

Vol. 17, Núm. 2, 2015

¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación?

How do Teachers in Training Review their texts?

Antonio García (*) antogagu@ugr.es
José Luis Gallego (*) jlgallego@ugr.es
Antonio Rodríguez (*) arfuentes@ugr.es

* Universidad de Granada

(Recibido: 12 de octubre de 2013; Aceptado para su publicación: 11 de diciembre de 2014)

Cómo citar: García, A., Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 16-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-garciaallegorquez.html>

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo ha sido analizar el proceso cognitivo de revisión en la composición escrita de estudiantes universitarios que cursan magisterio en la Universidad de Granada, siguiendo el modelo socio-cognitivo de Hayes (1996). Es una investigación de carácter cualitativo, concebida como un “estudio de caso múltiple”, en el que se utiliza la “entrevista cognitiva” para la obtención de datos y se aplica el “análisis de contenido” para la interpretación de los mismos. Los resultados reflejan que la revisión y modificación de sus textos es una actividad que consideran propia. El tipo de revisión que realizan es de carácter formal, más que de contenido, aunque de manera casi automática comparan su texto creado con el texto pensado inicialmente. Reconocen la importancia de esta actividad y asumen la necesidad de hacerlo, a pesar de sus deficiencias ejecutivas.¹

Palabras clave: Revisión, composición escrita, estudiantes universitarios.

¹ Los resultados que aquí se presentan son fruto de dos proyectos de investigación *Estrategias metacognitivas en la producción de textos escritos por estudiantes universitarios* (2010) y *Desarrollo de habilidades escritoras de estudiantes universitarios, mediante la técnica del modelado* (2011), subvencionados por la Universidad de Granada (España), que han tenido como principales objetivos: determinar qué habilidades escritoras poseen los estudiantes universitarios, desvelar los procesos cognitivos y metacognitivos que desarrollan en la escritura, así como identificar las disfunciones y proponer posibles soluciones. El trabajo ha sido desarrollado por el Grupo de investigación en Comunicación Educativa-ICE (Código de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: HUM 871).

Abstract

In this article, is presented an investigation of writing cognitive process in teaching students from Granada University, following Hayes' model (1996). This is a qualitative investigation, known as a multiple case study. Cognitive interviews are used in order to collect data and content analysis is applied to interpret this data. Results reflect that students consider the review process as an activity of their own. They use a formal review instead of a content review, although, they compare their texts with the initial ideas almost instantly. Students recognize the importance of this activity and assume the necessity to apply it, in spite of their executive deficits.

keywords: Revision, written composition, college students.

I. Introducción

La escritura ha adquirido un relevante protagonismo en los últimos años, como lo ponen de manifiesto las diferentes publicaciones a nivel internacional y los manuales básicos sobre dicha temática (Richardson, 2001; McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Smagorinsky, 2006; Bazerman, 2008).

En el ámbito universitario la importancia concedida a la escritura también ha ido en aumento, considerándose una competencia fundamental y necesaria para la capacitación del alumnado universitario. De hecho, numerosas investigaciones destacan la capacidad escritora como la gran predictora y promotora del aprendizaje, además de fomentar la autonomía del alumnado, ya que va a posibilitar transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del escritor (Carlino, 2003; Conley, 2003; Kieft, Rjaarsdam y Van der Bergh, 2008).

La investigación sobre la competencia escritora de los estudiantes universitarios en nuestro país es muy incipiente y precisa de estudios que continúen ilustrando esta problemática, a diferencia de otros países de habla hispana que ya cuentan con una cierta tradición en este tipo de trabajos (Carlino, 2004).

1.1 Modelos y contextos en la investigación sobre la composición escrita

Un elevado número de modelos han intentado explicar el proceso de composición escrita. Sin embargo, el más conocido y referente en este campo es el defendido por Hayes y Flower (1980). Este modelo ha sido referente para otros modelos, progresivamente optimizados (Scardamalia y Bereiter, 1986; Butterfield, Hacker y Albertson, 1996; Hayes, 1996). Sobre estos modelos se han ido desarrollando otros que han concretado cuál es el papel de la revisión en la escritura (Arias-Gundín y García, 2006).

El modelo de Hayes (1996), referente en esta investigación, considera la escritura como un acto comunicativo que se desarrolla en un contexto socio-cultural, requiere de una actividad intelectual motivada, demanda procesos cognitivos y memoria. Por tanto, implica un conjunto de operaciones, de carácter cíclico o recursivo: a) repasar; b) evaluar, c) identificar problemas, d) corregir, d) re-evaluar. Es un proceso flexible que puede repetirse todas las veces que el escritor estime conveniente. Asimismo, es un proceso complejo, por cuanto implica una evaluación del texto para modificar aquellos aspectos en los que el escritor percibe algún desajuste, en relación con lo que tenía planificado o en relación con las reglas gramaticales y ortográficas. De ahí que la interpretación (revisión) es una función que crea representaciones internas, a partir de estímulos lingüísticos y gráficos y requiere de una experiencia considerable. La revisión, lejos de ser una

actividad rápida, es una acción en la que el escritor necesita tiempo para examinar el producto escrito e introducir las mejoras que estime oportunas. Por tanto, la revisión implica lectura, evaluación textual y reescritura (McCutchen, 2006).

No obstante, los modelos de escritura no son unívocos. Así, mientras unos (Scardamalia y Bereiter, 1986) distinguen tres fases en el proceso de revisión, otros (Boscolo, 1988) incluyen dos subprocesos en la revisión. En cualquier caso, en el desarrollo de este proceso se pueden diferenciar unas fases, que son cíclicas o recursivas y, por ello, está presente en todas las esferas y niveles de organización del texto. Esto implica, por un lado, que al ponerse en marcha el proceso de revisión se interrumpen otras actividades y, por otro, el proceso puede desencadenarse antes o después de haber puesto por escrito el texto. En cualquier caso, el proceso de control permite al escritor revisar segmentos del texto, almacenados temporalmente en la memoria de trabajo, antes de su transcripción gráfica (Salvador, 2005).

