

El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria

por Francisco SALVADOR MATA y Antonio GARCÍA GUZMÁN

Universidad de Granada

Contexto

Entre los modelos cognitivos sobre la escritura, el más relevante es el de Hayes y Flower (1980), un proto-modelo, progresivamente reelaborado (Scardamalia y Bereiter, 1986; Butterfield, Hacker y Albertson, 1996; Hayes, 1996). En este modelo se concibe la escritura como un proceso complejo de pensamiento, en el que se incluyen varios procesos, uno de los cuales es la revisión, sobre el que se han elaborado diversos modelos específicos (Cfr. Chanquoi, 2001; Roussey y Piolat, 2005).

Hayes (1996) concibe la revisión como una operación de la función de “representación del texto”. En ella, es esencial la evaluación, mediante una lectura del texto, para detectar y analizar los problemas que afectan a su comprensión. Así, el escritor, sin obviar el mensaje, centra su atención en posibles problemas léxicos y

sinécticos. El proceso de revisión se articula en cuatro sub-procesos: 1) *Definir la tarea*. El escritor construye una representación de la tarea, a partir de su conocimiento meta-cognitivo, que le permite una visión global del objetivo general de la revisión, de las partes del texto que debe corregir y de los medios para hacerlo. Este conocimiento se refiere a las características del texto y del contexto. 2) *Evaluar*: comprender e identificar posibles problemas. Este proceso se articula en dos sub-procesos, análogos a los descritos por Scardamalia y Bereiter (1983): a) detectar el problema; b) diagnosticar la naturaleza del problema. 3) *Seleccionar una estrategia para resolver el problema*. La detección del problema no conduce sistemáticamente a modificar el texto. Por el contrario, el escritor puede elegir entre varias opciones estratégicas: a) ignorar el problema, si es muy complejo; b) diferir la solución del problema; c) buscar más

información, en la memoria a largo plazo o en el texto, para comprender y definir mejor el problema; d) re-escribir el texto, manteniendo la idea principal; e) re-escribir sólo la parte errónea del texto, manteniendo la otra parte. 4) Hacer las *modificaciones concretas* en el texto.

Cada uno de estos procesos se subordina al anterior, en una secuencia temporal, aunque el escritor no necesariamente los ejecute todos. La revisión se concibe, así, como una actividad estratégica. Además, en la ejecución de estos procesos, es fundamental el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. De otra parte, se hace necesaria la interacción entre el conocimiento lingüístico y el contextual, además de la interacción entre los procesos descritos.

Dado el carácter recursivo de los procesos cognitivos en la expresión escrita, la revisión no es la fase final del proceso de composición sobre el texto construido sino que atañe a todo el proceso de construcción del texto (incluida la planificación y la transcripción) y a todos los niveles de la organización del texto. Scardamalia y Bereiter (1986) denominaron “reprocesamiento” a este proceso y diferenciaron el proceso mental (“reviewing”) del resultado de la misma (“revision”). De lo expuesto derivan dos consecuencias: 1) al iniciarse el proceso de revisión, se interrumpen otras actividades; 2) el proceso puede desencadenarse antes de haber puesto por escrito el texto, mientras se escribe (“revisión *on line*”) o una vez finalizado el escrito (“revisión diferida”).

Por último, el proceso de revisión está subordinado a procesos de más alto nivel (meta-cognitivos). Así, el escritor ha de ser consciente de su conducta, sus conocimientos y sus emociones, y ser capaz de controlarlos, adecuándolos a las exigencias de la situación y de la tarea. Además, debe conocer la estructura de cada tipo de texto y qué significa escribir bien.

En el contexto conceptual descrito se ha desarrollado paulatinamente la investigación. Hasta los años 70, el conocimiento sobre la revisión procedía de los testimonios personales de los escritores y del análisis de las revisiones que éstos hacían en los borradores de sus obras. A partir de esta década, proliferaron diferentes métodos (Fitzgerald, 1987): 1) Sistemas de codificación (taxonomías), para clasificar los cambios realizados en el texto; 2) Métodos para desvelar los procesos mentales del escritor, observando y registrando sus conductas o interrogándole sobre su actuación, su pensamiento, sus sentimientos y sus decisiones; 3) Método de observación participante en el aula; 4) Intervención-simulación; 5) Método de detectar errores. Algunas investigaciones son experimentales (Beal, 1996), pero la mayoría son empíricas (Dix, 2006).

El objeto investigado ha sido diverso: a) la conducta manifiesta del escritor en las operaciones de revisión (Dix, 2006); b) el resultado de la conducta: las revisiones hechas en el texto (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson y Abbott, 1996); c) la percepción que tiene el escritor de sus conductas y sus pensamientos (Graham,

Schwartz y MacArthur, 1993). Igualmente, los sujetos investigados han sido diversos: adultos y expertos; alumnos de distinto nivel instructivo: primaria, secundaria o universidad (Berninger et al., 1996; Escofet, Rubio y Tolchinsky, 1999); alumnos con dificultades en el aprendizaje (Graham et al., 1993) o con necesidades educativas especiales (Salvador Mata, 2005). Los resultados de la investigación permiten conocer en profundidad el proceso de revisión, en diversas dimensiones:

