

LA TAREA DE REESCRITURA PARA EVALUAR LA REVISIÓN TEXTUAL

O. Arias-Gundín y J.N. García

Olga Arias-Gundín es profesora Ayudante de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León (Campus de Vegazana, s/n, 24071-León). Jesús Nicasio García es profesor Titular de Psicopedagogía en la Universidad de León.

Desde las diferentes perspectivas y modelos, es considerada la revisión como uno de los componentes centrales y más importantes del proceso

de la composición escrita (ver revisión de Arias-Gundín y García, en prensa). Un texto es improbable que se escriba bien la primera vez, porque afecta el conocimiento del escritor y porque sin duda incide en la calidad de los textos realizados (Beal, 1996; Pérez, 2001; Schoonen y Glopper, 1996). De esta forma, durante la fase de revisión tiene lugar la parte más dura del proceso de escritura, por lo que es muy importante que se revisen bien los textos utilizando las estrategias adecuadas, ya que los cambios que se llevan a cabo en esta etapa hacen que el texto adquiera calidad (Guilford, 2001; Pérez, 2001).

En la actualidad el enfoque teórico se centra en el estudio de cómo son producidos los textos, los factores y procesos psicológicos que intervienen en su elaboración así como en el producto textual (Fidalgo, Arias-Gundín, García y Torrance, en prensa). De esta forma, es muy variada la tipología y el repertorio de los instrumentos de evaluación utilizados para valorar la composición escrita, tanto su producto como su proceso, así como las variables moduladoras de la misma (Olive y Levy, 2002).

A lo largo de este trabajo se hará referencia de forma continuada a muchos estudios llevados a cabo sobre la revisión textual y dado que su análisis no es objeto de este artículo, se presentan de forma sintetizada en la Tabla 1, donde también se recoge qué tipo de instrumentos de evaluación se utilizó en cada uno de ellos.

Tabla 1
Recopilación de estudios relevantes sobre la revisión textual

Autores	Aspectos Estudiados	Lengua	Muestra		Tipo de estudio	Instrumento evaluación
			Nº	Nivel Educativo		
García y Arias-Gundín (2007)	Proceso de revisión global	Española	67	2º E.S.	Instruccional	* Prueba específica * Análisis de trabajos
Largy, Chanquoy, y Dédéyan (2004)	Aspectos mecánicos (detección de los errores de concordancia)	Francesa	112	3º, 5º E.P. 7º, 9º E.S. adultos	Descriptivo	* Análisis de trabajos * Prueba específica
Largy, Chanquoy, y Dédéyan (2004)	Aspectos mecánicos (concordancia verbo-sujeto)	Francesa	72	2º-4º E.P.	Descriptivo	* Prueba específica
García y Arias-Gundín (2004)	Proceso de revisión global	Española	16	1º E.S.	Instruccional	* Análisis de trabajos
Largy, Dédéyan, y Hupert (2004)	Aspectos mecánicos (concordancia gramatical)	Francesa	120	5º E.P. 7º, 9º, 11º E.S. Universitarios	Descriptivo	* Prueba específica
Matsumura, et al. (2002)	Naturaleza de las revisiones	Inglesa	29 aulas	3º E.P.	Experimental	* Análisis de trabajos
Chanquoy (2001)	Frecuencia y naturaleza de las revisiones	Francesa	60	3º-5º E.P.	Experimental	* Análisis de trabajos
Pérez (2001)	Proceso de revisión global	Inglesa		2º grado	Descriptivo	* Entrevista * Análisis de trabajos * Observación
Conrad y Goldstein (1999)	Proceso de revisión global	Inglesa	3		Descriptivo	* Entrevista * Juicios del profesor * Análisis de trabajos
Hupert, et al. (1998)	Aspectos mecánicos (concordancia número sujeto-verbo)	Francesa	60	universitarios	Descriptivo	* Prueba específica

Chanquoy (1997)	Automatizar el proceso de revisión	Francesa		3º-5º E.P. 8º E.S.	Experimental	* Cuestionario * Análisis de trabajos
Mc Cutchen, et al. (1997)	Aspectos sustantivos	Inglesa	102	7º E.S. universitarios	Descriptivo	* Observación * Prueba específica * Entrevista * Análisis de trabajos
Graham (1997)	Control ejecutivo y revisión	Inglesa	12	5º-6º E.P.	Experimental	* Observación * Técnica de calibración
Cameron et al. (1997)	Revisión textual	Inglesa	238	2º-5º E.P.	Descriptivo	* Análisis de trabajos * Prueba específica * Técnica de calibración
Wallace, et al. (1996)	Revisión y tarea de definición	Inglesa	108	universitarios	Instruccional	* Análisis de trabajos * Prueba específica
Hacker, et al. (1994)	Aspectos mecánicos (errores gramaticales y ortográficos)	Inglesa	195	11º-12º E.S.	Descriptivo	* Prueba específica
Camps, (1992)	Proceso de revisión global	Española	3	1º E. S. (7º E.G.B.)	Descriptivo	* Observación
Beal (1990)	Proceso de revisión global	Inglesa	200	4º y 6º E. P.	Descriptivo	* Entrevista
Fitzgerald y Markham (1987)	Proceso de revisión global	Inglesa	30	6º E. P.	Instruccional	* Entrevista * Análisis de trabajos

Antes de realizar una breve descripción y análisis de las técnicas e instrumentos específicos más utilizados para medir los diferentes aspectos del proceso de revisión, se realiza una clasificación de las mismas, para la cual se utilizan los criterios establecidos por van der Pool (1996) que son coincidentes con los utilizados en otros trabajos (Fidalgo, 2005; Sanders, Janssen, van der Pool, Schilperoord y van Wijk, 1996). De esta manera, el criterio utilizado por van der Pool es el momento en que se lleva a cabo la recogida de las medidas, es decir, durante el proceso de

escritura o con independencia de éste, denominándoles *on-line* y *off-line* respectivamente. En la Tabla 2 se recogen estudios sobre revisión que han utilizado para su evaluación alguno de estos instrumentos con sus limitaciones y ventajas.