1.2 Tradición de investigación en la literatura: ¿cómo es el proceso de revisión de los estudiantes universitarios?

Las investigaciones realizadas desde los años setenta en este campo se han ido focalizando en la utilización de diferentes métodos de investigación (Salvador y García, 2009): 1) sistemas de codificación para clasificar los cambios realizados; 2) métodos para desvelar los procesos mentales que lleva a cabo el escritor (observación, cuestionarios, entrevistas y “protocolos de pensamiento en voz alta”); 3) método de observación participante en el aula o; 4) métodos descriptivos o exploratorios (Calderón y Andrade, 2009).

La mayoría de las investigaciones se han centrado en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, siendo poco abundantes los estudios con universitarios, al menos en nuestro contexto de referencia (Escofet, Rubio y Tolchinsky, 1999), si bien han sufrido un ligero incremento en los dos últimos lustros (Gallego, García y Rodríguez, 2013).

Los resultados sobre el proceso de revisión, en general, difieren de unos estudios a otros. Sin embargo, el análisis de la literatura nos lleva a extraer una serie de conclusiones. Así, el proceso de revisión o el tiempo dedicado a la revisión parece aumentar con la edad (Barbeiro y Brandao, 2006). No obstante, este proceso es difícil y raramente ejecutado por escritores sin experiencia, siendo el proceso que más les cuesta realizar (Grupo Didactex, 2006). Quizá, por esta razón, algunos investigadores han señalado que en el proceso de revisión se dan las mayores diferencias entre escritores expertos y aprendices (Cassany, 1998; Graves, 1991). Los primeros dedican mucho más tiempo que los segundos a leer y releer el texto y cambian y retocan más aspectos de él, siendo dichos cambios más importantes y profundos (estructura textual) (Roussey y Piolat, 2005). Por el contrario, los escritores inexpertos realizan una revisión parcial del texto en la que se detienen, casi exclusivamente, en mejorar la legibilidad del texto (Harris y Graham, 2005) o en aspectos formales como la ortografía, grafía y puntuación, más que en el contenido (Graham et al., 1993).

Por otro lado, parece existir una cierta relación entre el conocimiento que tiene el escritor del tema y los cambios profundos realizados en el texto (Butterfield et al., 1996) o los procesos de regulación que ejecutan, siendo más elaborados en aquellos estudiantes que tienen mayor conocimiento del tema y, por tanto, influyendo positivamente en la calidad del texto (Bañales, 2010; Castelló, Bañales y Vega, 2010).

En general, tanto los sujetos de diferentes edades como los de diverso nivel de competencia lingüística, revisan la forma, descuidando el contenido (Graham et al., 1993; Butterfield et al., 1996). No obstante, los de mayor edad o nivel de competencia revisan con mayor frecuencia el

contenido. Igualmente, es importante considerar que la personalidad del escritor parece influir en los hábitos y en las técnicas de revisión (Villalobos, 2005).

El nivel de desempeño de los estudiantes universitarios, en lo que se refiere a competencia escritora, ha sido considerado en algunas investigaciones entre moderado y alto, a pesar de no realizar una revisión colectiva de sus escritos (Meneses, Salvador Mata y Ravelo, 2007). En otras (Avilán, 2004) se detecta que los universitarios carecen de un conocimiento claro acerca de lo que es e implica revisar un texto escrito.

Los estudiantes universitarios se enfrentan a la revisión como una prueba más de composición, pero no como un instrumento para volver a pensar en un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2003, Jackson et al., 1998; Lehr, 1995). De este modo, cuando revisan sus textos lo hacen con la finalidad de detectar errores sin tener en cuenta el contenido (Villalobos, 2005), tomando como unidad de análisis las palabras o frases y no al texto en su conjunto (Sommers, 1980).

Otras investigaciones (Sanz y Zabala, 2002) sin embargo, encuentran que un elevado número de estudiantes de magisterio (189), de un total de 274 (68.9%) destacan el hecho de revisar tanto la forma como el contenido y reescriben, algunas veces, una oración cuando no les satisface la primera versión. Con menor frecuencia (54%) aseguran escribir un esquema inicial que algunas veces cambian cuando redactan.

Cabe resaltar que en los últimos años, la revisión de textos académicos en formato electrónico ha supuesto un gran aporte para que los estudiantes universitarios desarrollen sus competencias narrativas y fortalezcan la utilización de los procesos superiores del pensamiento (Morales y Espinosa, 2005).

Lo que sí parece evidente, al tenor de las investigaciones realizadas, es que la revisión puede tener un profundo impacto en la efectividad de un texto escrito y de ahí la importancia de conocer las estrategias de revisión utilizadas por los estudiantes (Villalobos, 2005). De hecho, se ha demostrado que cuando los estudiantes universitarios revisan el texto mientras escriben, o bien al final, realizan un texto con mayor calidad (Álvarez, Villardón y Yániz, 2010). Sin embargo, las estrategias de revisión sólo son eficaces si los estudiantes pueden definir e identificar adecuadamente los problemas que encuentran en el texto (Castelló, González e Iñesta, 2010).

II. Diseño y metodología

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque de carácter cualitativo y, más concretamente, se concibe como un “estudio de caso múltiple” o “estudio de casos colectivos” (Stake, 2010). Este tipo de estudios pretenden reflejar una descripción exhaustiva, intensa y holística de un fenómeno o unidad social, al implicar descripción, explicación y juicio. De ahí sus potencialidades en la investigación sobre la escritura (García, Salvador y Rodríguez, 2010). La ingente cantidad de detalles que pueden obtenerse posibilita una comprensión integral del objeto de estudio, al desarrollar múltiples perspectivas de análisis y considerar los diferentes actores que intervienen en el proceso. Lo esencial en este tipo de investigaciones no es la amplitud en el número de sujetos sino el análisis en profundidad del *corpus*, en la abundancia de información del caso y en las capacidades analíticas del investigador (McMillan y Schumacker, 2005).