1. *Cuánto, cuándo, cómo y qué se revisa.* Estas dimensiones de la revisión se relacionan con el nivel de competencia, el sexo y la edad de los sujetos. En primer lugar, algunos principiantes revisan algo sus textos, pero, generalmente, dedican muy poco tiempo a esta operación. De otra parte, los alumnos pequeños e, incluso, los mayores revisan poco, si no tienen el apoyo del grupo o del profesor. Por último, las mujeres revisan más que los hombres (Fitzgerald, 1987). De otra parte, tanto jóvenes como mayores, escritores competentes o menos competentes realizan la mayor parte de los cambios en el texto planificado, antes de ponerlo en el papel. Igualmente, algunos escritores de más edad o competencia realizan más operaciones de revisión mientras están escribiendo el primer borrador que al finalizar el texto. Incluso, hay alumnos que revisan continuamente el texto (Dix, 2006). En cuanto al modo, la calidad del texto es mayor si la revisión se realiza en situaciones de apoyo o en grupo (Camps, 1992). De otra parte, la secuencia lineal

de las actividades de revisión se utiliza en una tarea fácil (revisar un texto narrativo); en cambio la secuencia no lineal se utiliza en una tarea difícil (revisar un texto comparativo) (Severinson y Kollberg, 2003, en Roussey y Piolat, 2005). Igualmente, los estudiantes utilizan la estrategia lineal, cuando revisan textos que sólo contienen errores ortográficos, pero no cuando contienen errores sintácticos y de coherencia.

En general, tanto los sujetos de diferentes edades como los de diverso nivel de competencia revisan predominantemente la forma, descuidando el contenido (Graham et al., 1993; Butterfield et al., 1996). No obstante, los sujetos de mayor edad o nivel de competencia revisan el contenido, más que los sujetos de menor edad o nivel de competencia. Así, los escritores ineficientes se centran en pequeños detalles de puntuación y en el cambio de algunas palabras, obviando los problemas relacionados con la escasez de contenido o con su estructuración. En concreto, los cambios efectivos que hacen no superan el 20% de lo escrito. De otra parte, el 70% de los cambios realizados son inefectivos, porque no suponen una mejora del texto, o se centran en aspectos superficiales. Esto sucede cuando se revisa mientras se escribe (*“on line”*), pero no, en la revisión *“diferida”*, porque, entonces, la memoria de trabajo dispone de más recursos cognitivos (Chanquoi, 2001).

Por el contrario, el escritor eficiente revisa en un nivel de profundidad

(Steelman, 1994. en Roussey y Piolat, 2005). Se ha relacionado esta situación con el conocimiento que el escritor tiene del tema, de modo que cuanto mayor es el conocimiento más profunda es la revisión (Butterfield et al., 1996). Incluso, algunos alumnos, menores de 10 años, son capaces de revisar su texto en profundidad, haciendo cambios en la estructura que afectan al significado (Dix, 2006). Pero la revisión difiere en función del tipo de texto. Así, entre alumnos de 8 a 12 años, quienes no dominaban la organización del texto no eran capaces de modificar un texto argumentativo, reorganizando sus enunciados (Roussey y Piolat, 2005). En cuanto a los niveles textuales revisados, los estudiantes corrigen el 80% de los errores ortográficos, casi el 50% de los errores sintácticos y menos del 40% de los errores de coherencia (Roussey y Piolat, 2005, 360).

2. *Revisión y calidad del texto.* En general, no parece claramente demostrada esta relación, dados los resultados contradictorios de la investigación (Fayol, 1991). No obstante, la revisión que hacen los alumnos mayores o más hábiles incide en la calidad del texto. Además, la revisión es más completa y efectiva en función de la importancia atribuida al texto. De otra parte, el conocimiento de la audiencia o del tema, incide en una revisión más efectiva o en profundidad (Butterfield et al., 1996). Sin embargo, los alumnos cuya edad o competencia escritora es menor desconocen la relación entre calidad de la información del texto y comprensión del posible lector (Beal, 1993;

Harris y Graham, 2005). Así, cuando se les plantea la tarea de corregir textos con errores, los escritores inexpertos tienden a asumir que los textos son correctos y que el lector no encontrará dificultad en interpretarlos; por lo cual, no detectan errores esenciales, incongruencias, ambigüedad e interpretación alternativa (Beal, 1993). En relación con esto, la resistencia a enfrentarse a la tarea de revisar y las dificultades que el escritor encuentra en ella pueden explicarse por la ausencia o la limitación de la capacidad de controlar la comprensión lectora (Beal, 1996).

3. *Dimensión metacognitiva.* Los escritores eficientes son capaces de controlar los procesos ejecutivos y el uso de estrategias, así como la calidad del texto producido, porque tienen un conocimiento consciente de los procesos que deben realizar y de su capacidad para ejecutarlos (Harris, Graham y Pressley, 1992). Además, están motivados para hacerlo, porque confían en su capacidad y saben que el éxito en la tarea está bajo su control (Butler, Elashuk y Poole, 2000). Así, alumnos, cuya edad oscila entre los 8 y 10 años, son conscientes de sus tareas de revisión (Dix, 2006). En cambio, los escritores inexpertos tienen menos conciencia de lo que supone saber escribir, de los procesos implicados y de las estrategias que podrían utilizarse. En concreto, no tienen un conocimiento claro de la finalidad de la escritura, ni de los destinatarios del escrito ni de la estructura de cada tipo de texto (Newcomer y Barenbaum, 1991). Además, tienen dificultad para controlar los

procesos implicados en la revisión (Roussey y Piolat, 2005).

Método

Aceptada la relevancia del proceso de revisión, en esta investigación se planteó evaluarlo en alumnos de Educación Primaria, para detectar qué conocimiento tienen y qué uso hacen de las distintas operaciones implicadas en la revisión del texto.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, las hipótesis iniciales se formularon como interrogantes: 1) al expresarse por escrito, ¿los alumnos revisan el texto que construyen?; 2) ¿qué operaciones realizan al revisar el texto y qué estrategias aplican? 3) ¿qué dificultades encuentran en estas operaciones?; 4) ¿conocen el proceso de revisión del texto y son capaces de controlarlo? Dado que los procesos en la escritura de los niños no reflejan todos los componentes de la actuación del experto (Bereiter y Scardamalia, 1987), en esta investigación sólo se pretendió detectar cómo los alumnos se van acercando al nivel de competencia del escritor experto.