Tabla 2
Clasificación de los instrumentos de evaluación de la revisión textual

OFF-LINE			
Técnica	Ejemplo de estudios	Límites	Ventajas
Cuestionarios	Chanquoy, 2997	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de validez - Problemas de consistencia - Esfuerzo en la elaboración y diseño 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de aplicación - Facilidad de corrección - Aplicación grupal - Poco tiempo y esfuerzo en aspectos de aplicación
Entrevistas	Beal, 1990; Graham, 1997 Pérez, 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de validez - Problemas de consistencia - Coste y esfuerzo en la corrección 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de aplicación - Facilidad de elaboración
Técnicas de calibración	Wallace et al., 1996	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de aplicación - Facilidad de elaboración
Juicios del profesorado	Conrad y Goldstein, 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de aplicación
Análisis de trabajos	Cameron et al., 1997 Chanquoy, 2001 García y Arias-Gundín, 2004	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividad - Difícil operativización 	<ul style="list-style-type: none"> - Fácil de aplicación
ON-LINE			
Técnica	Ejemplo de estudios	Límites	Ventajas
Probe task (doble tarea)	García y Arias-Gundín, 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Reactividad e interferencia con la tarea - Necesidad de entrenamiento - Tecnología necesaria - Situación experimental 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso directo e inmediato al procesamiento cognitivo - Información directa, inmediata, on-line con la tarea - Fácil corrección
Observación	Pérez, 2001 Graham, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil interpretación y objetivación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin reactividad e interferencia en la tarea

	Camps, 1992	- Tecnología necesaria	
Entrevistas	Pérez, 2001	- Reactividad e interferencia con la tarea - Problemas de validez - Problemas de consistencia - Coste y esfuerzo en la corrección	- Facilidad de aplicación - Facilidad de elaboración
Pruebas específicas	Cameron et al., 1997 McCutchen et al., 1997 Largy, Dèdèyan, y Hupet, 2004	- Costosa elaboración - Costos corrección	- Facilidad de aplicación
Pensamiento en voz alta	McCutchen et al., 1997	- Reactividad e interferencia con la tarea - Necesidad de entrenamiento - Difícil corrección	- Acceso directo e inmediato al procesamiento cognitivo - Información directa, inmediata, on-line con la tarea

Al aplicar este criterio de clasificación de los instrumentos de evaluación de la composición escrita al proceso de revisión, se considera que los instrumentos *on-line* son aquellos que obtienen los datos durante la realización del proceso de revisión para extraer las medidas pertinentes, siendo un ejemplo de estas técnicas la entrevista *on-line* utilizada por Pérez (2001), las observaciones llevadas a cabo por Graham (1997) y Camps (1992), así como las distintas pruebas específicas diseñadas para cada uno de los trabajos. De éstos instrumentos *on-line*, los hay que pueden interferir en el proceso como la entrevista (un tipo de retrosección directa) y los hay que no lo hacen como la observación directa de la conducta. Por el contrario, los instrumentos *off-line* son aquellos con los que se obtienen los datos con independencia del proceso de revisión, es decir, antes o después del mismo pero no durante el mismo (por lo que en ningún caso interfiere con el proceso en revisión, pero se trata de una retrosección demorada, con lo que eso implica de sesgo en el recuerdo de lo realizado), perteneciendo a esta categoría los cuestionarios de respuesta cerrada utilizados por Chanquoy (1997), las diferentes entrevistas llevadas a cabo por Pérez (2001) a los profesores o las realizadas a los escritores por Fitzgerald y Markham (1987), los juicios de los profesores utilizados por Conrad y Goldstein (1999), siendo la estrategia más utilizada el análisis de los diferentes trabajos producidos y elaborados por los escritores, ya sean en calidad de borrador o de texto definitivo.

Una vez han sido presentados y clasificados de forma genérica los instrumentos de evaluación utilizados para el estudio de la revisión textual se realiza una breve descripción de los más utilizados.

Como ya se ha indicado, los instrumentos *on-line* centran su estudio durante la realización del proceso de revisión. La principal ventaja de este tipo de instrumentos viene determinada por su acceso directo (caso de la observación) e inmediato al procesamiento cognitivo de la tarea que se está ejecutando y a la información que se demanda (retrospección directa). Estando unida a esta ventaja, también, su principal limitación como es la posible interferencia con la tarea para emitir la respuesta demandada por la prueba de evaluación. Si bien, esta limitación no es aplicable a la observación directa *in situ* o mediante grabación que no interfiere la tarea del participante puesto que la registran otros a no ser que se trate de autoobservaciones. Igualmente, puede necesitar más tiempo en unos casos que otros y por lo tanto interrumpiendo de forma distinta la tarea. Otra de las principales desventajas que presentan este tipo de instrumentos es la necesidad de recursos materiales como equipos de grabación audio-visual, equipos de registro informáticos individualizados...

