

## EL PROCESO DE REVISIÓN EN LA TAREA DE ESCRITURA

**Olga Arias-Gundín**  
**Jesús-Nicasio García**  
Universidad de León

### RESUMEN

El proceso de revisión es una actividad altamente compleja que demanda una gran atención y capacidad cognitiva que va disminuyendo a lo largo del proceso de escritura, repercutiendo de forma negativa en las revisiones realizadas. En el trabajo que a continuación se presenta, se examina si el proceso de revisión textual se ve afectado por la tarea de escritura demandada y su localización en el texto. En el estudio participaron 67 alumnos de 2º de E.S.O., con edades comprendidas entre los 13 y 15 años. Atendiendo a la localización en el texto de las revisiones, se observa como de forma general desde el comienzo del mismo hasta su desarrollo, las revisiones se van incrementando paulatinamente, descendiendo de forma considerable al finalizar el texto; de igual forma desciende el número de revisiones a medida que va aumentando la complejidad de la tarea demandada, es decir, es menor el número de revisiones realizadas en la tarea de comparar que en la tarea de describir. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGI-MCyT (BSO2003-03106), para 2004-2006, proyecto de investigación competitivo concedido al IP (J. N. García).

**PALABRAS CLAVES:** revisión textual, escritura, dificultad de la tarea, carga cognitiva, localización textual, educación secundaria obligatoria.

## INTRODUCCIÓN

Desde que Fitzgerald y Markham (1987) publicaron su trabajo pionero sobre la instrucción directa en el proceso de solución de problemas de la revisión, han sido muchos y muy variados los trabajos y estudios realizados sobre el proceso de revisión de la escritura y su relación con diferentes aspectos de la misma, así como el nivel textual donde se produce, su naturaleza, frecuencia y automatización (García & Arias-Gundín, 2006). Tomando en consideración estos estudios, de forma general se distinguen dos tipos de escritores: principiantes y expertos. De forma general, quienes realizan pocas revisiones espontáneas y no estimuladas, son los escritores principiantes (Fitzgerald, 1987; Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer & Heineken, 1994; Perez, 2001; Piolat & Roussey, 1991). Este fenómeno puede explicarse en relación a la carga cognitiva, al considerar que este tipo de escritores centran sus recursos atencionales en la planificación y generación de oraciones, poniendo pequeñas dosis de atención en el proceso de revisión (McCutchen, 1996; Deneman & Stainton, 1993); por otro lado Graham, MacArthur y Schwartz (1995) observaron que los escritores principiantes limitaban las revisiones por varias razones; en primer lugar, por la falta de claridad en la definición de sus objetivos e intenciones, por la dificultad en la evaluación de sus propios textos en actitud de lector, en la aparición de algunos problemas en determinar qué tiene que ser modificado y cómo hacerlo, así como en la carencia de control en la coordinación de los diferentes objetivos de revisión y en la clase de conocimiento necesario para esta actividad. Desde esta perspectiva, Chanquoy (1997) sugirió que la revisión durante la escritura llevaría modificaciones superficiales mientras que la revisión después de la misma, la cuál sería menos costosa en términos de demanda cognitiva, llevaría modificaciones más profundas; de esta forma, la corrección después de la edición del texto sería más eficaz que durante la misma porque no se precisa un desarrollo completo y preciso de las habilidades de monitorización ni habría competencia entre los procesos de planificación, edición y revisión por la limitada capacidad disponible en la memoria de trabajo. Del mismo modo, son muchos los estudios sobre el desarrollo de las habilidades de monitorización en la comprensión de los escritores (Beal, 1990, 1996; Graham, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 1999; 2002), sugiriendo que el proceso de monitorización de la comprensión incluye dos componentes: evaluar el estado de la comprensión y tomar una acción correctiva del problema de comprensión detectado (Wallace & Hayes, 1991; Wallace, Hayes, Hatch, Millar, Moser & Silk, 1996).

A modo ilustrativo, a continuación se describe brevemente uno de los trabajos que llevó Chanquoy (2001) sobre estos aspectos. De esta forma, examinó si una demora entre la escritura y la revisión podría mejorar la frecuencia y la naturaleza de las revisiones, 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 (20 por curso)

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 este modo y de forma general, 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. Igual que en el caso de los escritores más jóvenes, pero 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.