En las cuestiones planteadas se diferencian varios contenidos: 1) quién revisa. Esta tarea puede hacerla la persona que escribe; pero, también, puede confiar esta operación a otra persona o contar con su ayuda para realizarla; 2) qué se revisa (objeto de la revisión). Éste puede ser el contenido (mensaje) o la forma lingüística del texto; 3) cuándo se revisa: mientras se está construyendo el texto (*“on line”*) o

una vez finalizado; 4) cómo se revisa: comparando el texto pensado con el realizado (edición y lectura) y modificándolo, cambiando, añadiendo o suprimiendo algo.

De acuerdo con el carácter cualitativo de esta investigación, se utilizó la estrategia del “estudio de caso múltiple” (Rose y Grosvenor, 2001). Así, lo esencial en esta investigación fue el análisis en profundidad del proceso de revisión, en un conjunto de 14 alumnos de Educación Primaria, escolarizados en un colegio concertado de la ciudad de Granada, 6 niños y 8 niñas, cuya edad estaba comprendida entre los 10 y los 12 años. Ninguno de ellos presentaba dificultades de aprendizaje ni alteraciones físicas o psíquicas. El nivel académico medio de sus padres correspondía al de Enseñanza Primaria.

Para obtener los datos, se aplicó una técnica adecuada para detectar procesos cognitivos: “la entrevista de tipo cognitivo”. En ésta, el investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos cognitivos que activa cuando escribe, a fin de que haga un análisis retrospectivo del proceso escritor y tome conciencia de los procesos cognitivos implicados en él. Las cuestiones planteadas ayudan al alumno a reflexionar y a verbalizar su pensamiento. Éstas se clasifican en dos categorías, en cada una de las cuales se abordan diversos aspectos del proceso de revisión (subcategorías): 1) procesos ejecutivos; 2) procesos metacognitivos. En la primera categoría se abordan estos aspectos (subcategorías):

1. *La tarea de revisar*. Se trata de indagar si el alumno acostumbra a revisar el texto que escribe: 1) “¿Acostumbra a leer tu texto completo, después de escribirlo?”; 2) “Después de escribir un texto, ¿sueles cambiar algo de lo que has escrito? ¿Qué sueles cambiar?”.

2. *Objeto de la revisión*: qué revisa el alumno, en general, o en aspectos concretos: a) en general: “¿Cambias algo? ¿Qué cambias?”; b) la estructura de la oración: “Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si a las oraciones que has escrito les faltan palabras?”; c) la ortografía y la grafía: “Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, 1) ¿te fijas si las comas y los puntos están colocados en su sitio?; 2) ¿te fijas si has escrito con mayúscula los nombres propios y las palabras después de un punto?; 3) ¿te fijas si las letras están bien escritas?”.

3. *Tipo de revisión* (si se realiza autónomamente o con la ayuda de otros): 1) “Cuando has escrito un texto, ¿se lo das a leer a un compañero o a otra persona para que te lo revise?”; 2) “¿Preguntas a tus padres o compañeros si tienes dudas sobre algunas de las cuestiones anteriores?” (referidas al objeto de la revisión).

En la segunda categoría se incluyen cuestiones referidas a procesos y estrategias metacognitivas, es decir, al conocimiento consciente y al control de los procesos ejecutivos:

A. Conocimiento consciente de las operaciones realizadas: 1) *Necesidad y*

finalidad de la revisión: “¿Piensas que, después de escribir, se debe revisar el texto? ¿Para qué?”; 2) *Contenidos de la revisión*: a) adecuar el contenido planificado al expresado en el texto: “Cuando lees lo que has escrito, ¿te preguntas si es realmente lo que querías escribir?”; “¿Las palabras que finalmente escribes son las palabras que realmente tú querías poner o te sale otra cosa distinta?”; b) adecuar la forma lingüística planificada a la realizada: “Cuando corriges lo que has escrito, ¿te preguntas si lo has escrito como lo querías escribir?”; “¿Las palabras que finalmente escribes son las palabras que realmente tú querías poner o son palabras distintas?”; c) juzgar si el escrito está bien hecho: “Mientras estás escribiendo, ¿te dices a ti mismo si te está saliendo bien o mal?”; d) tener conciencia de que la corrección es una responsabilidad personal: “¿Piensas que corregir los errores de tu texto es algo que tienes que hacer tú mismo?”

B. Control de las operaciones: 1) *Sentirse satisfecho con el escrito*: “Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?”; 2) *Obligarse a corregir los errores*: “¿Te obligas a tí mismo a corregir los errores?”

Las entrevistas se grabaron en cintas magnéticas. Luego, se transcribieron y se almacenaron en archivos informáticos. Los textos de las transcripciones constituyen los datos verbales (protocolos), para cuyo análisis se hizo un “análisis de contenido” (Bardin, 1986). Para clasificar la

información verbal de los protocolos, se utilizaron las categorías, descritas antes, derivadas del modelo teórico descrito en el contexto. Así, el discurso global (el protocolo individual) se fragmentó en enunciados, cada uno de los cuales se clasificó en la categoría correspondiente. Por último, se agruparon todos los enunciados, clasificados en la misma categoría.