La entrevista es una de las técnicas que puede incluirse tanto en los instrumentos de evaluación *off-line* como en aquellos *on-line*, dependiendo del momento donde se lleve a cabo. La entrevista *on-line*, no ha sido una técnica muy utilizada en el estudio de la revisión, encontrando únicamente las que realizó Pérez (2001) a los estudiantes mientras elaboraban sus textos y las efectuadas por Beal (1990). Siendo esta su principal ventaja, la inmediatez de las respuestas dadas por los estudiantes sobre aquellas tareas que están realizando y destrezas que están utilizando a lo largo del proceso de la escritura en general y de la revisión en particular. En este mismo aspecto, encontramos su principal inconveniente, es decir, en la posibilidad de interrupción del proceso de escritura que realiza, además de aquellas ventajas e inconvenientes típicos de toda entrevista, y aplicables a cualquier técnica *on-line*. Beal (1990) utilizó la entrevista como instrumento para estudiar el desarrollo de las habilidades para evaluar y revisar los problemas textuales. Para ello, realizó entrevistas de aproximadamente 30 minutos cada una utilizando el siguiente procedimiento: el entrevistador lee el texto y pregunta al estudiante qué cambiaría para que se entendiera mejor, el entrevistador toma nota de todas las sugerencias.

La observación directa de la conducta, sea con registros *in situ* o a través de la grabación audio-visual o ambas, es una técnica *on-line* que contando con la principal ventaja de estas técnicas como es el acceso a la información en tiempo real, no cuenta con el inconveniente de posible interrupción de la actividad. Se encuentra su principal inconveniente en la interpretación y análisis de los datos recogidos, al igual que sucedía con la entrevistas. Para recoger la información mediante observación es

muy importante determinar los criterios y pautas que se deben seguir para el registro, siendo imprescindible elaborar un sistema de categorías con un sistema exhaustivo y mutuamente excluyente. Junto con esta dificultad, la observación cuenta con otros dos inconvenientes, como son la necesidad en muchos casos de recursos tecnológicos y el tiempo que se debe invertir, tanto en la elaboración de los sistemas de categorías para la observación, como su codificación e informatización para el análisis posterior, así como la realización de la propia observación.

En el ámbito de la revisión textual no son muchos los estudios que han utilizado esta técnica de evaluación, destacando la llevada a cabo por Pérez (2001) directamente en el aula, al mismo tiempo que los estudiantes elaboraban y revisaban sus composiciones escritas. E, igualmente, se encuentra la realizada por McCutchen, Francis y Kerr, (1997) *in situ* cuando los estudiantes discutían por pares la forma en que debía realizarse la revisión profunda de sus textos para mejorar la calidad de los mismos; siendo este el mismo tipo de observación que el realizado por Camps (1992). Otro ejemplo, es la observación realizada por Graham (1997) de cada una de las sesiones de trabajo realizadas con estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje que grababa.

Las técnicas de evaluación *on-line* más utilizadas en el estudio del proceso de revisión de la escritura son las pruebas o tareas diseñadas específicamente. Este tipo de pruebas se elaboran para evaluar algún aspecto concreto de la revisión, siendo las más utilizadas aquellas en que los estudiantes deben detectar, marcar y corregir errores textuales (Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt y Linton 1997; Hacker, Plumb, Butterfield, Quathermer y Heineken, 1994; McCutchen et al., 1997; Wallace, Hayes, Hatch, Miller, Moser y Silk, 1996). Otro ejemplo de tarea específica para la detección de errores gramaticales de concordancia es la elaborada por Largy, Dèdèyan y Hupet (2004), donde los estudiantes debían de indicar lo antes posible si en las oraciones que se les presentaban existían errores o no. Además, está la investigación con pruebas específicas realizada por Largy, Chanquoy y Dèdèyan (2004) en la que los estudiantes debían pulsar una tecla del ordenador dependiendo de si en la frase presentada en la pantalla detectaban o no errores de concordancia gramatical (variante de la doble y la triple tarea). Continuando con el estudio de las concordancias gramaticales Hupet, Fayol y Schelstraete (1998) elaboraron varias tareas, en una de las cuales los estudiantes debían recordar y anotar las frases que se les habían presentado, mientras que en otra de ellas los estudiantes debían acordarse y escribir las oraciones que se les presentaban al mismo tiempo que debían recordar una lista de palabras que no tenían ninguna relación entre sí. Los diarios de escritura o *writing log* son otra variación de la técnica de la doble o triple tarea junto con la introducción de algún aviso acústico cada cierto tiempo para que el alumno vaya registrando el proceso

que está desplegando en ese momento, utilizado por García y Arias-Gundín (2007).

Como puede observarse, este tipo de tareas o pruebas específicas son muy variadas, pudiéndose en algunos casos aplicarse de forma colectiva y siendo imprescindible en algún otro su aplicación individual. Así mismo, la corrección y análisis de estas tareas es relativamente poco complicado, todo lo contrario que su diseño, el cual precisa un tiempo prolongado e incluso un soporte tecnológico sofisticado, siendo estos algunos de sus principales inconvenientes.

