



ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE REVISIÓN TEXTUAL: ESTUDIO EVOLUTIVO EN ESTUDIANTES DE 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA A 2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Olga Arias-Gundín
Jesús-Nicasio García
Universidad de León

RESUMEN

La revisión textual es entendida desde las diferentes perspectivas y modelos teóricos como un proceso de gran importancia en la composición escrita, cuyo carácter recursivo implica que se desarrolle a lo largo de toda la actividad de escritura y que conlleva una gran demanda cognitiva. En este sentido es necesario conocer el patrón evolutivo de adquisición de los subprocesos y actividades que intervienen en el proceso de revisión para poder elaborar programas instruccionales específicos y adecuados a las necesidades de los diferentes estudiantes. En este trabajo se estudia, mediante la tarea de reescritura del Instrumento de Revisión de la Composición Escrita (IRCE), la adquisición y desarrollo de las habilidades implicadas en el proceso de revisión. Se esperaba que el énfasis puesto en los aspectos mecánicos fuera disminuyendo al mismo tiempo que se incrementará el énfasis en los aspectos semánticos suponiendo que las primeras habilidades que se adquieren son las mecánicas dado que es necesaria su automatización para permitir el correcto desarrollo de los aspectos semánticos que se adquieren con posterioridad. En este estudio participaron 958 estudiantes de 5º y 6º de educación primaria así como de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. Con los resultados obtenidos se puede afirmar que en estos niveles educativos los aspectos mecánicos ya están adquiridos, por lo que no se observan diferencias estadísticamente significativas al contrario que con los aspectos semánticos.

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGICYT-MEC y de los fondos Feder de la Unión Europea, al proyecto de investigación competitivo concedido al segundo autor (JN García) desde el 1 de octubre de 2007 hasta al 30 de septiembre de 2010, MEC (SEJ2007-66898).

Palabras claves: proceso de revisión, tarea de reescritura, revisión mecánica, revisión semántica, estudio evolutivo.



A finales de los años 80 Fitzgerald y Markham con su estudio sobre la posibilidad de que la instrucción directa en el proceso de revisión afectara tanto al conocimiento que los estudiantes tenían del proceso de revisión como a su habilidad para realizar revisiones sobre el papel y a la calidad textual de las producciones finales elaboradas, entre otras llegaron a la conclusión de que la instrucción directa en el proceso de revisión afecta a varios aspectos del conocimiento de su proceso, a las habilidades de los estudiantes para identificar las discrepancias entre el texto planteado y el elaborado, y al conocimiento de los estudiantes de cómo realizar los cambios deseados. En este sentido, son los escritores más expertos los que introducen menos errores en sus producciones, son más largas y de mayor calidad, evaluando con mayor exactitud su estructura (Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt, & Linton, 1997; Ferrari, Bouffard, & Rainville, 1998), mientras que los escritores con menos pericia presentan un gran número de errores en sus composiciones, que generalmente suelen ser cortas y pobres a la vez que imprecisas. La causa principal de las diferencias que existen entre los textos elaborados por ambos tipos de escritores, debe atribuirse a una incorrecta selección de estrategias, habilidades y procedimientos por parte de los escritores menos expertos a la vez que presentan un ínfimo uso de los procesos de autorregulación y una evaluación sin control metacognitivo (Graham & Harris, 1996; Reder & Schunn, 1996).

Los escritores inexpertos o más jóvenes son los que realizan menos revisiones de forma espontánea, haciéndose necesaria la estimulación e intervención por parte de los profesores (Perez, 2001). Este tipo de escritores consideran únicamente que se deben revisar aspectos formales del texto como la ortografía, la puntuación, y la apariencia externa; por el contrario, los escritores expertos constantemente están revisando sus textos y atendiendo tanto a los aspectos semánticos como a los mecánicos (Hacker, Plumb, Butterfield, Quathermer, & Heineken, 1994). La capacidad atencional y recursos cognitivos de los escritores son limitados por lo que es necesario automatizar algunos procesos que permitan liberar parte de estos recursos. De esta forma las revisiones mecánicas se automatizan en los escritores expertos, mientras que las revisiones semánticas interrumpen el desarrollo de otros procesos al ser estas revisiones de tipo profundo y procesos controlados.