Tanto las cuestiones de la entrevista como las categorías de clasificación se validaron mediante el “juicio de expertos” (Fox, 1981). Para ello, varios investigadores, del grupo de investigación ED.INVEST, de la Universidad de Granada, evaluaron la relevancia y representatividad de las cuestiones, respondiendo a los siguientes interrogantes: 1) ¿las cuestiones hacen referencia realmente a las operaciones en el proceso de revisión?; 2) ¿la formulación de las preguntas es adecuada a la información que se desea obtener?; 3) ¿cabén diferentes interpretaciones para cada cuestión?; 4) ¿el lenguaje utilizado es suficientemente claro, de acuerdo con la capacidad de comprensión de los alumnos?; 5) ¿se repiten las cuestiones? Las cuestiones definitivas se elaboraron con el consenso unánime de los expertos.

Igualmente, los mismos expertos evaluaron si las categorías reunían las siguientes características: 1) exhaustividad: las categorías permiten clasificar la totalidad de la información, recogida en las entrevistas; 2) exclusión: cada unidad de registro, identificada en la transcripción de las entrevistas, no puede incluirse en

más de una categoría; 3) homogeneidad: las categorías se definen, de acuerdo con un mismo criterio; 4) pertinencia: las categorías se adecuan a la información contenida en los protocolos y al modelo teórico; 5) productividad: el conjunto de categorías proporciona resultados valiosos, tanto en inferencias como en nuevas hipótesis. Tras la valoración de cada investigador, se hicieron las modificaciones oportunas, hasta que el acuerdo fue unánime con respecto a las características descritas.

Para determinar la fiabilidad de los análisis, se aplicó la “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981). Así, tres investigadores distintos analizaron los protocolos de las 14 entrevistas. Luego, se contabilizó el número de veces que los investigadores coincidían en la asignación de cada unidad de registro a una categoría y se calculó el porcentaje que ese número representaba en relación con el total de unidades de registro. El porcentaje obtenido fue del 97%.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación. De acuerdo con las dos cuestiones fundamentales, los resultados se agrupan en dos categorías: estrategias cognitivas y metacognitivas. Se reparará en que los datos obtenidos no se refieren a fenómenos observados por el investigador sino a los percibidos y declarados por los sujetos investigados (S), a quienes se identifica con un código numérico (Sn°) y cuyas palabras literales

(entre comillas) se incluyen en el texto del informe.

A. ESTRATEGIAS COGNITIVAS.

Generalmente, los alumnos revisan el texto que han escrito. Pero no todos lo hacen ni, menos aún, saben cómo hacerlo ni en qué aspectos deben de centrar su actividad.

1. *Revisión por sí mismo.* La mayoría de los alumnos suelen leer el texto que han escrito: “sí; después de escribirlo, pues me centro en ello y lo leo” (S9). La lectura es una primera operación, que no implica necesariamente la revisión efectiva (modificación). Un alumno matiza esta afirmación de forma extraña, condicionando la actividad de leer el texto, para revisarlo, a la satisfacción que le haya producido su redacción: “si lo he hecho bien y me ha gustado, pues lo leo...si lo tengo que revisar, lo leo y, si no me gusta, pues no lo leo” (S8). Algunos alumnos indican, además, por qué o para qué leen su texto. De acuerdo con el modelo teórico, esta referencia se relaciona con la fase de “detección”. Dos son las razones aducidas, estrechamente relacionadas: a) cambiar algo que no agrada al escritor o que no resulta interesante: “...porque si he pensado una cosa y no me gusta pues lo cambio por otra más interesante” (S8); “sólo cambio algunas cosas.... si veo que tampoco resaltan demasiado, pongo cosas que resalten más y que interesen más” (S9); b) detectar errores o ausencias: “...para ver si tengo alguna falta y corregirlo” (S12); “...porque me parece.... que faltan cosas” (S14).

Además, la mayoría, después de leer el texto, cambian o corrigen algo en él, si procede. Algunos, incluso, indican la frecuencia o intensidad: “casi siempre cambio algo” (S6); “yo siempre suelo corregir bastante” (S9). Algunos especifican, además, el modo: “sí, lo pongo con otras palabras” (S10); “...pues repetir otra vez el texto en sucio” (S14). Un alumno expone una motivación interesante, de tipo formativo: “...porque, al corregir los textos, aprendes más” (S6). No obstante, algunos alumnos no siempre corrigen: “a veces cambio cosas, cuando no me gustan como quedan” (S1).

2. *Revisión por otros.* En general, los alumnos cuentan con otros para realizar la revisión. Así, algunos indican la persona que les merece confianza para solicitarle la revisión de su texto: 1) el maestro: “se lo doy a leer al maestro” (S8); 2) las personas mayores: “pues... se lo doy a alguien más mayor que yo” (S7); 3) los familiares: “...a mi padre y a mi tío” (S7); “...pues a mi hermano o a mi madre” (S11). Algún alumno señala, incluso, a los compañeros: “sí; nos lo cambiamos yo y mi compañero” (S10). Otros, en cambio, no confían en los compañeros, porque, aducen, no saben más que el maestro: “no, porque no me parecía bien que un compañero... porque un compañero no sabe más que un maestro” (S8).

No obstante, algunos no consideran necesaria esta estrategia: “no; me lo reviso yo” (S12). Además, no siempre se entrega el texto a otro para que lo revise, sino sólo para que lo lea y, en su caso,

haga una valoración: “yo lo enseño para que lo lea, pero no para que lo revise” (S1); “yo, para que me lo revise, no; sería para ver la idea que tiene él o ella de cómo lo he escrito, para que me den su opinión y para ver si le gusta a esa persona” (S9). Incluso, alguno entrega a otro el texto, una vez que lo ha corregido: “cuando... ya lo he terminado y he corregido todas las faltas, pues se lo doy a alguien para que lo lea” (S6).