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación *off-line* su principal ventaja es la facilidad de su aplicación pudiéndose hacer de forma colectiva, reduciéndose de esta forma tanto el tiempo como el esfuerzo y los recursos necesarios; sin olvidar el hecho de que la aplicación de este tipo de pruebas de evaluación no interfieren en el proceso de revisión. Por el contrario, entre las principales desventajas o limitaciones que presentan estas pruebas, de forma general, es el esfuerzo necesario tanto para su elaboración y diseño, como para su corrección. Asimismo un elemento que se debe controlar es la subjetividad, tanto de los correctores como de las personas que realizan la prueba pudiendo emitir respuestas que consideren más adecuadas aunque no sea aquello que ellos realmente piensan o hacen, estando en algunos casos influenciados por variables moduladoras como la motivación, el autoconcepto, la reflexividad... Pero la desventaja fundamental es que recogen las respuestas de los participantes en forma de retrospección demorada a la realización de la tarea, lo que las hace muy sesgadas, puesto que los participantes puede que expresen o bien la deseabilidad social, o la supuesta aquiescencia con lo que consideren desea el investigador, o su concepción y conocimientos de lo que debe de hacerse más que lo que efectivamente hacen, o incluso lo que recuerda de lo que ha hecho.

Puede afirmarse que los cuestionarios son los instrumentos que permiten una más fácil aplicación, puntuación y corrección (Sperling, Howard, Millar y Murphy, 2002; Winne y Perry, 2000), siendo esta su principal ventaja común a todos los instrumentos de evaluación *off-line*. Por el contrario, encontramos un inconveniente, el tiempo que se debe invertir en su diseño y preparación adecuado al constructo, y en el caso que nos ocupa al proceso, que desea medir sustentándose en el modelo teórico pertinente para obtener los parámetros psicométricos de fiabilidad y validez necesarios. Con este instrumento, los escritores deben responder según un criterio y una escala establecida a diferentes cuestiones relacionadas con el dominio y ejecución de diferentes aspectos y habilidades relacionadas con el proceso de revisión. A pesar de su fácil aplicación y puntuación, en el estudio y evaluación del proceso de revisión su utilización es muy poco frecuente, pudiendo destacar los cuestionarios de respuesta cerrada (sí o no) elaborados y utilizados por

Chanquoy (1997) en el estudio de la automatización del proceso de revisión.

La entrevista *off-line*, es las más habituales y utilizadas, pudiendo incluir en esta categoría los cuestionarios de respuesta abierta al considerarlos como entrevistas estructuradas y escritas. No obstante, estos tipos de entrevistas, aunque han sido habituales y muy utilizados para el estudio de la metacognición en la composición escrita (Fidalgo, 2005; García y Fidalgo, 2004; Graham, Schwartz y MacArthur, 1993), no lo han sido para el estudio del proceso de la revisión. Al contrario que con los cuestionarios, la principal ventaja que presenta esta técnica de evaluación, hace referencia a su diseño, dada la relativa facilidad que presenta el mismo, así como su procedimiento directo (Chaigneau y Castillo, 2000). Entre sus inconvenientes, podemos destacar la necesidad de realizar una aplicación individual de la misma, necesitando para ello una mayor cantidad de tiempo, sucediendo lo mismo con su corrección, o más concretamente con el análisis de las respuestas emitidas por parte de los estudiantes dado el carácter abierto de las mismas, necesitando para ello la elaboración de sistemas de categorías exhaustivos y mutuamente excluyentes, los cuales deben ser diseñados *ad hoc* en función del objetivo del estudio; además de las desventajas generales comentadas para cualquier instrumento *off-line*. De forma general, las entrevistas constan de una serie de preguntas abiertas que se presentan a los estudiantes sobre el proceso de revisión, con la finalidad de evaluar el conocimiento que tienen sobre el mismo, así como las habilidades, destrezas y estrategias que utilizan en la ejecución de dicho proceso. En su trabajo con estudiantes de lengua extranjera, Conrad y Goldstein (1999) analizaron las transcripciones de las entrevistas que aplicaron los profesores a los estudiantes participantes en el estudio. Estas entrevistas permitían entender mejor la motivación que presentaban los estudiantes ante la revisión, haciendo alusión explícita a todas sus creencias sobre la misma. Pero como se ve, se utilizaron para explorar las motivaciones no la propia conducta de revisión. Fitzgerald y Markham (1987) realizaron entrevistas individuales a todos los estudiantes que participaron en el mismo. La entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis, siendo el objetivo de estudio calibrar el grado de conocimiento que los estudiantes poseían del proceso de revisión. Para ello, a cada uno de los participantes se le entregaba el texto que habían elaborado el día anterior y después de pedir que lo leyera se le realizaban varias preguntas diseñadas con tal fin. Otro ejemplo, es la entrevista que realizó Graham (1997) a los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria que presentaban dificultades de aprendizaje en la escritura para que evaluaran el procedimiento seguido en la instrucción del proceso de revisión. Las preguntas, realizadas una vez terminada la tarea, estaban centradas en cómo el procedimiento utilizado afectaba a su revisión y escritura, en qué les había y no había gustado dicho procedimiento y

sus recomendaciones para enseñar este procedimiento a otros estudiantes. Por último, Pérez (2001) entrevistó al profesor que participó en su estudio, además de realizar entrevistas *on-line* a los estudiantes, las cuales analizaremos con detenimiento con posterioridad. La entrevista al profesor giró sobre las revisiones que realizaban sus estudiantes y los esfuerzos que realizaba para estimular dichas revisiones, los cuáles giran en torno a cuatro procedimientos: realizarles preguntas concretas sobre la revisión, proporcionar *feed-back*, hablar directamente con los estudiantes sobre el proceso de revisión y dirigirlos en el momento de realizar dicho proceso.