Con la intención de extraer implicaciones educativas relativas tanto a la secuencia más adecuada para seguir en la instrucción de la revisión textual, como sobre el nivel educativo más adecuado para realizar este trabajo, sobre el nivel de profundidad textual requerido y sobre la necesidad o no de solapar el énfasis en las diversas habilidades implicadas, el objetivo que se plantea en este trabajo es estudiar la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas implicadas en el proceso de revisión de la escritura mediante la tarea de reescritura. De esta forma es esperable que el énfasis en los aspectos mecánicos de la revisión disminuya con la edad al mismo tiempo que aumente en los aspectos semánticos, haciendo suponer que los primeros que se adquieren son los más superficiales o mecánicos siendo necesaria su automatización para poder desarrollar de forma precisa los aspectos más profundos o semánticos que se adquieren con posterioridad, siendo esta la primera hipótesis establecida para este estudio. Del mismo modo y debido a la complejidad y demanda atencional del proceso de revisión, se espera que los escritores más jóvenes o inexpertos serán más eficaces cuando revisan al principio del texto descendiendo progresivamente esta eficacia a medida que aumenta el texto revisado, siendo escasas las revisiones realizadas al final del mismo, lo que no ocurrirá con los escritores con mayor pericia, por lo que es de esperar que la efectividad en la revisión a lo largo del texto vaya aumentando con el nivel educativo.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

METODOLOGÍA

Participantes

En el estudio participaron un total de 958 estudiantes procedentes de 24 centros de la provincia de León. Todos los estudiantes pertenecían al último ciclo de Educación Primaria y al primero de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que sus edades estaban comprendidas entre los 9 y los 14 años, quedando su distribución como aparece en la Tabla 1. Ninguno de los estudiantes participantes presentaba necesidades educativas especiales, estando su nivel de competencia curricular dentro de la media correspondiente al curso en el que estaba escolarizado.

Tabla 1: Distribución de la muestra del estudio por edades, curso y género

	Curso	5º EP	6º EP	1º ESO	2º ESO	Total género
Género	Hombres	117	118	111	141	487
	Mujeres	99	108	140	124	471
	Total curso	216	226	251	265	958
	Media edad por curso	9.97	11.07	11.92	13.35	
	Edad mín-máx	9-11	10-12	11-13	12-14	

Instrumento de evaluación

Para la realización de este estudio se utilizó la tarea de reescritura del Instrumento de Revisión de la Composición Escrita (IRCE) (Arias-Gundín, 2005), que muestra un α de Cronbach de .938 y cuyo objetivo es medir los diferentes componentes inmersos en el proceso de revisión de la escritura desde una perspectiva psicológica y cognitiva: i) productividad, ii) coherencia, iii) revisión atendiendo, al tipo de operación que se realiza en la misma (añadir, eliminar, cambiar, reorganizar), al nivel textual en el que aparece (superficial o profundo), a su localización (principio, desarrollo o final del texto) y al tipo de actividad que se está realizando cuando se lleva a cabo la revisión (descripción o comparación).

Procedimiento

Primero se realizaron varias sesiones de entrenamiento con los siete profesionales encargados de aplicar el IRCE, con el fin de que conocieran todas las tareas que lo constituyen así como sus normas de aplicación para que ésta se realizara de forma correcta a todos los estudiantes evaluados. El IRCE se aplicó de forma colectiva a los 48 grupos participantes en el estudio. Una vez concluida la evaluación, se realizaron varias sesiones de entrenamiento con el objetivo de que todos los profesionales comprendieran y perfeccionaran la forma correcta y minuciosa en que debían ser corregidas todas las tareas que constituían la prueba de evaluación. Cada profesional realizó una primera corrección que posteriormente fue contrastada con otro experto asegurando la precisión y exactitud de las medidas obtenidas en cada una de las tareas. Una vez concluida la corrección las medidas fueron codificadas e informatizadas por los mismos profesionales para su posterior análisis estadístico.



