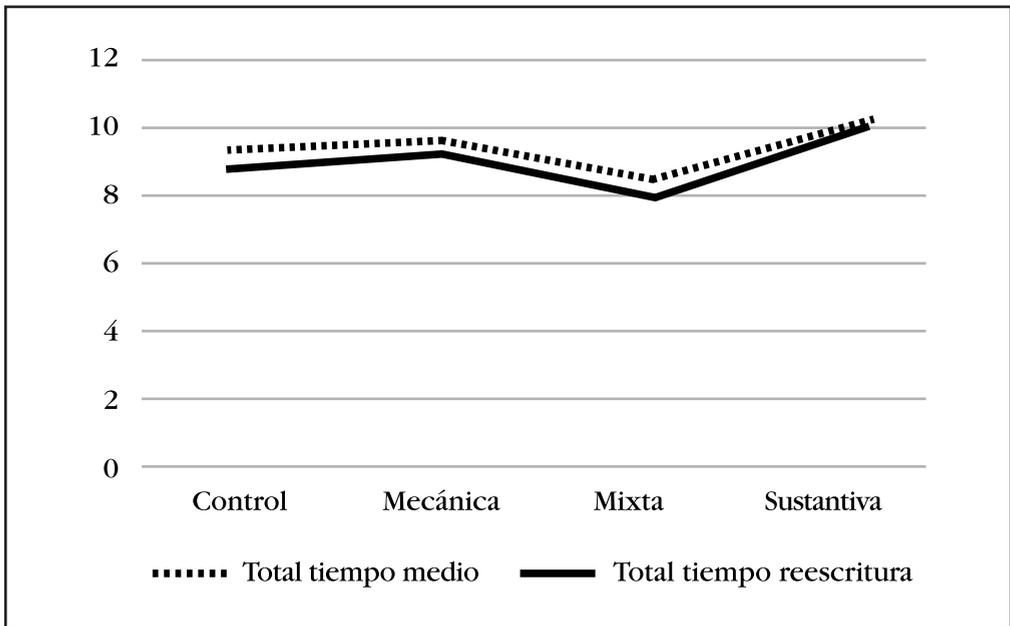


Figura 3

Tiempo total medido y tiempo del proceso de reescritura

Cuando observamos los datos obtenidos del proceso de escritura dividido en tres momentos (ver figura 4), únicamente existen diferencias significativas en el primer momento en las categorías de leer información y escribir, y en el tercer momento en la categoría de leer texto (ver tabla 4).

Examinando los contrastes *post hoc* realizados, en el primer momento aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el que recibió

Tabla 4
Resultados estadísticamente significativos del proceso

	Grupos										
	Control (N = 20)		Revisión mecánica (N = 18)		Revisión sustantiva (N = 21)		Revisión mixta (N = 20)		Diferencias entre grupos (análisis multivariado)		
	M	Dv.T	M	Dv.T	M	Dv.T	M	Dv.T	F	p	η^2
Frecuencia Leer información 1 ^{er} momento	1.05	.60	.44	.51	.66	.57	.75	.55	3.787	.014	.132
Frecuencia Escribir 1 ^{er} momento	.96	.74	2.11	.92	1.68	.64	1.52	.69	7.653	.000	.234
Porcentaje Leer información 1 ^{er} momento	35.27	20.44	14.15	17.46	19.61	18.86	28.86	21.53	4.413	.007	.150
Porcentaje Escribir 1 ^{er} momento	33.05	24.06	64.98	28.48	49.86	16.37	57.15	26.63	6.155	.001	.198
Tiempo Leer información 1 ^{er} momento	97.65	56.24	41.33	47.55	62.00	53.69	69.75	51.16	3.787	.014	.132
Tiempo Escribir 1 ^{er} momento	89.90	69.60	196.33	87.03	157.95	60.35	141.05	64.77	7.498	.000	.231
Frecuencia Leer texto 3 ^{er} momento	.90	.64	.61	.77	.57	.81	.25	.44	3.034	.034	.108
Porcentaje Leer texto 3 ^{er} momento	32.17	24.44	17.37	21.59	15.88	23.14	10.06	18.11	3.671	.016	.128
Tiempo Leer texto 3 ^{er} momento	83.70	59.58	56.83	72.31	53.14	75.38	23.25	41.31	3.034	.034	.108

Nota: Sólo se presentan aquellos resultados estadísticamente significativos ($p \leq .05$). La η^2 (eta al cuadrado parcial) representa el tamaño del efecto según la regla de Cohen (1988).

entrenamiento en los aspectos mecánicos de la revisión en el tiempo dedicado a *leer información* [$M_C = 97.65$; $M_m = 41.33$; $p \leq .016$] y el grupo de revisión mecánica y el de revisión sustantiva frente al grupo control en el tiempo dedicado a *escribir* [$M_s = 157.95$; $M_C = 89.90$; $p \leq .029$] y [$M_m = 196.33$; $M_C = 89.90$; $p \leq .000$].