La técnica de calibración es una técnica poco utilizada en el estudio de la revisión, que consiste en que el escritor realice una estimación sobre el texto realizado, ya sea en su calidad de borrador o de texto definitivo. La principal ventaja de este instrumento es su fácil aplicación así como su puntuación, estando en la subjetividad de la puntuación efectuada por el escritor y la falta de razones que justifiquen dicha estimación el principal inconveniente con el que cuenta este instrumento de evaluación. Si los que realizan los juicios son expertos o están muy entrenados en hacerlo de forma eficaz y precisa, es muy relevante la información que se obtiene. En el ámbito de la revisión Wallace et al., (1996) utilizaron esta técnica al pedir a los estudiantes que puntuaran de 1 a 10 la calidad de los borradores y la carta definitiva que habían elaborado a lo largo de las distintas sesiones, contrastando los datos obtenidos de esta forma con el análisis específico de los propios textos. En esta misma línea, se encuentra el trabajo realizado por Grejda y Hannafin (1992), donde tres evaluadores valoraron y puntuaron las composiciones elaboradas por los participantes en el estudio; del mismo modo que Cameron et al. (1997), evaluaron de forma holística los borradores que los estudiantes elaboraron, antes de transcribirlos e introducir en ellos nuevos errores para que fueran revisados y corregidos por los propios escritores.

Tal y como sucede con la técnica de calibración, los juicios o comentarios realizados por los profesores son un elemento de evaluación poco utilizado en el estudio de la revisión textual. Esto quizás sea debido al carácter subjetivo que presentan estos juicios, a pesar de realizarse bajo unos criterios ya determinados y establecidos previamente en función del objeto del estudio realizado. Del mismo modo que se requiere un prolongado tiempo tanto para su cumplimentación como para el análisis de las apreciaciones realizadas por parte del profesor. No obstante, el profesor es una de las personas que mantienen un contacto más directo con los estudiantes, lo que le permite conocer el trabajo que realiza y su forma de desarrollarlo, estando, por lo tanto, en una posición indudablemente favorable para realizar valoraciones sobre el proceso de revisión que lleva a cabo cada uno de ellos, así como las estrategias y habilidades que despliegan en él. Cuando el profesor conoce bien al alumno

y cada una de sus realizaciones, sus juicios, aunque subjetivos, suelen ser muy valiosos. En esta línea se enmarca el trabajo realizado por Conrad y Goldstein (1999), donde el profesor anotaba en las copias de todos y cada uno de los borradores que sus alumnos realizaron aquellos comentarios que consideraban oportunos y necesarios sobre el proceso de revisión que realizaba cada uno de ellos. No obstante, estas valoraciones sobre la revisión textual fueron contrastadas a la vez que completadas con las entrevistas que se realizaron a los propios alumnos, así como con el análisis directo de cada uno de los borradores elaborados. Esta manera de proceder, utilizando diferentes aproximaciones para la obtención de datos es muy deseable y minimiza los problemas y limitaciones de cada uno de ellos por separado, lo que permite obtener un cuadro más ajustado de la realidad.

Sin duda, en el marco del estudio de la revisión textual, el análisis de trabajos es la técnica de evaluación más utilizada. Unida a su principal ventaja, que no es otra que la posibilidad de realizar una aplicación colectiva y de forma contextualizada en el aula, a la vez que se pueden realizar valoraciones de los diversos trabajos producidos a lo largo de las distintas sesiones de trabajo, encontramos su limitación e inconveniente en el establecimiento de criterios y medidas que se desean realizar de cada uno de los trabajos, al mismo tiempo que el prolongado tiempo que en muchos casos es preciso emplear para realizar los análisis pormenorizados de cada uno de los trabajos. Como ya se ha indicado, son muchos los estudios que utilizan esta técnica como forma de evaluación, siendo muy variadas las medidas que se toman como referencia (ver Tabla 1). Desde aquellos que únicamente toman medidas de calidad hasta aquellos que toman en consideración el número y tipo de errores o revisiones realizadas. Entre los primeros, cabe destacar el trabajo realizado por Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés y Garnier (2002) que valoraban la calidad de los trabajos en función de su contenido y la organización del mismo, estando en esta línea el estudio llevado a cabo por García y Arias-Gundín (2004) que evaluaban la calidad de los textos en términos de productividad y coherencia. Del mismo modo, Wallace et al., (1996), además de valorar la calidad de los textos, examinaban también el número de revisiones realizadas en cada una de las categorías establecidas. Así mismo, si centramos nuestra atención en aquellos trabajos que exclusivamente valoraban las revisiones realizadas, podemos presentar los trabajos realizados por Cameron et al., (1997) que además de examinar el número de errores que los estudiantes habían cometido en el borrador, también valoraban tanto el tipo como el número de errores que los alumnos habían detectado y corregido en sus propios borradores. Estando en esta misma línea el estudio llevado a cabo por Largy, Chanquoy y Dèdèyan (2004) donde valoraban el número de errores de concordancia que los alumnos habían detectado y corregido. Además, igualmente están aquellos trabajos que evalúan el

tipo y número de revisiones realizadas por los escritores (Grejda y Han-nafin, 1992; Fitzgerald y Markham, 1987), así como aquellos otros que examinan los cambios realizados por los estudiantes en las distintas versiones de los borradores y el texto final (Conrand y Goldstein, 1999; Graham, 1997). Otro ejemplo de este tipo de análisis, es el realizado por Chanquoy (2001) que valora los textos producidos por los estudiantes bajo cuatro parámetros como son la frecuencia de revisión, la longitud del texto, la frecuencia de errores superficiales y el porcentaje de otros errores formales.