RESULTADOS

Para este estudio se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de revisión de las tareas de reescritura [$F_{(109, 327)} = 2.451$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .303$] a partir del análisis multivariado de varianza.

En la Tabla 2 se recogen todas aquellas variables que resultaron estadísticamente significativas en la tarea de reescritura. Cabe resaltar que aunque no son objeto de este estudio de forma directa la productividad y la calidad textual, resultaron significativas en los contrastes post hoc. La productividad, que evidencia una tendencia de incremento en el número total de palabras escritas por los estudiantes, al tiempo que se eleva el nivel educativo al que pertenecen, por ejemplo [$M_{5^{\circ}EP} = 87.39$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 97.38$; $p \leq .020$] y [$M_{6^{\circ}EP} = 88.03$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 97.38$; $p \leq .000$]; de igual manera, se evidencia la misma tendencia en el índice de coherencia, por ejemplo [$M_{5^{\circ}EP} = 1.64$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 1.79$; $p \leq .003$], o por ejemplo [$M_{6^{\circ}EP} = 1.68$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 1.79$; $p \leq .009$] y [$M_{1^{\circ}ESO} = 1.70$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 1.79$; $p \leq .019$]; también se muestran estas diferencias en la coherencia relacional aunque de forma inversa, por ejemplo [$M_{5^{\circ}EP} = 12.23$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 11.57$; $p \leq .030$].

Tabla 2: Variables estadísticamente significativas en la tarea de reescritura

Nombre completo de la variable	Cursos				P	η^2
	M 5° E.P.	M 6° E.P.	M 1° E.S.O.	M 2° E.S.O.		
Generación de ideas. Número total de palabras	87.39	88.03	93.26	97.38	.000	.031
Organización de Ideas. Coherencia Relacional	12.23	12.55	11.94	11.57	.008	.016
Organización de Ideas. Índice de Coherencia	1.64	1.68	1.70	1.79	.000	.026
Primer Párrafo. Revisión Profunda. Total	19.76	20.24	19.28	25.12	.000	.042
Primer Párrafo. Revisión Total	25.28	26.32	25.59	31.28	.000	.048
Segundo Párrafo. Revisión Superficial. Total	3.95	4.93	5.27	5.26	.001	.022
Segundo Párrafo. Revisión Profunda. Total	14.64	15.33	15.69	20.07	.000	.029
Segundo Párrafo. Revisión Total	18.59	20.26	20.96	25.33	.000	.037
Tercer Párrafo. Revisión Profunda. Total	13.70	13.41	15.01	17.55	.001	.022
Tercer Párrafo. Revisión Total	17.33	17.58	18.86	21.40	.001	.024
Total Texto. Revisión Superficial. Total	12.72	14.71	15.28	15.12	.027	.013
Total Texto. Revisión Profunda. Total	46.69	47.47	49.51	62.11	.000	.038
Total Texto. Revisión Total	59.41	62.18	64.80	77.23	.000	.045

Nota: Sólo se presentan aquellos resultados estadísticamente significativos ($p \leq .05$) o próximos a la significación. La η^2 (eta al cuadrado parcial) representa el tamaño del efecto; la regla de Cohen (1988) señala: .01- .06 (efecto pequeño); .06- .14 (efecto medio); $> .14$ (efecto grande).