En definitiva, en esta investigación, partiendo del modelo sociocognitivo de Hayes (1996), se analiza, en profundidad, uno de los procesos más importantes que incluye el modelo (el proceso

de revisión), centrado en un conjunto de estudiantes universitarios que cursan las distintas especialidades de Magisterio en la Universidad de Granada.

Aunque inicialmente se entrevistó a 140 alumnos, la inviabilidad para trabajar con un gran número de sujetos, desde este enfoque, hizo que se efectuase una selección previa (Salvador, 2005), atendiendo a tres criterios principales: a) máximo de 20 estudiantes, ya que es un número óptimo para trabajar desde este modelo y así se pone de manifiesto en los diferentes estudios; b) dos estudiantes de cada especialidad; c) trabajar con aquellas entrevistas cuyas respuestas fuesen más ricas, en términos de extensión verbal, por entender que aportarían un mayor número de datos e informaciones.

De este modo, el número de estudiantes universitarios que formó parte de este estudio fue de 20 (6 varones y 14 mujeres), de edades comprendidas entre los 19 y los 23 años (media 20.4), que se encontraban realizando segundo curso de Magisterio. Conviene subrayar, no obstante, que este grupo de alumnos se considera como un "caso", sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso (Stake, 2010). Las diferencias individuales pueden reflejar no sólo la heterogeneidad en los estilos de escritura sino diferentes conocimientos, habilidades y competencias sobre el proceso escritor. El caso, sin embargo, se considera un sistema acotado (totalidad única e integrada), con sus propios límites (físico, social o temporal) que le confieren entidad (Ceballos, 2009). De este modo, para responder al objetivo principal de este estudio, se formularon las siguientes cuestiones o interrogantes de investigación:

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?, y 4) ¿conocen el proceso de revisión del texto y son capaces de controlarlo? De las cuestiones planteadas se diferencian varios contenidos (ver tabla 1): *a) si revisan los textos; b) qué revisan; c) cuándo y cómo revisan; d) qué procesos están implicados.*

Tabla I. Categorías y subcategorías de análisis (revisión y metacognición)

ESTRATEGIAS PARA LA REVISIÓN (Procesos ejecutivos)		CÓDIGOS REVISIÓN (R)
TAREA DE REVISAR (si acostumbran a revisar el texto)	¿Acostumbra a leer tu texto completo después de escribirlo? Después de escribir un texto, ¿sueles cambiar algo de lo que has escrito? ¿Qué sueles cambiar?	R1-Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado.
OBJETIVO DE LA REVISIÓN ¿Qué revisan?	b) <i>La estructura de la oración</i> : 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: 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?	R2-Estructura y léxico de la oración. R3-Puntuación, ortografía... R4-Caligrafía.
TIPO DE REVISIÓN (si se realiza autónomamente o con la ayuda de otros)	Cuando has escrito un texto, ¿se lo das a leer a un compañero o a otra persona para que te lo revise? ¿Preguntas a tus padres o compañeros si tienes dudas sobre algunas de las cuestiones anteriores? (referidas al objeto de la revisión).	R5-Revisión por otros. R6-Revisión por sí mismo.
ESTRATEGIAS Y PROCESOS METACOGNITIVOS (conocimiento consciente de las operaciones realizadas)		CÓDIGOS METACOGNICIÓN (AR)
Conocimiento consciente de las operaciones realizadas	1) <i>Necesidad y finalidad de la revisión</i> : ¿Piensas que, después de escribir, se debe revisar el texto? ¿Para qué? 2) <i>Contenidos de la revisión</i> : a) Cuando lees lo que has escrito, ¿te preguntas si es realmente lo que querías escribir? 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?" c) Juzgar si el escrito está bien hecho: "Mientras estás escribiendo, ¿te dices a ti mismo si te está saliendo bien o mal la redacción?" 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?"	AR1- Conocimiento y control de la planificación. AR2- Conocimiento y control de la transcripción. AR3- Conocimiento y control de la revisión. AR4- Conocimiento y control de la estructuración. AR5- Disposición ante la escritura y sus dificultades. AR6- Conocimiento del escrito bien hecho. AR7- Conocimiento y control general del acto de la escritura.
Control de las operaciones	<i>Satisfacción con el escrito</i> : "Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?". <i>Obligación a corregir los errores</i> : "¿Te obligas a ti mismo a corregir los errores?"	

Para la obtención de datos se aplicó una entrevista semiestructurada de "tipo cognitivo", en la que el investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos cognitivos que activa cuando escribe (en este caso, sobre el proceso de revisión), a fin de que haga un análisis retrospectivo de dicho proceso, sin impedir por ello sus libres manifestaciones. La entrevista es el instrumento más utilizado en la investigación cualitativa y mucho más en los estudios de caso (Yin, 1994), ya que se trata de averiguar qué está en la mente de otra persona, en este caso, referido al proceso de revisión de la escritura.

En este sentido, previo a la realización de la entrevista, se pidió a los estudiantes que redactaran un texto expositivo-explicativo, exponiendo un tema para que fuese comprendido por los demás, dando las explicaciones oportunas. Se les sugirió la posibilidad de escribir sobre el programa de radio o televisión más atrayente para ellos, sin fijarles ninguna restricción temporal, con la intención de que, inmediatamente después, evocasen las operaciones realizadas durante el proceso de redacción en la entrevista y, especialmente, las de revisión. La elección de este tipo de texto se justifica, entre otras, por ser el recurso más frecuentemente utilizado en el contexto universitario y en el que se involucran procesos relacionados con la cognición y la metacognición (Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Es preciso destacar que durante el proceso de redacción se tomó nota de todo cuanto acontecía a dicho proceso, por ejemplo, si después de terminar el texto los estudiantes dedicaban tiempo a la revisión y contrastar así los resultados que se desprenden de la entrevista.

Para la realización de la entrevista, se partió de un *cuestionario-guía* (Salvador y García, 2005, pp. 62-66) que incluía una serie de cuestiones que ayudaban al alumnado a reflexionar y 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, y 2) procesos metacognitivos, partiendo de algunos de los componentes que incluía el modelo socio-cognitivo de escritura de Hayes (1996).