En el trabajo que a continuación se presenta, se examina si el proceso de revisión textual se ve afectado por la tarea de escritura demandada y su localización en el texto, partiendo de la *hipótesis* de que las revisiones serán menos frecuentes y profundas a medida que el texto elaborado sea más largo y la tarea de escritura más compleja debido a la alta demanda cognitiva producida por todas las tareas en ejecución.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

En este estudio participaron un total de 67 estudiantes del centro público “*I. E. S. Río Órbigo*” de la provincia de León (Veguellina de Órbigo). El 52,23% de la muestra estaba constituida por mujeres (N=35), y el 47,76% restante eran hombres (N=32). Todos los estudiantes pertenecían a 2º curso de E.S.O., por lo que sus edades estaban comprendidas entre los 13 y los 15 años, quedando su distribución como aparece en la tabla I.

**Tabla I. Distribución de la muestra del estudio por edades, grupos y género**

	Grupo	Experimental Mecánica	Experimental Sustantiva	Experimental mixta	Total género
<b>Género</b>	<b>Hombres</b>	13	9	10	32
	<b>Mujeres</b>	10	14	11	35
	<b>Total grupo</b>	23	23	21	67
	<b>Media edad por grupo</b>	13,30	13,43	13,28	
	<b>Edad mín-máx</b>	13-14	13-15	13-15	

### Instrumento de evaluación

Con los textos reescritos por los estudiantes en la 1ª y 9ª sesión, las cuales presentaban las mismas condiciones de instrucción, se tomaron medidas tanto de productividad, calidad y de revisión en todos sus aspectos. Al utilizar en esta evaluación un texto con estructura de comparación-contraste constituido por seis párrafos, nos permite analizar con mayor extensión textual, las revisiones realizadas por los estudiantes en función de su localización en el texto y de la actividad demandada en cada momento. En lo que respecta a la localización en el texto, para cada una de las partes del mismo, comienzo, desarrollo y final, se elaboran dos párrafos; del mismo modo, al ser extenso el texto elaborado en estas sesiones, se demandan cuatro actividades, describir y comparar, teniendo una extensión de dos párrafos cada una de ellas, dedicando otro párrafo tanto a la introducción como a la conclusión donde tenían que presentar su opinión personal.

### Procedimiento

Mediante el *Instrumento de Revisión de la Composición Escrita* (IRCE) (Arias-Gundín, 2005) se tomaron medidas previas a todos los participantes, que se contrastaron con las medidas posttest que se tomaron al finalizar la secuencia instruccional en el proceso de revisión de la composición escrita mediante evaluación dinámica.

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, realizándose la primera y la última bajo las mismas condiciones de instrucción. Todas las sesiones se llevaron a cabo los lunes en el horario correspondiente de la asignatura de Lengua Castellana, dado que era el único día que los tres grupos participantes en el estudio tenían esta asignatura, la cual era impartida en todos los grupos por la misma profesora.

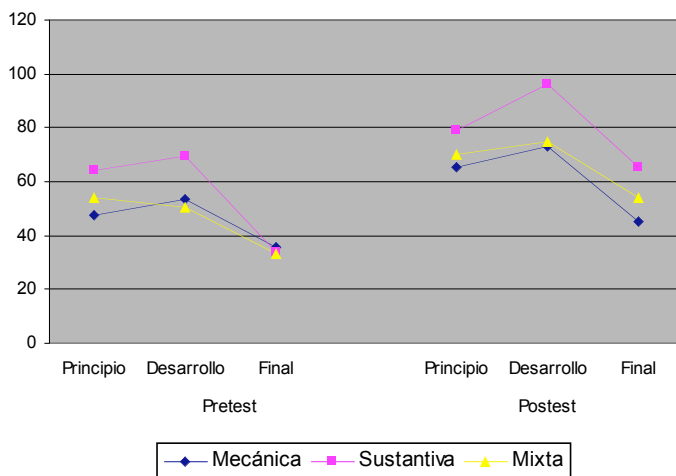
El foco de trabajo de este programa instruccional se centró en el nivel textual de la revisión: revisión mecánica y revisión sustantiva. Este trabajo se realizó mediante evaluación dinámica con cuatro niveles de ayuda en la selección y ejecución de estrategias de revisión (Chanquoy, 2001; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987).

## RESULTADOS

Mediante el *IRCE* 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 [ $F(70, 210) = .000$ ;  $F(70, 210) = 1.434$ ;  $p \leq .409$ ;  $\hat{\epsilon}^2 = .987$ ].

Analizando las revisiones realizadas por los estudiantes en función de su localización en el propio texto, cabe destacar que cuando se analizaba la longitud total del texto aparecían diferencias entre los grupo [ $F(1,2) = 9.841$ ;  $p \leq .000$ ;  $\hat{\epsilon}^2 = .253$ ]; por el contrario, cuando se analiza esta variable en función de la localización textual, no aparecen diferencias al comienzo del texto, siendo significativas en el desarrollo [ $F(1,2) = 4.656$ ;  $p \leq .013$ ;  $\hat{\epsilon}^2 = .140$ ] y en la finalización del mismo [ $F(1,2) = 7.940$ ;  $p \leq .001$ ;  $\hat{\epsilon}^2 = .218$ ].