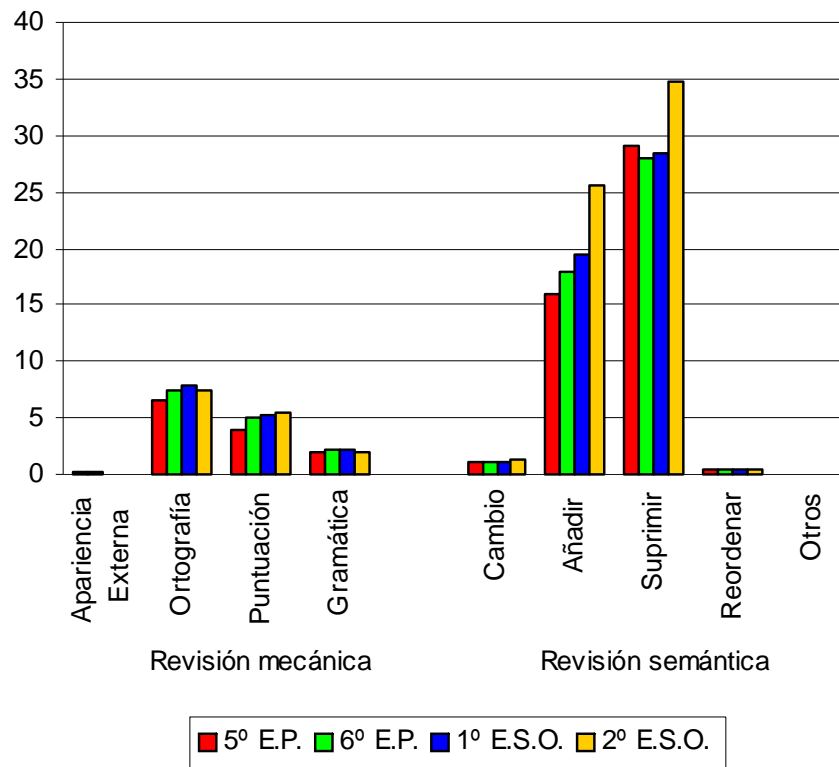
En la Figura 1 se observa la tendencia general de incremento de la revisión semántica frente a la mecánica en todos los cursos, al mismo tiempo que se produce un mayor número de revisiones a medida que se superan los cursos escolares. En la Figura 1 se recogen todas las estrategias que se han evaluado, aunque varias de ellas no presenten diferencias estadísticamente significativas, como la ortografía y la gramática a nivel superficial, además de acciones como cambiar, reordenar y otros a nivel profundo. En el examen de los contrastes post hoc, se pueden observar diferencias en el total de la revisión superficial únicamente entre los estudiantes del primer curso de cada ciclo, por ejemplo [$M_{5^{\circ}EP} = 12.72$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 15.28$; $p \leq .048$]; por el contrario y en este mismo nivel las diferencias en la



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

variable de puntuación se aprecian entre los estudiantes de quinto respecto al resto de los cursos [$M_{5^{\circ}EP} = 4.01$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 5.27$; $p \leq .030$] y [$M_{5^{\circ}EP} = 4.01$ frente a $M_{2^{\circ}ESO} = 5.49$; $p \leq .010$].

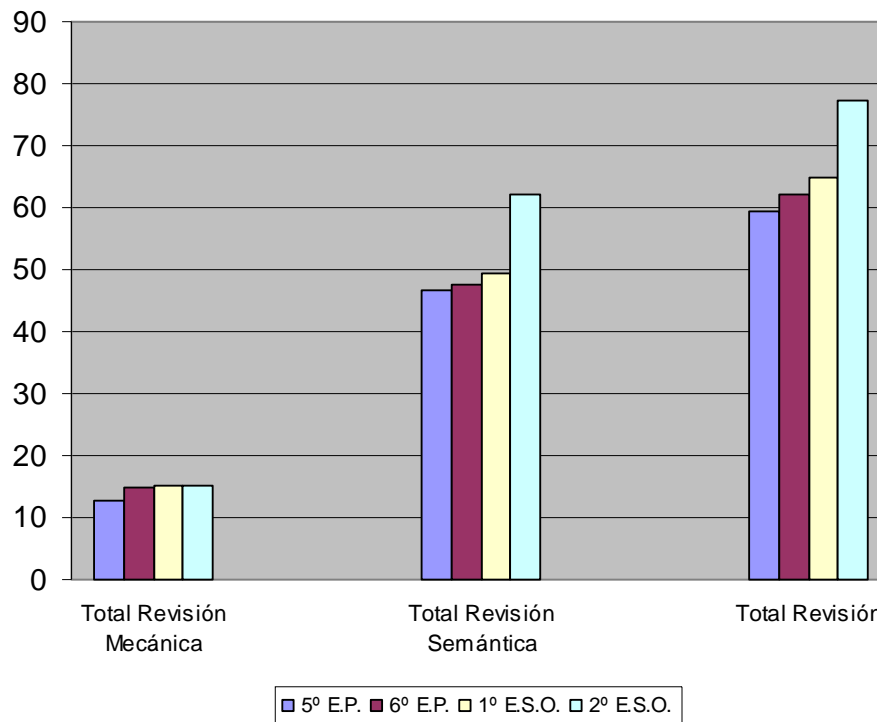
Figura 1. Operaciones realizadas durante la revisión en la tarea de reescritura