Los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, se sometieron al *análisis de contenido* (Bardin, 1986; Krippendorff, 1997) que consistió, básicamente, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos, de acuerdo con un sistema de categorías (ver Tabla I). El análisis de los protocolos permitió hacer patente cómo es el proceso de revisión de la escritura de estos estudiantes y su relación con otros procesos.

Tras el análisis de las entrevistas, se agruparon los contenidos (o enunciados) en las metacategorías establecidas (R y AR). Posteriormente, se obtuvieron frecuencias, porcentajes y medias de cada una de ellas y, por último, se abordó la interpretación global de la información, tanto de tipo verbal como numérico. Los datos cuantitativos recogidos y analizados se han utilizado para corroborar y apoyar los datos cualitativos obtenidos, que son los considerados de mayor utilidad para comprender este problema de investigación.

Para garantizar la validez y credibilidad de los resultados, se aplicaron diversos tipos de *triangulación*: de instrumentos, para la obtención de datos (entrevista clínica individual y observación directa), de diferentes técnicas de análisis de datos (cuantitativas y cualitativas) y del análisis e interpretación de los datos por varios investigadores (tres). En este sentido, los hallazgos obtenidos nos han permitido conocer cuáles son las potencialidades y dificultades de los futuros docentes, en relación con el proceso cognitivo de revisión.

Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Dicho porcentaje se obtuvo contando el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas. Finalmente, atendiendo al análisis de tipo cualitativo y cuantitativo, se han interpretado los datos haciendo una lectura transversal de los mismos.

III. Resultados

En líneas generales, los alumnos de esta investigación admiten realizar mayoritariamente la operación de revisión textual, dado el análisis de las respuestas desde un punto de vista cualitativo (análisis del contenido de las respuestas), así como del porcentaje de respuestas positivas que alcanza el 80.58% mientras que las negativas apenas llega al 20%. Este aspecto se corrobora, además, por las observaciones realizadas durante el proceso de redacción del texto, por parte del alumnado, en las que se aprecia que la mayoría dedica un tiempo a la revisión, ya sea de forma simultánea o al finalizar el mismo, si bien es verdad que el tiempo de revisión ha variado considerablemente entre unos alumnos y otros.

Desde un punto de vista más cuantitativo, entre las frecuencias positivas destacan, por su incidencia, las acciones de revisión por sí mismo y corrección (R6) y la revisión de la estructura y

léxico de la oración (R2). Mientras que las respuestas positivas menos resaltadas por el alumnado han sido la revisión de la caligrafía (R4), de la ortografía y puntuación (R3).

Por otra parte, teniendo en cuenta las diferencias entre las frecuencias positivas y negativas, como se presentan en la figura 1, las mayores diferencias aparecen en las operaciones de revisión por sí mismos y corrección o cambio (R6) y la revisión de la adecuación de la forma y el contenido a lo planificado (R1), mientras que la menor diferencia corresponde a la revisión por otros (R5), seguida de la revisión de la caligrafía (R4).

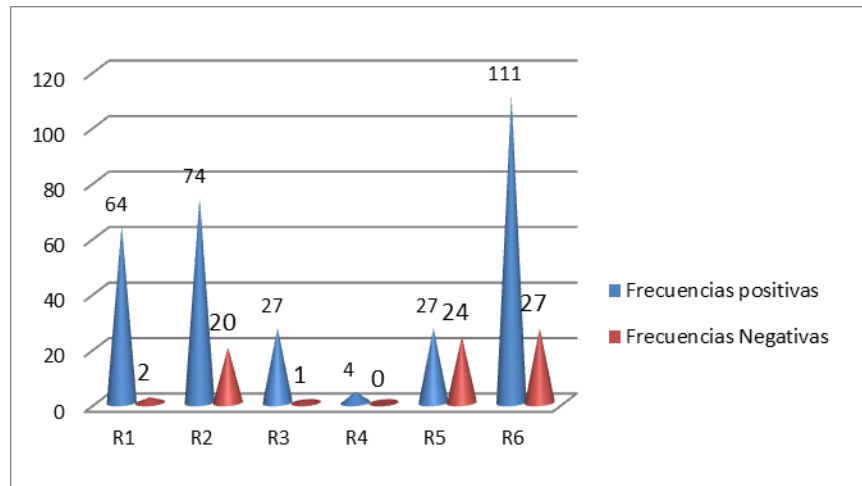


Figura 1. Frecuencias positivas vs. negativas sobre la revisión

Con fundamento en lo anterior y aunando los datos de ambos criterios analíticos, puede aseverarse que la revisión por sí mismos y la realización de determinados cambios (R6) es una habilidad frecuente en estos estudiantes aunque no está exenta de ciertas dificultades, siendo conscientes de la trascendencia de esta operación y su repercusión en la calidad final del discurso. Al contrario, la revisión por otros (R5) es la operación que se realiza con menor frecuencia, quizá debido a la emergencia de fuentes donde obtener la información sin necesidad de recurrir a fuentes externas.

A continuación se detalla, con mayor exhaustividad, el grado de desarrollo de cada una de las habilidades que conforman este proceso, combinando el análisis cualitativo con el cuantitativo.

3.1 Revisión según lo planificado (R1)

Atendiendo al análisis de contenido y, por tanto, de las respuestas literales recogidas en las entrevistas, este alumnado, sin excepción, revisa las palabras e ideas que finalmente incluyen en sus textos: “Normalmente sí (E8, E10, E14), ya que son mis pensamientos los que expreso (E18)”. Igualmente, responden en el mismo sentido cuando se les pregunta si comprueban que el texto contiene todo lo que ellos querían o habían planificado: “Por supuesto, esa es la finalidad cuando escribes un texto que transmita lo que yo quiero decir (E8)”; “Claro (E14, E15), miro si transmite la idea general que quiero (E13)”.

Todos, excepto uno, afirman prestar atención a los aspectos anteriores, cuando valoran la corrección o incorrección de su escrito, con la finalidad de mejorarlo: “Sí, lo suelo releer y releer y ver lo que no me gusta y cómo lo puedo cambiar (E8)”.