Asimismo, en el tercer momento del proceso de escritura, los contrastes *post hoc*, muestran diferencias significativas entre el grupo de revisión mixta y el grupo control en el tiempo que dedicaron a *leer el texto* [$M_C = 83.70$; $M_m = 23.25$; $p \leq .035$].

Discusión y conclusiones

Hjortshoj (2001) utiliza para referirse al proceso de escritura la siguiente metáfora: *desde la perspectiva del que escribe, todo texto fragua en algún punto del proceso, endureciéndose como el cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje*

y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo parecido a la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado el primer borrador. La escritura de los escritores principiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento que toca el papel, así los primeros pensamientos se vuelven los últimos. Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiar sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.

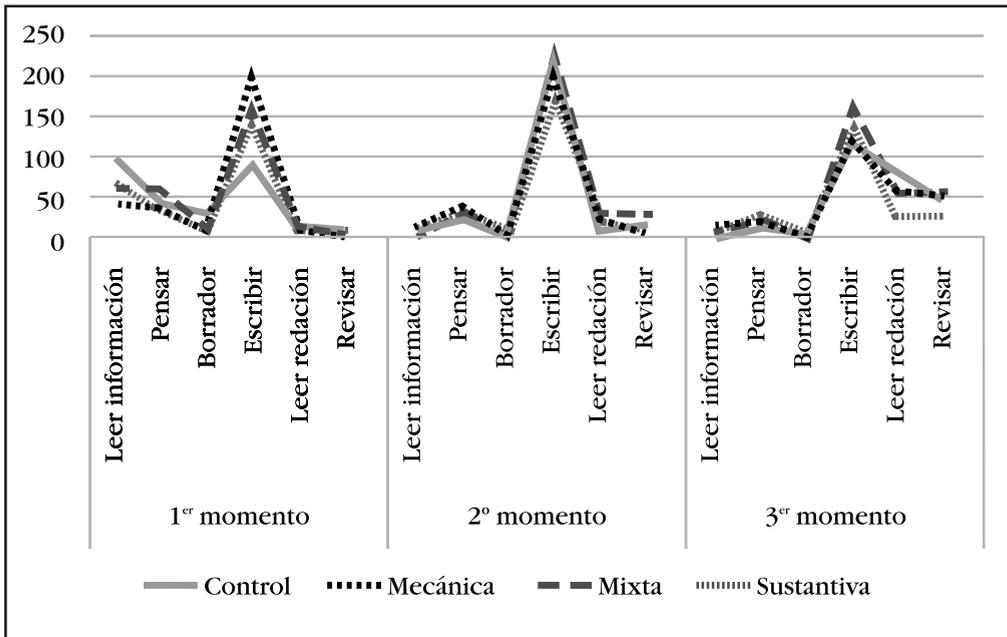


Figura 4.

Tiempo dedicado por los estudiantes a realizar cada uno de los subprocesos de la revisión textual en la reescritura del texto

De este modo, y tomando en consideración la concepción actual de la escritura, se entiende la revisión como un proceso recursivo que va madurando con la pericia y experiencia adquirida por los escritores. Con los datos obtenidos podemos corroborar esta afirmación. Se observa que los estudiantes que no recibieron instrucción en el proceso de revisión mantienen la pauta general e inmadura del proceso de escritura, dedicando más tiempo en el primer momento a la planificación, en el segundo a la edición y en el tercero aumenta ligeramente el tiempo dedicado a la revisión. Por el contrario los estudiantes que recibieron instrucción en la revisión textual dedican mucho más tiempo a escribir en todos los momentos del proceso, planificando más en el primero de ellos y destinando más tiempo a la revisión en los otros dos periodos. En esta línea, se puede concluir que mientras los escritores con menos experiencia en el proceso de revisión deben realizar las revisiones una

vez hayan finalizado la edición de los textos para que éstas sean más eficaces debido a que no presentan un desarrollo completo de las habilidades de monitorización ni existe competencia entre los procesos de planificación, edición y revisión por la limitada capacidad cognitiva disponible en la memoria de trabajo, los escritores que recibieron la instrucción realizan las revisiones y modificaciones del texto de forma global a lo largo de toda su edición dado el conocimiento y desarrollo de las habilidades de monitorización.

A la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar, de forma general, la confirmación de las hipótesis planteadas para este trabajo. La primera hipótesis establecida se corrobora dado que se esperaba que los estudiantes entrenados en algún aspecto de la revisión dedicaran más tiempo a la revisión; aspecto éste, que como ya se ha indicado con anterioridad, se confirma dado que todos los estudiantes entrenados dedican mucho más tiempo a la revisión tanto en el segundo como en el tercer momento del proceso frente al resto de los estudiantes.