A nivel semántico se pueden apreciar diferencias en los estudiantes de segundo de secundaria con respecto al resto de los cursos, por ejemplo [$M_{2^{\circ}ESO} = 62.11$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 46.69$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 62.11$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 47.47$; $p \leq .007$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 62.11$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 49.51$; $p \leq .005$], manteniéndose esta tendencia tanto en la estrategia de añadir y suprimir, con respecto a la primera de ellas se evidencian las siguientes diferencias: [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.50$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 15.95$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.50$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 17.82$; $p \leq .004$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.50$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 15.94$; $p \leq .006$], y respecto a la estrategia de suprimir las diferencias que se observan son las siguientes [$M_{2^{\circ}ESO} = 34.83$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 29.13$; $p \leq .006$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 34.83$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 27.92$; $p \leq .051$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 34.83$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 28.48$; $p \leq .027$]. Esta misma tendencia diferenciada de los estudiantes de segundo con respecto al resto se mantiene en el total de las revisiones efectuadas en la reescritura del texto (ver Figura 2) como ponen de manifiesto las diferencias estadísticamente significativas encontradas, por ejemplo [$M_{2^{\circ}ESO} = 77.23$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 59.41$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 77.23$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 62.18$; $p \leq .005$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 77.23$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 64.80$; $p \leq .004$].



Figura 2: Totales de revisión



Como se recoge en la Figura 3, cuando se analizan las revisiones realizadas por los estudiantes en función de la localización en el texto (principio, desarrollo, final) se observa que existe una tendencia general de incremento en estas revisiones a medida que avanza el curso al que pertenecen, si bien existe un ligero retroceso en los estudiantes de primer curso de educación secundaria. Del mismo modo, se observa que el número de revisiones que realizan van disminuyendo a medida que avanzan en la elaboración y reescritura del texto.

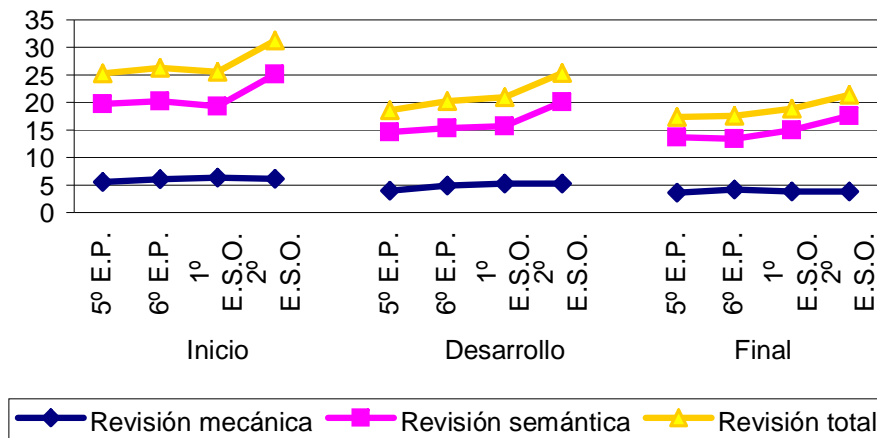
En los contrastes post hoc efectuados no se aprecia ninguna diferencia estadísticamente significativa a nivel superficial en ninguna parte del texto. Por el contrario, sí aparecen tanto a nivel profundo como en los totales, manteniendo siempre las diferencias de los estudiantes de segundo respecto al resto de los cursos.