Conjugando el análisis de las respuestas dadas por los alumnos (análisis cualitativo), con las frecuencias de respuestas obtenidas en esta dimensión (punto de vista cuantitativo), se corroboran los resultados, existiendo un porcentaje muy elevado de respuestas positivas, de casi el 97%, y una media alta de 3.2 respuestas positivas por persona. Por tanto, se puede afirmar que los sujetos entrevistados revisan el texto que han elaborado, comparándolo con el que tenían pensado en la fase de planificación, es decir, de acuerdo con el contenido y la forma que habían planificado previamente.

3.2 Revisión de la estructura y léxico (R2)

En el nivel macroestructural, las respuestas negativas sobre la revisión de las partes gramaticales del texto superan a las positivas. En efecto, una docena de respuestas indican la ausencia de esta suboperación: “No, porque no suelo poner todas las partes a no ser que tenga que entregarlo en clase que entonces sí lo miro muy bien para que estén todas las partes en el texto (E2)”; “Aunque sé las partes que tiene un texto, nunca las cumpla ni las reviso (E12)”. Sin embargo, el resto (ocho alumnos), contrariamente, sí se preocupa por la revisión de las partes constituyentes del texto.

En el nivel microestructural de la oración, se invierte la tendencia a favor de la realización de la revisión de la oración, de manera que más de tres partes del conjunto afirman que valoran si la oración está completa y bien construida.

En el nivel lexical es donde aparece el mayor índice de respuestas positivas, indicando, por tanto, que es el aspecto más revisado de sus textos: “Sí, porque intento que las ideas estén bien expresadas (E20)”. Sólo tres de ellos han contestado negativamente a esta cuestión, expresando que no suelen prestar atención a las palabras que contienen sus textos.

En consecuencia, si detectan algún error en algunas de las categorías, casi todos ellos admiten tener la suficiente habilidad para modificar su texto en beneficio de la calidad final del mismo, principalmente en el orden siguiente: palabras, oraciones y estructura textual. Sin embargo, son más bien los aspectos formales del texto, correspondientes al nivel léxico y morfosintáctico: “Pues... faltas de ortografía o frases mal escritas son lo que más detecto y corrijo (E1)”.

En general, atendiendo a lo aludido anteriormente y a la frecuencia de respuestas y sentido de las mismas (positivas y negativas), la tendencia declarada por los estudiantes sobre la realización de esta actividad de revisión (estructura y léxico) es alta (79% de respuestas positivas frente al 21.28% de negativas), y con una media de 3.7 de frecuencias positivas por alumno frente a 1 (negativa).

3.3 Revisión de la puntuación y ortografía (R3)

Del análisis de las respuestas registradas, todas –excepto una que resulta ambigua: “Sí, a veces” (E2)– indican que este alumnado realiza una adecuada y rotunda revisión, tanto de la ortografía como de la puntuación: “Sí, porque no me gusta tener faltas de ortografía en un texto que vayan a leer otras personas. (E4)”; “Sí, porque yo normalmente no tengo faltas y para mí la ortografía es muy importante. (E7)”. No obstante, no aparecen muchas respuestas sobre estas dimensiones de la escritura (puntuación y la ortografía), lo cual podría indicar que los alumnos la consideran obvia (apenas una media de 1.35 de respuestas positivas y 0.05 de negativas), además, la mayoría de ellas, como se ha indicado en los ejemplos anteriores, apuntan a un buen desarrollo de esta

habilidad, obteniéndose un porcentaje notablemente alto (96.43% de respuestas positivas y 3.57% de negativas).

3.4 Revisión de la caligrafía (R4)

Esta categoría aparece en contadas ocasiones, entre otras, porque no se ha cuestionado en la entrevista esta dimensión por razones obvias del tipo de alumnado entrevistado, y de hecho así se ha corroborado en las respuestas libres del alumnado: "Sí, siempre, porque con la edad que tengo no debo cometer ningún fallo caligráfico (E6)"; "Sí, siempre caligrafía y ortografía son básicas (E12)". Además, tal y como se ha apreciado en las respuestas, aquellos que han advertido revisar esta cuestión lo han hecho de acuerdo con el óptimo desarrollo de esta actividad.

En relación a los resultados obtenidos en las frecuencias de respuestas, en todas ellas, su signo de aparición es positivo (100% de respuestas positivas), de lo que se deduce, en primer lugar, la escasa importancia otorgada por los alumnos, debido al empleo masivo de recursos informáticos para la construcción de textos, unido al ínfimo grado de error que a estos niveles existe en la caligrafía.

3.5 Revisión por otros (R5)

Del análisis de contenido se desprende que, mayoritariamente (13 de ellos), no suelen dar a leer sus textos a otros compañeros para que puedan advertirles de sus errores. Además, tres de ellos responden con cierta indecisión, por lo que poco puede extraerse o interpretarse de sus palabras: "A veces sí, si tengo a alguien cerca para ver lo que le parece (E7)"; "Depende del tipo de texto que estás escribiendo y la finalidad del mismo (E8)". Y por último, una quinta parte de los entrevistados (4 alumnos) afirma realizar esta suboperación, si bien no lo hacen de manera muy contundente: "A veces sí, para que me dé su punto de vista, me gusta (E1)".

No obstante, en este caso, los porcentajes de respuestas positivas y negativas son similares (52.94% y 47.06%, respectivamente), por lo que no puede extraerse conclusión alguna en relación a las frecuencias.

La tendencia se invierte cuando se les pregunta si acuden a alguien cuando tienen alguna duda sobre la corrección de sus textos. 14 de ellos responden afirmativamente. Otros cuatro entrevistados admiten no tener problemas para solicitar ayuda en sus revisiones, sin embargo indican que pueden hacerlo solos: "Intento resolverlas yo, buscándome recursos y si no es así, pues ya sí busco ayuda (E12)".

Por último, el resto del grupo (dos alumnos), no se muestra partidario ni dispuesto a solicitar ayuda a nadie: "No, me suele costar trabajo reconocer que no entiendo algo (E10)".