Otra estrategia para revisar el texto es consultar a otros sobre alguna cuestión dudosa: “...cuando tengo alguna dificultad” (S3). Las personas consultadas son muy variadas (padres, hermanos u otros familiares, maestro y compañeros), a las que se consulta porque se les atribuyen conocimientos sobre el tema: “...a alguien que sepa” (S2); “... a mi tío, que también es muy estudioso” (S7). De otra parte, la consulta versa sobre algún contenido concreto: “algunas frases” (S8); “...cuando tengo dudas sobre qué he de poner o sobre si eso está bien expresado” (S9).

3. *Objeto de la revisión.* La mayoría de los que declaran que revisan su texto no hacen explícito el contenido de la revisión: “pero, a lo mejor, tengo algún fallo y lo suelo corregir... suelo cambiar los detalles que están mal escritos (S9); “... porque si he pensado una cosa y no me gusta, pues lo cambio por otra más interesante” (S8). Obsérvese que no señala por qué no le gusta o qué significa “otra más interesante”. Para alguno, el objeto de revisión es el texto global: “...si es algo que yo no quería escribir, pues lo dejo y hago otro

que a mí me gustaba” (S6). Otros hacen referencia explícita al tema o mensaje del texto: “si no se entiende lo que dice” (S3); “si la idea más importante la he sacado o ni siquiera la he puesto” (S9). Implícitamente, se señala también el modo de corrección, apuntando a algunas operaciones: a) supresión o reducción “...que lo pongo más resumido” (S10); b) adición o ampliación: “...meto más cosas” (S14).

Son escasas las referencias explícitas a la *estructura del texto*. Sin embargo, algunos alumnos hacen referencia a algún aspecto de la estructura narrativa: “...si he escrito el problema del cuento y, luego, lo otro no da mucho, pues entonces el problema lo cambio, para que sea mejor” (S6); “...el diálogo o alguna característica del personaje” (S14). En definitiva, la revisión se centra, en el mejor de los casos, en la forma lingüística (o gramatical) del texto, cuyas dos dimensiones fundamentales son la léxico-semántica y la morfo-sintáctica. En efecto, la ortografía, a la que los alumnos hacen una amplia referencia, es, en realidad, un aspecto de una u otra de estas dimensiones. En efecto, se trata de aplicar correctamente las reglas gramaticales. Por ejemplo, una palabra se escribe con “h”, de acuerdo con su etimología, que es un aspecto léxico-semántico. Igualmente, la puntuación se relaciona con la estructura sintáctica (por ejemplo, para delimitar frases y párrafos o una aposición).

En general, los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los

obtenidos por otros investigadores, aunque el procedimiento de obtención y análisis de datos haya sido diferente. Así, se ha demostrado que los alumnos de menor edad o competencia escritora y los que tienen dificultades en el aprendizaje centran su atención en la revisión de la forma lingüística y, en concreto, en los aspectos más superficiales o convencionales, descuidando la revisión del contenido (la estructura profunda del texto) (Fitzgerald, 1987; Graham et. al., 1993; Butterfield et al., 1996). Sin embargo, en otras investigaciones no se han obtenido los mismos resultados (Fitzgerald, 1987). Así, en una investigación se detectó que los sujetos revisaban su texto en profundidad, haciendo cambios en la estructura del texto, que afectaban al significado (Dix, 2006).

Al revisar la forma del texto, en lo que más se fijan los alumnos es en el *léxico*, incluidas sus dimensiones ortográfica y gráfica: a) algunos centran su atención en el léxico incorrecto, si bien no indican por qué lo es: "...las palabras que no me gustan; las palabras que están mal escritas, los signos que están también mal escritos" (S12); "...frases o palabras que no son las adecuadas" (S14); b) otros se preocupan por el léxico ausente, es decir, palabras importantes que no han incluido: "...porque, a lo mejor, por escribirlo corriendo, se me olvidan unas palabras que son muy importantes y tengo que escribirlas" (S9); c) algunos atienden a la variedad léxica, procurando evitar la reiteración de la misma palabra: "...si esa palabra la he puesto muchas veces en el

texto, pues la cambio por otra que significa lo mismo" (S7; d) algún alumno corrige lo que es posible que no se entienda, es decir, tiene en cuenta al posible lector: "...si me doy cuenta... si hay algo que no tiene sentido...una palabra, por ejemplo" (S7); "...si lo escribo para (otros) de mi edad, pues, a veces, yo tengo que saber que está bien y que la gente lo entiende" (S9). Por el contrario, las referencias a la *sintaxis* son muy escasas y poco concretas, sin diferenciar claramente entre palabra y frase: "...a veces, me salen palabras incompletas y, a veces, me salen bien; -Oraciones ¿no?; -Sí, oraciones completas" (S1); "...frases o palabras que no son las adecuadas" (S14).

En la *ortografía*, dimensión que preocupa mucho a los alumnos, se diferencian varios contenidos:

a) La puntuación. Algunos sólo hacen una referencia escueta: "...los puntos y las comas" (S7); "...los puntos sí los hago, pero las comas no las hago" (S1); "cuando un punto no debe estar ahí, pues lo pongo en donde tiene que estar" (S3). En cambio, otros aducen razones referidas al significado de la frase y a su comprensibilidad: "claro, porque, sino, no tiene sentido" (S8); "...porque, a veces, si no pongo una coma, se puede ir el texto volando; y, a lo mejor, si no pongo una coma, puede tener otra idea, otro sentido" (S9). Una explicación resulta extraña, aunque bien podría relacionarse con la producción oral de la frase (pausas): "...pues, a lo mejor, digo una frase y ahí me paro, porque lo otro, pues un punto, y me paro un segundo,

pues una coma” (S7). Sólo un alumno hace referencia a la acentuación: “los puntos, los acentos... casi siempre falta de ortografía” (S6)

b) Las mayúsculas. Aunque pocos alumnos se refieren a este aspecto, también se diferencian varios contenidos: a) después de punto: “...pues cuando veo que hay algún punto” (S10); b) los nombres propios: “...si es nombre de una ciudad... porque siempre los nombres propios se escriben con mayúscula” (S6).