En lo que hace referencia a los aspectos más profundos o semánticos de la revisión las diferencias evidenciadas al comienzo del texto son las siguientes: [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.12$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 19.86$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.12$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 20.24$; $p \leq .010$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 25.12$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 19.28$; $p \leq .001$]. En el desarrollo del texto existen diferencias en [$M_{2^{\circ}ESO} = 20.07$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 14.64$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}ESO} = 20.07$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 15.33$; $p \leq .030$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 20.07$ frente a $M_{1^{\circ}ESO} = 145.69$; $p \leq .022$]; siendo las existentes al concluir el texto las siguientes: [$M_{2^{\circ}ESO} = 17.55$ frente a $M_{5^{\circ}EP} = 13.70$; $p \leq .003$] y [$M_{2^{\circ}ESO} = 17.55$ frente a $M_{6^{\circ}EP} = 13.41$; $p \leq .042$].

Figura 3. Revisiones realizadas en función de su localización en el texto



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES



Respecto al total de las revisiones efectuadas por los estudiantes, las diferencias que se evidencian al comienzo del texto son [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 31,28$ frente a $M_{5^{\circ}\text{EP}} = 25,28$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 31,28$ frente a $M_{6^{\circ}\text{EP}} = 26,32$; $p \leq .005$] y [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 31,28$ frente a $M_{1^{\circ}\text{ESO}} = 25,59$; $p \leq .001$]. Del mismo modo, se muestran diferencias estadísticamente significativas, tanto en el desarrollo del texto [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 25,33$ frente a $M_{5^{\circ}\text{EP}} = 18,59$; $p \leq .000$], [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 25,33$ frente a $M_{6^{\circ}\text{EP}} = 20,26$; $p \leq .017$] y [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 25,33$ frente a $M_{1^{\circ}\text{ESO}} = 20,96$; $p \leq .022$], como al finalizar el mismo [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 21,40$ frente a $M_{5^{\circ}\text{EP}} = 17,33$; $p \leq .001$] y [$M_{2^{\circ}\text{ESO}} = 21,40$ frente a $M_{6^{\circ}\text{EP}} = 17,58$; $p \leq .042$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un hecho significativo, en relación con los resultados obtenidos en el estudio del cambio, es que los resultados más reveladores se obtienen en función del nivel educativo. Este hecho, puede ser un indicador de que el desarrollo, adquisición y automatización de las habilidades y destrezas implicadas en el proceso de revisión de la composición escrita están más relacionadas con el dominio de los contenidos curriculares de cada curso escolar o nivel educativo que con la edad. No obstante para corroborar este hecho se hace necesario realizar un estudio con una muestra con un rango mayor en edad y niveles educativos (cursos escolares), y realizar estudios sobre la relación que existe entre los niveles de profundidad en la revisión, la productividad, la calidad textual y el rendimiento académico.

A la luz de los resultados obtenidos puede afirmarse, de forma general, que en estos niveles educativos los aspectos relacionados con la revisión mecánica ya están adquiridos al no observarse cambios estadísticamente significativos en los mismos, sucediendo todo lo contrario con la revisión a nivel semántico.

De esta manera se puede afirmar que la revisión mecánica se va adquiriendo de forma progresiva a lo largo de la educación primaria alcanzándose su techo en el primer curso de la educación secundaria obligatoria, manteniéndose estable a lo largo de esta etapa educativa. No obstante y para poder verificar esta afirmación se hace necesario realizar un estudio con muestras que incluyan todos los cursos escolares que constituyen estas dos etapas de la educación obligatoria en nuestro país, e incluso la etapa de educación secundaria no obligatoria para poder confirmar que los aspectos mecánicos de la revisión se dominan y automatizan de forma definitiva en la etapa de educación



secundaria obligatoria, o se hace necesario un mayor periodo de tiempo para su automatización definitiva.