3.6 Revisión por sí mismos y corrección (R6)

Atendiendo al análisis literal de las respuestas, la mayoría de los alumnos (17), declara revisar regularmente sus textos una vez terminada su redacción, con el convencimiento de que ello redundará en la calidad final de los mismos; incluso se infiere de algunas respuestas, la realización de una revisión simultánea al proceso de redacción: "Sí, para ver mis errores y voy cambiando cosas que estén mal expresadas (E4)"; sólo tres alumnos contestan que no realizan esta actividad básica de la revisión del escrito. Este resultado se confirma con las observaciones realizadas durante el proceso de composición, atendiendo al tiempo que han invertido en el texto desde

que lo terminan de redactar hasta que lo entregan definitivamente o a las continuas correcciones realizadas durante dicho proceso.

Por otro lado, más de la tercera parte suele introducir en sus textos los cambios que estiman convenientes tras detectar los errores: "Sí, siempre tengo alguna falta o alguna frase mal redactada (E1)". Sólo cuatro de ellos afirman no introducir algún cambio una vez que han finalizado sus textos, a pesar de haber detectado algún error o tener dudas sobre ellos: "No. Una vez que lo termino no modifico nada (E2)"; "No, porque considero que está bien, aunque a veces dudo, pero lo dejo (E20)".

Atendiendo al análisis de frecuencias de respuestas, existe una clara evidencia del dominio y realización de la operación de revisión general del texto e introducción de los cambios oportunos por el mismo alumno, con un porcentaje significativamente elevado de respuestas positivas del 80.43% frente al restante 19.57% de respuestas negativas, y junto a una media alta de frecuencias positivas de 5.55 y una baja de negativas de 1.35.

3.7 Conocimiento consciente de las operaciones realizadas y del control de operaciones

Del análisis literal se desprende que todos, sin excepción, piensan que ellos mismos deben revisar sus textos o al menos así se aprecia en sus contundentes respuestas: "Sí, siempre se debe revisar para comprobar que no hay errores (E17)".

En coherencia con su pensamiento y actitud ante la auto-revisión, tanto durante la elaboración del texto como tras su culminación, la mayoría afirma realizar esta suboperación. En primer lugar, durante la construcción del texto, más de la tercera parte (17 alumnos), confirma plantearse mientras está escribiendo el texto si le está saliendo bien o mal, con expresiones como las siguientes: "Claro... conforme lo escribo lo voy leyendo, y si veo que no me gusta, le cambio algo (E4)"; "Sí, desde el principio veo que algo no me gusta, pero veo que puedo solucionarlo, intento darle sentido con las siguientes frases (E11)". Sin embargo, tres de ellos no responden de manera adecuada a lo que debería ser el dominio y desarrollo adecuado de esta suboperación.

Por otro lado, una vez terminado el texto, también en idéntico porcentaje, confirman realizar la revisión final. De nuevo, son sólo tres los que responden negativamente a la cuestión sobre la realización de la revisión final de sus textos: "No, porque para no cambiarlo más veces, sí lo cambio una vez antes de escribirlo, lo pienso bien (E11)"; "No me lo suelo preguntar (E15)".

Esta revisión la realizan, mayoritariamente, con la intención de corregir errores (17 alumnos). Tres son, de nuevo, los que responden negativamente a la anterior cuestión, asumiendo que no piensan que ellos sean los más indicados para corregir sus errores. Por último, además de pensarlo, una vez que detectan un error suelen obligarse a corregirlo antes de dar por culminada la labor de construcción del texto.

Partiendo del análisis cuantitativo realizado, con respecto al *conocimiento y control de la revisión* (AR3), puede deducirse una óptima predisposición del colectivo estudiado hacia la auto-revisión textual, con un conocimiento y control adecuados de la misma, avalado por un porcentaje alto de frecuencias positivas, superior al 87%, frente a un ínfimo porcentaje de negativas (12.62%). Su frecuencia de aparición es también relativamente alta desde el punto de vista de las respuestas positivas, con una media de 4.5 respuestas por alumno, y sólo 0.65 negativas.

El porcentaje de respuestas positivas supera notablemente al de respuestas negativas (457 vs. 166, es decir, el 73.35% frente al 26.65%, respectivamente), lo cual indica que estos alumnos

admiten un buen dominio de la autorregulación de la escritura. El mayor número de respuestas corresponde a la dimensión del conocimiento del escrito bien hecho (AR6) y de disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5). Por el contrario, las menos resaltadas han sido el conocimiento y control de la transcripción (AR2) y el conocimiento general del acto de escribir (AR7). En cualquier caso, en todas las operaciones, las frecuencias positivas superan a las negativas.

Según los datos anteriores, y una vez analizadas las diferencias existentes entre cada operación (frecuencias positivas y negativas), se encuentra que el mayor dominio de estas habilidades se corresponde con el conocimiento del concepto de expresión escrita y cómo hacerlo bien (AR6) y el conocimiento y control de la revisión textual (AR3), puesto que son las más destacadas y en las que se detecta una mayor diferencia entre positivas y negativas. Por otro lado, las menos desarrolladas son las de conocimiento y control de la estructuración (AR4) y conocimiento y control general del acto en sí de expresarse por escrito (AR7).

IV. Discusión y conclusiones

Puede concluirse que los alumnos universitarios estudiados manifiestan un dominio alto y empleo medio de la revisión de sus propios textos. En general, esa es la tónica que se deduce de sus respuestas, aunque en lo particular se aprecia un dominio mayor de algunas operaciones concretas, así como deficiencias en otras:

En la revisión de sus escritos tienen en cuenta el texto y las ideas que habían planificado inicialmente, procurando en esta revisión una comparación entre el texto pensado y el texto construido. No queda tan claro que en las modificaciones prevalezca el texto que habían planificado mentalmente frente al texto que finalmente han elaborado, lo que pone de manifiesto la apertura y recursividad del acto de la escritura.