Como se ha puesto de manifiesto son muchos y diversos los instrumentos de evaluación utilizados en los diferentes trabajos realizados sobre la revisión textual, siendo los más abundantes aquellos que se han clasificado como *instrumentos de evaluación off-line* frente a los *on-line* (van der Pool, 1996). Otro aspecto a tener en consideración, respecto a los instrumentos de evaluación presentados antes, independientemente de la tipología a la que pertenecieran, es la especificidad de los mismos, midiendo aspectos muy concretos de la revisión, como las concordancias gramaticales (Largy, Chanquoy y Dèdèyan, 2004; Largy, Dèdèyan y Hupet, 2004), la detección y corrección de errores (Cameron et al., 1997; Hacker et al., 1994; McCutchen et al., 1997; Wallace et al., 1996), número y tipo de revisiones (Cameron et al., 1997; Fitzgerald y Markham, 1987; Largy, Chanquoy y Dèdèyan, 2004), calidad textual (García y Arias-Gundín, 2004; Matsumura et al., 2002; Wallace et al., 1996), etc.

De este modo el abanico de instrumentos de evaluación utilizados en los diferentes tipos estudios realizados sobre el proceso de revisión es muy amplio (ver revisión de Arias-Gundín y García, 2007a), respondiendo cada uno de ellos a las necesidades y demandas planteadas en cada uno de los trabajos. El uso de los instrumentos de evaluación adecuados según sean las medidas que se desean tomar y los modelos teóricos que lo sustentan, es imprescindible para que una investigación pueda alcanzar sus objetivos. En suma, se hace preciso elaborar un instrumento de evaluación, que cumpla los criterios de fiabilidad y validez, que permita valorar de forma más precisa y completa los distintos aspectos y habilidades desplegadas en torno a la revisión textual, siendo este el objetivo planteado en el estudio que se presenta a continuación.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 958 estudiantes, procedentes de 24 centros de la provincia de León, pertenecientes a los cuatro CEFIEs de la misma (Astorga, León, Ponferrada y Villablino). El 49.16% de la muestra eran mujeres (N=471), y el 50.84% restante eran hombres (N=487).

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 3. 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 3
Distribución de la muestra del estudio por edad, 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	

En el estudio, además de los estudiantes objeto de evaluación, participaron siete profesionales que fueron las personas encargadas de realizar las evaluaciones y su posterior corrección, siendo todos ellos licenciados en Psicopedagogía y becarios de investigación del equipo dirigido por el segundo autor.

Instrumento de evaluación: la tarea de reescritura

En la tarea de *reescritura*, a los alumnos se les presenta un texto con la estructura típica de comparación-contraste, constituido por tres párrafos, y se les pide que lo lean, lo revisen y lo reescriban, mejorándolo. Una vez finalizada la tarea de reescritura del texto, se les pide a los alumnos que cumplimenten un cuestionario de autopreguntas (adaptación Chanquoy, 1997), con la finalidad de aproximarnos al conocimiento que poseen los alumnos de los procesos y aspectos implicados en el funcionamiento durante la fase de revisión (ver Apéndice 1).

Con la tarea de reescritura se evalúa la calidad textual, en términos de productividad (generación de ideas) y coherencia (organización de ideas). Así mismo, se valoran las revisiones realizadas, haciendo recuento de las mismas y clasificándolas, tanto en función de su *tipología*, es decir, del tipo de operación que se realiza en la misma, sea añadiendo, eliminando, cambiando o reorganizando el contenido, como del *nivel* donde se producen, es decir sea de revisión mecánica o superficial y revisión sustantiva o profunda. De igual forma, se realiza el mismo conteo tomando en consideración la *localización* en el texto donde se producen las revisiones efectuadas, si se producen al comienzo del texto, en el desarrollo del mismo o en su conclusión, así como el *tipo de tarea*

demandada en el texto, es decir, si se está elaborando una descripción o una comparación. De igual forma, se toman en consideración, tanto la longitud real del texto, como la frecuencia en que se producen las revisiones.

Procedimiento

Sin olvidar la etapa de revisión bibliográfica necesaria para fundamentar de forma teórica el diseño de la tarea y darle validez de contenido, y tras su elaboración y desarrollo, se inició el contacto y selección de todos aquellos centros que iban a formar parte del estudio.

Seguidamente, se realizaron varias sesiones de entrenamiento de los profesionales encargados de la aplicación de la tarea, con el fin de que se familiarizaran con ella, así como con sus normas de aplicación, para que ésta se realizara de forma uniforme y correcta en todos y cada uno de los alumnos evaluados.

A lo largo de la primera parte del curso escolar 2003-2004 se aplicó de forma colectiva a los 48 grupos participantes en el estudio. Una vez concluida la evaluación, se procedió a realizar, de nuevo, varias sesiones de entrenamiento, siendo su finalidad que todos los profesionales comprendieran y perfeccionasen la forma correcta y minuciosa en que debían ser corregidas la tarea. Cada profesional realizó una primera corrección, que posteriormente fue contrastada por otro experto, asegurando la precisión y exactitud de las medidas obtenidas.

Una vez concluida la corrección las medidas fueron codificadas e informatizadas por los mismos profesionales para su posterior análisis estadístico.