Por lo que hace referencia a la revisión semántica, su adquisición y desarrollo es progresivo en los cursos escolares estudiados sufriendo un gran incremento en el segundo curso de la educación secundaria, siendo previsible que este progreso se mantenga principalmente en el resto de cursos de la educación secundaria obligatoria y quizás también en la etapa no obligatoria de la educación secundaria. Esta tendencia de incremento progresivo a medida que aumentan los cursos escolares se observa claramente en las estrategias de añadir y suprimir contenido del texto. Por el contrario, en la estrategia de cambiar se evidencia de forma escasa, manteniéndose el mismo nivel en los cuatro cursos, siendo imperceptible en las estrategias de re-ordenar y de reorganizar los contenidos del texto. Esto sugiere que la revisión semántica o profunda, de forma general, es una tarea que demanda una alta capacidad cognitiva (Beal, 1996; Chanquoy, 1997; McCutchen, 1996) adquiriéndose primero aquellas estrategias que menos atención cognitiva necesitan, como es añadir o eliminar, siendo esta última la más desarrollada, para continuar progresivamente con el desarrollo de aquellas estrategias que demandan mayor atención como son cambiar y reestructurar el texto.

Los resultados obtenidos de la revisión, en función de su localización en el texto, también confirman la tendencia observada con el nivel textual de la revisión ya explicados previamente. En este sentido en cualquiera de los momentos donde se lleve a cabo la revisión, es decir, en el comienzo del texto, en su desarrollo o al finalizar del mismo, la revisión a nivel mecánico presenta un mínimo incremento en los cursos de educación primaria, manteniéndose, e incluso descendiendo en los de educación secundaria. Por el contrario en la revisión a nivel semántico se mantiene una tendencia de incremento a lo largo de todos los cursos, produciéndose un brusco aumento en 2º de la E.S.O. Del mismo modo se sugiere que la revisión es un proceso recursivo y con un alto costo en términos cognitivos, al realizar los escritores un mayor número de revisiones al principio del texto, descendiendo progresivamente en el desarrollo del mismo, para sufrir un brusco descenso el número de revisiones realizadas al finalizarlo. Esta tendencia de descenso en el número de revisiones realizadas se refleja tanto en la revisión a nivel mecánico como semántico. De esta forma se confirma de manera parcial la segunda hipótesis planteada que esperaba que los escritores principiantes realizaran más eficazmente las revisiones al comienzo del texto que al final del mismo, mientras que los escritores más expertos debían revisar de forma más eficaz a lo largo de todo el texto.

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGICYT-MEC y de los fondos Feder de la Unión Europea, al proyecto de investigación competitivo concedido al segundo autor (JN García) desde el 1 de octubre de 2007 hasta al 30 de septiembre de 2010, MEC (SEJ2007-66898).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Gundín, O. (2005). La revisión en la composición escrita para reestructurar conocimientos y aprender cambiando hábitos: desarrollo e instrucción. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.
- Beal, C. R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology review*, 8 (3), 219-238.
- 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.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: Examples of text revision. En J. H. M. Hamers, & M. Overtoom (Eds.), *Inventory of European Programmes for teaching thinking* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, N. J.: LEA. (2nd ed.).
- Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26 (6), 473-488.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4 (1), 3-24.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. En M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 347-360). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E. C., Quathamer, D., & Heineken, E. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 65-78.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Perez, S. A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Reder, L. M., & Schunn, C. D. (1996). Metacognition does not imply awareness: strategy choice is governed by implicit learning and memory. En L. M. Reder (Ed.), *Implicit memory and metacognition* (pp. 45-77). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Fecha de recepción: 2 Marzo 2008
Fecha de admisión: 14 Marzo 2008