En cuanto a la forma textual, los alumnos no suelen revisar de manera global, sino que prestan atención a los aspectos más insignificantes o concretos, como las palabras en sí mismas (su ortografía y adecuación) y al orden de las mismas en la frase, de tal suerte que tanto unas como las otras resulten correctas y completas. No obstante, no se preocupan por la revisión de la estructura gramatical del texto, en el sentido de verificar si contiene todas las partes y en el orden adecuado, según la tipología textual. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Carlino, 2003; Jackson et al., 1998; Lehr, 1995; Villalobos, 2005).

No se han observado problemas en la revisión de los aspectos más convencionales o artificiales de la expresión escrita, es decir, la puntuación, la ortografía y la caligrafía, como cabría esperar por la naturaleza del grupo investigado, ni tampoco falta de hábito para realizar tal revisión, siendo conscientes de la necesidad de realizarla en beneficio de la calidad y presentación final del texto.

No queda tan clara la disponibilidad de los alumnos ante las revisiones que otras personas pudieran hacer de sus propias producciones escritas, es decir, no suelen entregar sus textos a otras personas para contar con una revisión objetiva que redunde en la calidad final de éstos, ni siquiera están convencidos de ello. Resultados similares a los obtenidos en otras investigaciones (Meneses, Salvador y Ravelo, 2007). Los resultados en esta dimensión vienen a indicar la necesidad de potenciar la revisión por pares o la revisión colaborativa ya que, como demuestra la tradición de investigación, mejora la calidad final del texto (Corcelles, Cano, Bañales y Alicia, 2003).

Los universitarios sí suelen recurrir a otras personas cuando tienen alguna duda sobre sus textos que no saben resolver, sin menoscabo de aceptar las sugerencias de mejora que otros puedan ofrecerles para sus textos, pero siempre y cuando sean ellos los que soliciten la ayuda.

Existe el convencimiento absoluto de que son ellos mismos quienes han de corregir los errores de sus textos, con independencia de que otros lo hagan. Manifiestan aparente suficiencia para esta capacidad, es decir, tanto para detectar inicialmente los errores o aspectos susceptibles de mejora como para proceder a resolver el fallo y conseguir mejorar el texto; resultando habitual que acometan estos cambios por iniciativa propia.

En definitiva, la revisión y modificación de sus textos es una actividad que consideran propia y creen que deben realizar ellos y no otros, salvo por parte del profesor o la persona a la que se destina su texto. Realizan una revisión simultánea de sus textos, en perjuicio de la revisión global, hecho que justifica que centren su atención en los aspectos formales del texto, para los que no les resulta difícil acometer las modificaciones que estiman oportunas. Esto demuestra, además, la simultaneidad de los procesos cognitivos implicados en esta tarea.

Sin embargo, los resultados indican que apenas realizan revisiones sobre otros aspectos de contenido, aunque de manera casi automática comparan su texto creado con el texto pensado inicialmente. Reconocen, en todo caso, la importancia de esta actividad y asumen la necesidad de hacerlo, a pesar de sus deficiencias ejecutivas.

V. Limitaciones y prospectiva de la investigación

Dadas las peculiaridades de este estudio, realizado con un grupo de sujetos muy específico y en un contexto muy concreto, como sucede en cualquier estudio de caso, es aconsejable interpretar los resultados a la luz de varias limitaciones:

1. Los hallazgos obtenidos son representativos de esta muestra y se desaconseja su generalización.

El contenido real del estudio es la particularización, no la generalización... se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 2010, p. 5).

2. Aunque no podemos extraer conclusiones causa-efecto en relación al tema de estudio. Los resultados cumplen criterios de "transferibilidad" o "extrapolación del conocimiento adquirido" (Gobo, 2004) a otros contextos y situaciones similares, además de ampliar el conocimiento sobre este campo.

De otra parte, habida cuenta de la ausencia o escasez de investigaciones realizadas acerca del dominio y dificultades en la expresión escrita de los estudiantes universitarios (especialmente del proceso de revisión), así como de las limitaciones de esta investigación o la trascendencia de esta habilidad para el alumnado objeto de estudio, no resulta sólo conveniente sino también necesario continuar y perpetuar esta línea de investigación, dado que con ello se contribuye al conocimiento del campo de la Didáctica de la escritura en general. Esta línea, pese a estar consolidada en la comunidad científica, precisa de algunas matizaciones que permitan profundizar en su conocimiento y las posibles propuestas didácticas para mejorar la competencia escritora de los estudiantes universitarios.

En efecto, la manera más natural de continuar esta línea de investigación sería seguir realizando estudios como el que aquí se presenta con alumnado de otras titulaciones y contextos,

empleando estos instrumentos de obtención de datos. Todo ello contribuiría a aumentar el corpus de conocimientos científicos en el ámbito de conocimiento señalado.

También sería aconsejable el empleo de otras técnicas y herramientas, tanto de recogida de datos (por ejemplo, grupos de discusión) como de análisis de los mismos que propicien ahondar (o contrastar) en los análisis contenidos en este estudio, obteniendo –en la medida de lo posible– datos más concretos y ricos, como la observación etnográfica o, incluso, ampliar la cantidad de datos sobre algún aspecto concreto, mediante instrumentos que permiten su aplicación masiva como podrían ser cuestionarios, a rellenar por el propio alumno.

En este sentido, se hace necesario realizar estudios que combinen la relación entre los diferentes procesos cognitivos implicados en la escritura (planificación, transcripción, revisión y metacognición) y la calidad final del texto. Además, a raíz de los resultados obtenidos en esta investigación sobre el proceso de revisión, sería muy interesante contrastarlos con la capacidad real de estos estudiantes para detectar y corregir errores gramaticales, lexicales u ortográficos, empleando para ello textos académicos con errores. Estos aspectos están siendo estudiados en la actualidad por este grupo de investigación.

Evidentemente, también podría resultar interesante cambiar el foco de análisis, analizando las prácticas y programas que emplean en sus aulas los profesores universitarios, valorando la contribución de unos (sus métodos docentes) y otros (sus exigencias de superación) a la mejora de la habilidad escritora del alumnado de este nivel académico. En cuanto a los aspectos o dimensiones también determinantes para la escritura, cabría analizarse la incidencia efectiva de los contextos en tal habilidad (aula o casa), o de la naturaleza de la intención escritora (trabajo universitario *versus* escritura espontánea), o de la exigencia (examen *versus* personal), etc.