Resultados: análisis de las propiedades psicométricas

Fiabilidad

Una vez concluida la corrección, codificación e informatización de todos los datos obtenidos, se realizaron varios tipos de análisis estadísticos mediante el paquete informático SPSS13.0.

El análisis de fiabilidad por consistencia interna a partir del α de Cronbach, mostró un alto grado de fiabilidad; no obstante la tarea de reescritura reveló una mayor fiabilidad que el autoinforme, quizás relacionado con las limitaciones que presentan los cuestionarios y ya se han expuesto al comienzo de este artículo. En la Tabla 4 se recogen todos los estadísticos referidos a la fiabilidad tanto de la tarea de reescritura como al autoinforme.

Tabla 4
Resultados de fiabilidad

Tarea	N	Nº	Media	Desviación	α de
-------	---	----	-------	------------	-------------

	Variables			típica	Cronbach
<i>Reescritura</i>	804	141	1497.38	392.64	.938
<i>Autoinforme</i>	789	20	33.63	7.32	.796

Validez

La validez de contenido de la tarea de reescritura parece apropiada dado que su diseño y elaboración se ha fundamentado en los aspectos que los diversos estudios, tanto teóricos como empíricos, analizados consideran del proceso de revisión de la composición escrita. Por lo tanto, se tuvo en cuenta la evaluación de la ejecución de las estrategias de la revisión en función del nivel de profundidad textual donde se producía, así como su localización en el propio texto, de igual manera que se atendía al tipo de estrategia utilizada, sin olvidar el tipo de estrategia seleccionada (ver propuesta de Alamargot y Chanquoy, 2001). Para evaluar la ejecución de las estrategias se siguió el modelo de Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987), y además de evaluar estos aspectos, también se toma en consideración la calidad del texto elaborado en términos de coherencia y su productividad.

La validez de constructor se calculó mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada a partir de todas las puntuaciones directas de todos los parámetros medidos en la tarea de reescritura. En el caso del análisis factorial se encuentra que los 8 primeros factores encontrados explican el 31.77% de la varianza total, como se recoge en la Tabla 5. La denominación de los factores resultantes se ha establecido a partir del análisis de componentes principales según el método de rotación normalizado, varimax con Kaiser, que se muestra en la Tabla 5, en la que se recogen para cada factor aquellos parámetros que lo saturan.

Tabla 5

Varianza explicada por cada uno de los factores obtenidos mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada

Componente o factor	Pesos factoriales	% de varianza	% acumulado
Revisión en la tarea de Reescritura: en el total y la actividad de describir		11.216	11.216
Reescritura. Total texto. Revisión Sustantiva. Añadir	.880		
Reescritura. Total texto. Revisión Sustantiva. Suprimir	.724		
Reescritura. Total texto. Revisión Sustantiva. Total	.889		

Reescritura. Total texto. Revisión Total	.889		
Reescritura. Total texto. Frecuencia de Revisión	.771		
Reescritura. Descripción. Revisión Sustantiva. Añadir	.876		
Reescritura. Descripción. Revisión Sustantiva. Suprimir	.716		
Reescritura. Descripción. Revisión Sustantiva. Total	.910		
Reescritura. Descripción. Revisión Total	.916		
Reescritura. Descripción. Frecuencia de Revisión	.689		
Calidad textual en la tarea de Reescritura		6.970	18.186
Reescritura. Generación de Ideas. Número total de palabras	.753		
Reescritura. Organización de Ideas. Indicadores Lexicales	.750		
Reescritura. Organización de Ideas. Coherencia Referencial	.760		
Reescritura. Organización de Ideas. Coherencia Relacional	.613		
Reescritura. Organización de Ideas. Coherencia Total	.818		
Revisión a nivel mecánico: ortografía y totales en la tarea de Reescritura		2.904	21.09
Reescritura. Total texto. Revisión Mecánica. Ortografía	.901		
Reescritura. Total texto. Revisión Mecánica. Total	.688		
Reescritura. Descripción. Revisión Mecánica. Ortografía	.797		
Reescritura. Descripción. Revisión Mecánica. Total	.648		
Reescritura. Comparación. Revisión Mecánica. Ortografía	.760		
Reescritura. Comparación. Revisión Mecánica. Total	.541		
Revisión a nivel mecánico: puntuación en la tarea de Reescritura		2.828	23.918
Reescritura. Total texto. Revisión Mecánica. Puntuación	.843		
Reescritura. Descripción. Revisión Mecánica. Puntuación	.742		
Reescritura. Comparación. Revisión Mecánica. Puntuación	.795		
Revisión en la tarea de Reescritura: Actividad de comparar		2.205	26.123
Reescritura. Comparación. Revisión Mecánica. Gramática	.448		
Reescritura. Comparación. Revisión Sustantiva. Cambio	.670		

Reescritura. Comparación. Revisión Sustantiva. Reordenar	.428		
Reescritura. Comparación. Revisión Sustantiva. Otros	.922		
Revisión a nivel sustantivo: cambio		1.978	28.101
Reescritura. Total texto. Revisión Sustantiva. Cambio	.866		
Reescritura. Descripción. Revisión Sustantiva. Cambio	.844		
Reescritura. Comparación. Revisión Sustantiva. Cambio	.463		
Autoinforme		1.900	30.001
Autoinforme. Revisión Mecánica	.694		
Autoinforme. Revisión Sustantiva	.795		
Proceso	.421		
Autoinforme. Total	.969		
Revisión a nivel mecánico: apariencia externa en la tarea de Reescritura		1.765	31.766
Reescritura. Total texto. Revisión Mecánica. Apariencia Externa	.943		
Reescritura. Descripción. Revisión Mecánica. Apariencia Externa	.905		
Reescritura. Comparación. Revisión Mecánica. Apariencia Externa	.449		