Respecto a la segunda hipótesis, se puede afirmar que se ha corroborado dado que los estudiantes más reflexivos han sido aquellos que participaron en el programa que enfatizaba los aspectos sustantivos de la revisión. Asimismo los estudiantes entrenados en el proceso de revisión elaboraron textos más coherentes y más largos en comparación con el resto de los estudiantes. Estos resultados corroboraron, pero en lengua castellana, los obtenidos por Cameron et al. (1997) en su trabajo con estudiantes de 5º curso que revisaron una narración que habían escrito previamente a la cual se le habían incluido errores tanto mecánicos como sustantivos; observándose que los estudiantes que realizaban textos de mejor calidad, también revisaban más, especialmente aquellos errores que se habían insertado, confirmándose que los estudiantes responden positivamente a los desafíos en el área de revisión siendo una habilidad en proceso de desarrollo, la cual es favorable a la evaluación y a la instrucción (García & Arias-Gundín, 2004).

Al mismo tiempo cabe afirmar que el grupo que recibió instrucción directa en revisión sustantiva presenta niveles más altos en revisión, productividad y coherencia, siendo éste el programa que mejores resultados ha obtenido, comprobando de este modo que es necesario automatizar los aspectos mecánicos de la revisión para poder realizar de forma paralela otros procesos y dedicar todos los recursos cognitivos a los aspectos sustantivos de la misma (Chanquoy, 2001).

No obstante, aunque el objetivo que se estableció para este estudio se ha logrado, es importante plantear futuros trabajos en esta línea, porque es necesario corroborar los datos obtenidos en la tarea de reescritura de un texto de comparación contraste con otros textos de diferente estructura como es el ensayo de opinión, la narración, la descripción; con otras tareas como la escritura espontánea, la escritura científica; otro tipo de poblaciones de diferentes niveles educativos, con o sin dificultades de aprendizaje, etc.

Asimismo es necesario estudiar en profundidad el propio proceso de revisión además de estudiar el papel que desempeña en el proceso de composición. Quizás para este último aspecto sea necesario retomar y combinar las propuestas y estudios que se recogen al comienzo de este artículo para profundizar en el conocimiento

de todas las actividades y subprocessos implicados en la revisión textual. Este es un gran reto que debe ser afrontado para mejorar la destreza de la escritura de nuestros estudiantes dado que la composición escrita influye de forma directa en el rendimiento.

Referencias

- Arias-Gundín, O., & García, J.N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Arias-Gundín, O., & García, J.N. (2007). La tarea de reescritura para evaluar la revisión textual. *Boletín de Psicología*, 90(2), 33-58.
- Arias-Gundín, O., & García, J.N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 3-13.
- Boscolo, P., & Ascorti, A. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. En L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 157-170). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Braaksma, M.A. H., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405-415.
- Braaksma, M.A. H., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & van Hout-Wolters, B. H.A. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Cameron, C.A.; Edmunds, G; Wigmore, B.; Hunt, A.K. & Linton, M.J. (1997). Children's revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 667-680.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of educational psychology*, 71, 15-41.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: LEA.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 672-693.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. En L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 63-86). New York: Kluwer Academic Publishers
- García, J.N. & Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs in students with learning disabilities in writing products, processes and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*. 29 (3), 1-31.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing.

- In: M. C. Levy, & S. Ransdell, (Eds.), *The science of writing* (1-27). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In: L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy, (Eds.), *Revision: cognitive and instructional processes* (9-20). Norwell, M. A.: Kluwer.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En Ch. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.28-40). New York: The Guilford Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R.; Flower, L. S.; Schriver, K. A.; Stratman, J. F. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En S. Rosenber (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol.2. Reading, writing, and language learning* (pp.176-240). New York: Cambridge University Press.
- Hjortshoj, K. (2001). *Findings: Research Papers*. Cornell University: J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines.
- Kellogg, R. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14(2), 355-365.
- Kollberg, P. & Severinson, K. (2002). Studying writers' revising patterns with s-notation analysis. En T. Olive, & C. M. Levy, (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 89-104). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McCutchen, D. (2006). *Cognitive factors in the development of children's writing*. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York: Guilford
- O'Shanahan, I., Siegel, L. I., Jiménez, J. E., & Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 45-59.
- Perez, S. A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J. N., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, J. A., & Bernardo, A. (2009). TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: cormobilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 181-198.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285.

Apéndice 1

Ejemplo de texto facilitado a los alumnos para su reescritura.

Las películas de dibujos animados y de aventuras

El título de esta redacción es películas de dibujos animados y películas de aventuras
Así que voy a hablar sobre esos dos tipos de cines.

Las pelis de dibus son para niños pequeños, y casi nunca muere nadie y sienpre gana el bueno. y Además sale poca sangre y los personajes puede ser animales o personas pero son de muchos colores no como los de verdad.

Las películas de aventuras son muy dibertidas y hay mucha acción tambien hay muchos tiros y muchas peleas y todo eso Los actores son de verdad y muy guapo.

Esta pelis se parecen en que cuesta mucho dinero hacer las películas, y siempre, quieren que vaya mucha gente a verlas y hácen publicidad y todo eso.

Tambien se diferencian en que pero las películas las hay para diferentes edad, las de dibus son para niños muy pequeños y las de aventura para mayores. Tambien se diferencian en los actores de mentira y los de verdad

Hay muchos tipos de peliculas y te pueden gustar o no.