Precisamente para valorar el progreso de estos estudiantes podría resultar congruente contrastar la habilidad para revisar sus escritos en su ingreso al mundo universitario y al culminar sus estudios; bien con estudios precisos de tipo longitudinal, es decir, completando el seguimiento de los mismos alumnos durante su paso por la universidad o bien con estudios transversales más viables con sujetos diferentes en ambas etapas (iniciales y finales).

Esta loable labor de mejora didáctica de la competencia objeto de este estudio cabría realizarla de forma más sistemática y metódica a través del ambicioso pero preciso diseño de un programa de desarrollo de la expresión escrita en el ámbito universitario que desarrollara de manera perfilada las operaciones que conforman cada una de las fases de la composición escrita, y procurara también la integración de todas ellas, dado su carácter recursivo.

En la actualidad, las universidades tienen un creciente interés por la promoción de la escritura entre su alumnado, fundamentado en la urgente necesidad de preparar a los estudiantes para las exigencias académicas que implica la educación superior y, sobre todo, porque la universidad exige a los alumnos un tipo de escritura con la que ellos no están familiarizados (o no demasiado), que requiere de una adecuada reelaboración y organización de los conocimientos (Fernández y Carlino, 2010). De hecho, en los últimos años, algunas revistas españolas relacionadas con la docencia universitaria, dada la relevancia de este tema, están dedicando monográficos completos al estudio y análisis de la escritura en el contexto universitario.²

Este sustento o compromiso por la escritura ha sido puesto en práctica por las universidades mediante tres modalidades de programas de potenciación y mejora de la escritura (Carlino,

² Campus, A. y Castelló M. (Coords). (2013). Monográfico "Academic Writing". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)*, 11.

2002): a) tutores de escritura; b) compañeros de escritura; c) materias de escritura intensiva. De hecho, en universidades de Estados Unidos, más del 95% de las Universidades y "Colleges" exigen uno o más cursos de composición escrita al inicio de los estudios (Mogtader, Cotch y Hague, 2001).

En definitiva, es fundamental desarrollar programas para la mejora de la competencia escritora en los universitarios, como ya se hace de una manera más sistemática y definida en otras universidades latinas (Figuerola y Simón, 2011; Morales y Espinosa, 2005, Villalobos, 2005). Más concretamente, y a tenor de los resultados obtenidos, se hace preciso desarrollar programas que persigan la mejora del proceso de revisión que llevan a cabo los universitarios, fomentando su carácter más global (de estructura y contenido), dada su importancia en la calidad global del texto. Del mismo modo, es preciso reformular las tareas que se emplean para la enseñanza de la escritura, tanto en la Educación Secundaria como en la Universidad, ya que como demuestran algunos estudios (Solé et al., 2005), es escaso el empleo de tareas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de la escritura desde un enfoque constructivista.

Referencias

Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.

Álvarez, M., Villardón, M. L. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.

Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, 13(1), 18-30.

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), 239-297.

Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la Universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull. Recuperado de http://www.academia.edu/892177/Escritura_academica_en_la_universidad_regulacion_del_proceso_de_composicion_conocimientos_del_tema_y_calidad_textual

Barbeiro, L. y Brandão, J. A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (Coord.). *Diálogo e investigaciones en las aulas*. Barcelona: Graó.

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

Bazerman, C. (2008). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, and Individual*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Boscolo, P. (1988). Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa [Escritura y procesos cognitivos: algunas reflexiones sobre los resultados de la investigación e implicaciones para la práctica educativa]. *Orientamenti Pedagogici*, 35(4), 674-684.

Calderón, A. y Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20, 409-420.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Research approaches to regulation of academic writing: State of the art. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.

Conley, D. T. (2003). *Understanding university success. A report from standars for success*. Cambridge: Center for Educational Policy Research.

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Alicia, N. (2013). Enseñar a escribir textos científicos-académicos mediante la revisión colaborativa. El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.

Escofet, A., Rubio, M. J. y Tolchinsky, L. (1999). Escribir en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (214), 547-565.

Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.

Figueroa, R. y Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de investigación*, 73, 119-148.

Gallego, J. L. García, A. y Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes. Estrategias para la mejora*. Málaga: Aljibe.

García, A., Rodríguez, A. y Salvador, F. (2010). La investigación cualitativa en el desarrollo de la competencia escritora de escolares con necesidades educativas especiales. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 54, 71-78.

Gobo, G. (2004). Simpling, representativeness and generalizability. En C. Seale, G. Gobo, F. J. Gubrium. y D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 435-456). Londres: Sage.

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), 237-249.

Graves, A. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata-M.E.C.

Grupo Didactex (2006). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. En A. Camps (Coord). *Diálogo e investigaciones en las aulas*. Barcelona: Graó.

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

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C. M. Levy y S. R. Ransdell (Eds.). *The Science of writing* (pp.1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process, en L. W., Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jackson, I., Carifio, J. y Dagostino, L. (1998). *The effect of diagnostic and prescriptive comments on revising behavior of community college students*. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC 417 449).

Kieft, M., Rijaarsdam, G. y Van Den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing to learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.

Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. Bloomington, IN: Eric *Clearing House of Reading English and Communication*. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 379 664).

MacArthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford Press.

Maturano, C. I., Soliveres, M. A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 415-425.

Meneses, A. L., Salvador Mata, F. y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología*, 10(1), 83-98.

Morales, O. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 26, 26-37.

Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.

Roussey, J. Y. y Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion [La revisión de textos: una actividad de control y reflexión]. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition, en C. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). Nueva York: McMillan.

Salvador, F. y García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 61-76.

Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.

Sanz, C. y Zabala, J. J. (2002). Lengua escrita: sobre estrategias de composición en estudiantes universitarios (Diplomatura de Magisterio). *Lenguaje y Textos*, 19, 109-120.

Smagorinsky, P. (2006). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change* (Language and Literacy Series). Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M. Martín, E. Castells, N. Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 42-53.

Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.