Por último, los alumnos revisan también la *grafía*: “...si yo veo que esta letra está mal” (S13). Aunque la grafía no es un componente gramatical, contribuye, sin embargo, a la legibilidad del texto, en su aspecto físico, como así lo señalan algunos alumnos: “...porque, sino, no lo entendería” (S12). Incluso, alguno tiene en cuenta a los diferentes lectores: “...porque, cuando voy a escribir para cualquier niño, siempre hago la letra más grande, para que se vea mejor y más clara; pero, en cambio, para personas mayores, lo puedo hacer más rápido” (S6).

B. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. En general, los alumnos son conscientes (pero, ciertamente, no todos) de que tienen que revisar el texto que han escrito e, incluso, de algunos contenidos concretos que deben revisar. Igualmente, son conscientes de la necesidad de controlar este proceso.

1. Conocimiento de las operaciones de revisión. La mayoría de los alumnos pien-

san que, después de escribir, se debe revisar el texto para corregir lo que está mal: “...para ver las cosas que tengo mal y corregirlas” (S12). Algunos, además, señalan objetivos específicos de la revisión: a) facilitar la comprensión del lector y despertar su interés: “...que a la gente le guste lo que escribo” (S2); “...por si hay una palabra que creo que no la van a entender, pues, entonces, cambiar las ideas que dice el texto y todas esas cosas (S6); b) corregir ortografía y léxico: “...para que no haya ninguna falta de ortografía ni falte ninguna palabra” (S4); “...pues a lo mejor hay otras palabras que pueden estar mejor que las que he puesto” (S7); c) algunos alumnos aducen una justificación que resulta sorprendente: “...porque, si te ha salido mal y la maestra te lo dice, pues tienes que copiarlo dos veces” (S8). En cambio, un alumno atribuye claramente al escritor la responsabilidad personal de revisar el texto: “...porque es que éste es tu problema y tú tienes que centrarte en eso y, si tú tienes un error, tienes que corregirlo por tí mismo, poniéndolo lo mejor que sepas” (S9).

Sin embargo, muy pocos alumnos hacen referencia al conocimiento consciente: “...si te comes alguna letra, pues la pones, *te estás dando cuenta de lo que estás haciendo* y entonces la borras y la pones otra vez” (S3); “...si se te ha olvidado alguna palabra... si *te vas dando cuenta* que te faltan algunas palabras” (S10). Un alumno lo manifiesta de forma negativa, al aceptar la necesidad de corregir, pero no hacerlo, por no caer en la cuenta: “...no, porque, si no me doy cuenta...” (S14).

Un indicio más fiable de la toma de conciencia es que el alumno compare el texto que ha pensado (planificado) con el texto real, que ha escrito, de manera que compruebe si éste responde a la intención inicial. En este sentido, se planteó a los alumnos la cuestión mediante dos enunciados diferentes: “cuando lees lo que has escrito, ¿te preguntas si es realmente lo que querías escribir?”; “¿las palabras que finalmente escribes son las palabras que realmente tú querías poner o pones otras distintas? El término “palabras” puede considerarse como sinónimo de “ideas”. La primera cuestión hace referencia a la tarea cognitiva y la segunda, a la evaluación del resultado de dicha tarea.

La mayoría de los alumnos respondió afirmativamente al primer interrogante, pero sólo uno amplió su respuesta, refiriéndose al tema del texto: “...me lo pregunto muchas veces, porque, cuando hago el borrador, pues yo escribo el texto y puede ser totalmente diferente; entonces, a lo mejor, me he salido del tema y he puesto otra cosa que no pega con eso” (S9). En cuanto a la evaluación del resultado, la mitad de los alumnos admiten que o no es positivo o no siempre lo es: “...al final, me sale otra cosa distinta” (S3); “...realmente las que yo escribo no son” (S7). No obstante, la otra mitad de los alumnos declaran que lo escrito es lo que querían escribir: “...son las palabras que yo quería poner” (S2); “...claro, las que yo he pensado” (S8).

La operación que debe seguir lógicamente a la comparación entre el texto pensado y el realizado es la corrección de

errores. La mayoría de los alumnos son conscientes de que deben realizar esta operación: “...también me lo pregunto, porque, a lo mejor, lo he hecho de otra forma... yo tengo que mejorarlo eso y, aunque esté escrito, o lo repito o lo borro e intento arreglarlo...no lo puedo dejar así” (S9). Sin embargo, no todos hacen efectiva la corrección.