**Figura 1: Total de revisiones según su localización en el texto**



Tal y como se observa en la figura 1, los estudiantes de forma general, incrementan paulatinamente el número de revisiones que efectúan desde el comienzo de la elaboración del texto hasta su desarrollo, sufriendo un descenso considerable el número de revisiones que realizan al final del mismo.

Otro modo de estudiar las revisiones efectuadas por los estudiantes, es en función de la actividad que se le demanda en ese momento, es decir, introducir, describir, comparar o concluir aportando la opinión personal. En la tabla II se recogen todas las variables que después de los análisis multivariados de varianza realizados presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

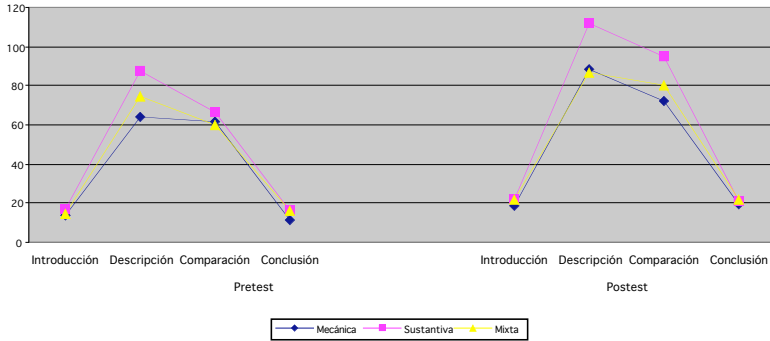
**Tabla II**  
**Resultados del diseño factorial 3 x 2 de medidas repetidas, considerando como factor inter-sujeto el grupo de tratamiento y como factor intra-sujeto la medida repetida 1ª-9ª sesión (revisión en función de la actividad demandada)**

Medida/Grupo		Revisión mecánica (N=22)		Revisión sustantiva (N=21)		Revisión mixta (N=20)		Diferencias entre grupos		
Variable		M Pre	M Post	M Pre	M Post	M Pre	M Post	F	p	$\eta^2$
Describir	Revisión sustantiva suprimir	20.57	36.52	34.00	40.38	33.26	39.37	4.050	.023	.123
	Revisión mecánica puntuación	2.50	1.85	.85	2.25	2.35	3.53	7.900	.001	.226
Comparación	Revisión mecánica total	8.10	5.70	4.15	5.95	4.82	5.35	7.349	.002	.214
	Revisión sustantiva cambiar	1.85	1.10	1.20	1.55	1.12	1.41	8.475	.001	.239
	Revisión sustantiva añadir	29.15	30.30	30.05	49.85	18.76	34.76	5.007	.010	.156
	Revisión total	61.80	71.80	66.40	95.05	60.24	80.41	2.520	.090	.085
	Longitud textual	70.35	60.60	55.30	79.00	42.60	63.41	10.656	.000	.283
Conclusión	Frecuencia de revisión	1.90	2.01	2.71	1.27	4.24	1.49	3.786	.029	.123
	Revisión sustantiva suprimir	1.82	4.18	3.25	3.17	3.75	3.67	4.567	.017	.194
	Frecuencia de revisión	29.66	7.00	12.72	9.58	7.67	19.17	3.342	.046	.150

*Nota: Sólo se presentan aquellos resultados estadísticamente significativos ( $p \leq .05$ ) o próximos a la significación. La  $\eta^2$  (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).*

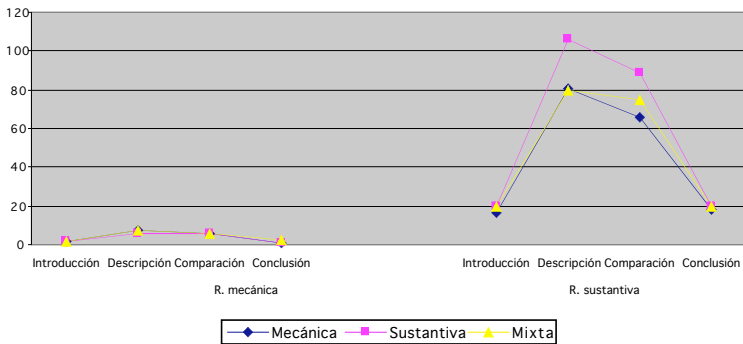
Ni en la introducción del texto ni en la conclusión del mismo se muestran diferencias estadísticamente significativas. Por el contrario, estas diferencias estadísticas sí aparecen tanto en la comparación como en la descripción. Tal y como se recoge en la figura 2, son los estudiantes que recibieron entrenamiento en los aspectos sustantivos de la revisión, los que incrementaron de manera notable el número de revisiones realizadas en todas las actividades demandadas.