2. *Control de las operaciones de revisión.* Los resultados obtenidos son escasos, dada la dificultad que implican estas operaciones y, más aún, la de tomar conciencia de ellas. Así, algunos alumnos valoran si el texto global o una parte de él está bien hecho: “...yo me digo para mí que me está saliendo bien, pero, cuando me está saliendo mal, me lo dice el profesor que lo lea” (S1); “...por ejemplo, si escribo un párrafo, pues lo leo y, si lo veo que está bien, lo dejo y, si no, no” (S7); “...cuando me sale algo mal, pues pienso que, a lo mejor, estoy escribiendo mal y puedo equivocarme” (S9). Sin embargo, se han detectado pocos indicios de que los alumnos sean conscientes de su capacidad de control. Así, sólo algunos señalan como criterio de evaluación la satisfacción que les produce: “...si me está gustando lo que estoy escribiendo, pues sí” (S2); “...pues las frases que no me gusten quitarlas y poner otras en su lugar” (S14). Algún alumno señala su esfuerzo para evitar que el cansancio le impida realizar la revisión, lo cual es un indicio de su capacidad de control: “...si estoy muy cansado, pues no me preocupo tanto; pero, cuando es algo muy importante y aunque esté cansado, lo hago” (S7).

A la vista de estos resultados, cabe plantear la siguiente hipótesis alternativa: la escasa actividad y las dificultades que los alumnos encuentran en la revisión del texto pueden atribuirse a que la competencia del alumno para esta tarea es limitada o a que la escuela no desarrolla esta competencia o, al menos, no lo hace de forma adecuada. La segunda opción parece más plausible, de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación sobre la eficacia de la enseñanza de estrategias para mejorar el proceso de revisión en la composición escrita (Roussey y Piolat, 2005). Así, pues, se puede atribuir a la acción de la escuela tanto las habilidades como las deficiencias de los alumnos en la revisión. No obstante, habría que validar esta hipótesis en una investigación rigurosa.

Conclusiones

En esta investigación se pretendió conocer los procesos cognitivos implicados en la revisión de la escritura, que realizan los alumnos de los últimos niveles de Educación Primaria. Los resultados obtenidos son satisfactorios, por cuanto aportan información sobre el proceso de revisión que desarrollan estos alumnos y dan respuesta, en parte, a las cuestiones que motivaron este estudio. En síntesis, los resultados obtenidos permiten establecer algunas conclusiones generales:

1. En general, los alumnos revisan el texto que han escrito. Ahora bien, no todos lo hacen ni, menos aún, saben cómo hacerlo o en qué aspectos deben centrar su actividad. Por tanto, hay una amplia variabilidad entre los alumnos.

2. La mayoría de los alumnos revisan el texto por sí mismos, aunque también cuentan con otros, quienes revisan el texto o a quienes se consultan las dudas. No obstante, hay algunos alumnos que no consideran necesaria esta ayuda o que sólo confían el texto a otro para que lo lea y les dé su opinión, pero no para que lo revise y corrija.

3. La revisión se concibe como una operación que se articula en diversas tareas secuenciadas, con un sentido finalista: leer el texto, detectar errores y cambiar o corregir algo.

4. El objeto de la revisión es muy variado. No obstante, la mayoría de los que declaran que revisan su texto no hacen explícito el contenido de la revisión. En primer lugar, el referente es el texto, globalmente considerado. Pero también lo es el mensaje o el tema. Sin embargo, son escasas las referencias explícitas a la estructura del texto. En definitiva, la revisión se centra, en el mejor de los casos, en la forma lingüística (o gramatical) del texto, y, en concreto, en su dimensión *léxico-semántica*, incluidos sus aspectos gráfico y ortográfico. Por el contrario, las referencias a la *sintaxis* son muy escasas y poco concretas.

5. En general, los alumnos investigados tienen conciencia de que hay que revisar y corregir el texto que han escrito e, incluso, de algunos contenidos concretos que se deben revisar y corregir. Igualmente, son conscientes de la necesidad de controlar este proceso. Pero, cier-

tamente, no todos los alumnos tienen esta conciencia ni la hacen operativa en la práctica.

Ciertamente, el estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, no puede afirmarse que se haya abordado el proceso de revisión en su totalidad, tanto en lo que concierne a las cuestiones que podrían plantearse como en cuanto a las estrategias de investigación que podrían aplicarse. Así, algunas cuestiones han quedado sin responder, bien porque los sujetos investigados no aportaron suficiente información, bien porque la estrategia de investigación no fue adecuada. De otra parte, los resultados obtenidos en el “análisis de caso”, si bien arrojan luz sobre el tema, no pueden ser generalizables a toda la población, dadas las restricciones de esta estrategia de investigación. Por tanto, los resultados obtenidos deben aceptarse con cierta precaución. En consecuencia, se hace necesario plantear otras investigaciones, en las que se aborden otras cuestiones y se apliquen otras estrategias de investigación.

Sin la pretensión de hacer un listado exhaustivo, algunas investigaciones de interés serían las siguientes (alguna de ellas ya está en curso): 1) observar las conductas de revisión, mientras el escritor las realiza, sea en su propio texto o en el texto escrito por otros; 2) indagar los procesos cognitivos del escritor, mientras construye su texto, aplicando la técnica del “pensamiento en voz alta”; 3) analizar las modificaciones (adición, supresión, sustitución) hechas en el texto, propio o

de otro; 4) comparar la actuación en las tareas de revisión de grupos diferentes, en función de la edad, el nivel instructivo, el sexo o la competencia lingüística; 5) evaluar la efectividad de estrategias de intervención para mejorar el proceso de revisión.

En perspectiva didáctica, los resultados de esta investigación suponen un reto para la enseñanza de la composición escrita y, en concreto, de la revisión. En efecto, aunque en esta investigación no se ha planteado la cuestión, las deficiencias de los alumnos en el proceso de revisión pueden atribuirse a la escasa o nula intervención didáctica para promover el conocimiento y la práctica de este proceso. Por tanto, la escuela debe asumir la responsabilidad de desarrollar estas habilidades en los alumnos, incluyendo en el currículo estrategias adecuadas a este objetivo.

En esta línea, se han propuesto y, en su caso, experimentado diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje de las operaciones de revisión, especialmente a alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje (Cassany, 1989; Harris y Graham, 2005; Roussey y Piolat, 2005; Graham y Perin, 2007): estrategias de auto-regulación; estrategias de comprensión lectora; guías de revisión (en ellas se incluyen cuestiones que debe plantearse el escritor en cada etapa de la revisión); el procesador de textos como recurso de apoyo; escritura en colaboración; guía y refuerzo del profesor; revisión diferida; elaboración de resúmenes. Estos procedi-

mientos aportan, en general, al escritor inexperto conocimientos y estrategias que le facilitan las tareas de revisión, reduciendo la carga cognitiva, y le permiten controlar las tareas de revisión y, en definitiva, mejorar la calidad del texto.

Dirección de los autores: Francisco Salvador Mata/
Antonio García Guzmán. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. 18071-Granada. fsalvado@ugr.es /antogagu@ugr.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
28.VII.2008

Bibliografía

BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido* (Madrid, Akal).

BEAL, C. R. (1993) Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers, *School Psychology Review*, 22: 4, October, pp. 643-655.

BEAL, C. R. (1996) The role of comprehension monitoring in children's revision, *Educational Psychology Review*, 8: 3, September, pp. 219-238.

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987) *Psychology of Written Composition* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).

BERNINGER, V. W.; WHITAKER, D.; FENG, Y.; SWANSON, H. L. y ABBOTT, R. (1996) Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers, *Journal of School Psychology*, 34: 1, February, pp. 23-52.

BUTLER, D. L.; ELASCHUK, C. L. y POOLE, S. (2000) Promoting strategic writing by post-secondary students with learning disabilities: a report of three case studies, *Learning Disability Quarterly*, 23: 3, Summer, pp. 196-213.

BUTTERFIELD, E. C.; HACKER, D. J. y ALBERTSON, L. R. (1996) Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence, *Educational Psychology Review*, 8: 3, September, pp. 239-297.

CAMPS, A. (1992) Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 65-81.

CASSANY, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (Barcelona, Paidós).

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: 1, March, pp. 15-41.

DIX, S. (2006) "What did I change and why did I do it". Young writers' revision practices, *Literacy*, 40: 1, April, pp. 3-19.

ESCOFET, M. A.; RUBIO, M. J. y TOLCHINSKY, L. (1999) Escribir en la Universidad, **revista española de pedagogía**, 57: 214, septiembre-diciembre, pp. 547-565.

FAYOL, M. (1991) From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes, *European Journal of Psychology of Education*, 6: 2, June, pp. 101119.

FITZGERALD, J. (1987) Research on revision in writing, *Review of Educational Research*, 57: 4, Winter, pp. 481-506.

FOX, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación* (Pamplona, EUNSA).

GRAHAM, S. y PERÍN, D. (2007) *Writing Next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school. A report to Carnegie Corporation of New York* (Washington, DC, Alliance for Excellent Education).

GRAHAM, S.; SCHWARTZ, S. y MACARTHUR, C. (1993) Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 26: 4, April, pp. 237-249.

HARRIS, K. R. y GRAHAM, S. (2005) *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties* (Baltimore, Paul H. Brookes Publishing).

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. y PRESSLEY, M. (1992) Cognitive-behavioural approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners, en SINGH, N. N. y BEALE, I. L. (eds.) *Learning Disabilities: Nature, Theory and Treatment* (New York: Springer-Verlag), pp. 415-451.

HAYES, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing, en LEVY, C. M. y RANSDALL, S. R. (eds.) *The Science of Writing* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates), pp.1-27.

- HAYES, J. R. y FLOWER, L. S. (1980) Identifying the organization of writing process, en GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. (eds.) *Cognitive Process in Writing* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 3-30.
- NEWCOMER, P. L. y BARENBAUM, E. M. (1991) The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature, *Journal of Learning Disabilities*, 24: 10, October, pp. 578-93.
- ROSE, R. y GROSVENOR, I. (eds.) (2001) *Doing Research in Special Education. Ideas into practice* (London, David Fulton Publishers).
- ROUSSEY, J. Y. y PIOLAT, A. (2005) La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion, *Psychologie Française*, 50: 3, September, pp. 351-372.
- SALVADOR MATA, F. (2005) *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos* (Archidona, Ediciones Aljibe).
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1983) The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing, en MARTLEW, M. (ed.) *The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives* (New York, John Wiley and Sons), pp. 67-95.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986) Research on written composition, en WITTRICK, C. M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (New York, McMillan), pp. 778-803.

Resumen: El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria

Para analizar el proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria, desde un enfoque cognitivo, se realizó un "estudio de caso múltiple", en el que se utilizaron dos estrategias de investigación: la "entrevista cognitiva", para obtener los datos, y el "análisis de contenido", para organizarlos e interpretarlos. Los resultados obtenidos han permitido identificar las estrategias

cognitivas y metacognitivas que estos alumnos utilizan en la revisión del texto que escriben. De la investigación se derivan propuestas para desarrollar esta competencia curricular.

Descriptores: Revisión, composición escrita, Educación Primaria.

Summary: The revision process in written composition of Elementary School students

To analyse the revision process in the written composition of Elementary School students from a cognitive approach, a multiple-case study was developed, applying two research strategies: a cognitive interview for the purpose of data collection and a content analysis for organizing and interpreting the data. The results reveal the cognitive and metacognitive strategies these children apply in revising their written text. The proposals outlined here stem from this research and add to the development of this curricular competence.

Key Words: revision, written composition, Elementary School.