**Figura 2: Total de revisiones realizadas en función de la actividad demandada**



Igual que sucede con el total de revisiones realizadas por los estudiantes en la reescritura de un texto, en el número de revisiones mecánicas y sustantivas se observa un ligero incremento de las mismas en la introducción y descripción, produciéndose un descenso progresivo en las actividades de comparar y concluir, siendo más pronunciado en la revisión sustantiva que en la mecánica, tal y como se recoge en la figura 3.

**Figura 3: Revisiones mecánicas y sustantivas en función de la actividad demandada**



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando se analizan las revisiones realizadas por los estudiantes en función de su localización en el texto, se puede observar de forma general, que desde el comienzo del texto hasta su desarrollo el número de revisiones van incrementándose de forma paulatina, descendiendo considerablemente en la conclusión del mismo, en

cualquiera de los grupos que participó en el estudio. No obstante, son significativos algunos de los resultados obtenidos. En el pretest, el grupo de revisión mixta mantenía una línea descendente desde el comienzo del texto en el número de revisiones efectuadas hasta su conclusión; por el contrario, esta tendencia cambia ajustándose al resto de los grupos, que realizan progresivamente un mayor número de revisiones desde el principio hasta el desarrollo del texto, disminuyendo éstas al finalizar el mismo. Del mismo modo, es significativo, que en el pretest todos los grupos presentaran aproximadamente un mismo número de revisiones en la conclusión del texto, mientras que en el postest se aprecian diferencias marcadas a favor del grupo de revisión sustantiva. De lo dicho hasta este momento se puede afirmar, por una parte, que la revisión es susceptible de ser entrenada respondiendo positivamente los estudiantes a ella, corroborando los resultados obtenidos en estudios precedentes (García & Arias-Gundín, 2004), y por otro lado, que el proceso de revisión es una actividad altamente compleja que demanda una gran atención y capacidad cognitiva que va disminuyendo a lo largo del proceso de escritura, repercutiendo de forma negativa en las revisiones realizadas (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Para finalizar, y a la luz de los resultados obtenidos de las revisiones realizadas en función de la actividad o tarea demandada a lo largo del texto, sea en la introducción, sea cuando llega la parte de descripción, sea cuando realizan la comparación y en la parte en que realizan la conclusión, podemos confirmar las afirmaciones realizadas hasta el momento. No se muestra ninguna diferencia a nivel mecánico entre los diferentes grupos, realizándose un mayor número de ellas en la descripción y comparación; por el contrario, existe una clara diferencia a nivel sustantivo, siendo siempre a favor del grupo que recibió instrucción en este tipo de revisión. No obstante, cabe destacar que el mayor número de revisiones se realizan siempre en la tarea de describir, descendiendo en la tarea de comparación y resultando escasas tanto en la introducción como en la conclusión. Una posible explicación al descenso tan brusco de las revisiones realizadas tanto en la introducción como en la conclusión, es la extensión del texto que tenían que revisar y reescribir, siendo un único párrafo en cada una de estas tareas. De esta forma, sería importante tener en consideración este aspecto para futuros trabajos; cuando el objeto del mismo sea estudiar la revisión en función de la tarea demandada a lo largo del texto, la extensión del mismo en cada una de ellas debe ser similar.

## REFERENCIAS

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht
- 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. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Children Development*, 61, 247-258.
- Beal, C. R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology review*, 8 (3), 219-238.
- 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.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grades. *British Journal of educational psychology*, 71, 15-41.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ:LEA.
- Deneman, M. & Stainton, M. (1993). The generation effect in reading and proofreading. Is it easier or harder to detect errors in one's own writing? *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 5, 297-313.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4 (1), 3-24.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- García, J. N. & Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J. N. & Arias-Gundín, O. (2006). *El proceso de revisión en la última década*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 223-234.
- Graham, S.; MacArthur, C. A. & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 230-240.
- 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.
- 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.
- 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.
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. *European Journal of Psychology of Education*, VI (2), 155-163.
- Wallace, D. L. & Hayes, J. R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25, 54-66.
- Wallace, D. L.; Hayes, J. R.; Hatch, J. A.; Miller, W.; Moser, G. & Silk, C. M. (1996). Better revision in eight minutes? Prompting first-year college writers to revise globally. *Journal of Educational Psychology*, 88, 682-688.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 241-250.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.