Como ha quedado recogido con anterioridad, los ocho primeros factores explican más del 30% de la varianza. El primero de ellos, que explica el 11.216% de la varianza, corresponde a la revisión en los totales de la tarea de reescritura y en la actividad de describir de la misma tarea, estando saturado por diez variables: total de revisiones en la actividad de describir, con un peso factorial de .916; total de revisiones sustantivas en la actividad de descripción, con un peso factorial de .910; un peso factorial de .889 presentan tanto el total de revisiones de la tarea como el total de revisiones sustantivas de la misma tarea; la estrategia de revisión sustantiva de añadir del total del texto como de la actividad de describir presentan un peso factorial de .880 y .876 respectivamente.

La calidad textual en la tarea de reescritura, constituye el segundo factor y está saturado por cinco medidas: coherencia total con un peso factorial de .818; coherencia referencial con un peso factorial de .760; coherencia relacional con un peso factorial de .613; indicadores lexicales con un peso factorial de .750 y con un peso factorial de .753 satura el número total de palabras.

El tercer factor está relacionado con la revisión mecánica, y más concretamente con su total y la ortografía: revisión mecánica total del texto reescrito, con un peso factorial de .688; ortografía del texto completo, con un peso factorial de .901; revisión mecánica total de la activi-

dad de describir, con un peso factorial de .648; la ortografía de la descripción, con un peso factorial de .797; revisión mecánica total de la actividad de comparar, con un peso factorial de .541 y la ortografía de la comparación, con un peso factorial de .760.

La saturación del resto de los factores se presenta en la Tabla 5, pudiendo resaltar el factor séptimo, que aunque únicamente explica el 1.9% de la varianza, hace referencia al autoinforme y está saturado por el total de revisión mecánica (peso factorial .694), el total de revisión sustantiva (peso factorial .795), el proceso (peso factorial .421) y el total del autoinforme (peso factorial .969).

Predicción de la edad y el curso

A continuación se presenta un análisis de regresión lineal paso a paso, lo que permite obtener la predicción de la edad y el curso mediante la correlación múltiple de las medidas de revisión obtenidas mediante la tarea de reescritura.

Se obtuvieron resultados estadísticamente significativos que apoyan la predicción de la edad y del curso a partir de las variables de revisión, como se recoge en la Tabla 6. En ella figura la reducción proporcional del error cuadrático lograda, utilizando la regla de predicción para regresión múltiple (R^2), en contraposición con la predicción de la variable dependiente a partir de su propia medida. Y también figura el peso específico de los coeficientes de regresión estandarizados (coeficientes β) de cada una de las variables estadísticamente significativas de la revisión textual en la predicción.

En la predicción de la edad mediante las tareas de *reescritura* [$R^2 = .119$; $F_{(7, 802)} = 16.656$; $p \leq .000$], de las variables predictoras tomadas, son estadísticamente significativas las variables frecuencia de revisión total de la tarea de reescritura [$\beta = -.212$; $t = -5.623$; $p \leq .000$], productividad de la reescritura [$\beta = .344$; $t = 7.292$; $p \leq .000$], longitud textual en la actividad de descripción de la reescritura [$\beta = -.210$; $t = -4.593$; $p \leq .000$], índice de coherencia de la reescritura [$\beta = .145$; $t = 4.307$; $p \leq .000$], revisión mecánica total de la actividad de comparar en la tarea de reescritura [$\beta = -.127$; $t = -3.671$; $p \leq .000$] y la estrategia de añadir en la revisión sustantiva de la reescritura en la actividad de comparar [$\beta = -.080$; $t = -2.066$; $p \leq .039$].

De la misma manera que sucedía con la edad, mediante esta tarea se puede predecir el curso [$R^2 = .152$; $F_{(8, 801)} = 19.172$; $p \leq .000$] de las variables predictoras tomadas de estas tareas que forman parte de la ecuación de regresión: frecuencia de revisión [$\beta = -.168$; $t = -4.551$; $p \leq .000$] y productividad de la tarea de reescritura [$\beta = .271$; $t = 6.102$; $p \leq .000$], la calidad de la tarea de reescritura medida en términos de índice de coherencia [$\beta = .170$; $t = 4.815$; $p \leq .000$] y coherencia relacional [$\beta = -.130$; $t = -2.853$; $p \leq .004$]; en revisión de la tarea de reescritura, la apariencia externa [$\beta = -.081$; $t = -2.462$; $p \leq .014$], longitud textual en la ac-

tividad de describir [$\beta = -.108$; $t = -2.232$; $p \leq .026$] e indicadores fallidos relacionales de la tarea de reescritura [$\beta = -.071$; $t = -2.181$; $p \leq .030$].

Tabla 6
Resultados del análisis de regresión lineal para predecir la edad y el curso

<i>Tareas que predicen la edad</i>	<i>R² corregida</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Variables predictoras de revisión textual</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Reescritura	.119	16.656	.000	Reescritura. Total. Frecuencia de revisión	-.212	-5.623	.000
				Reescritura. N° total de palabras	.344	7.292	.000
				Reescritura. Descripción.	-.210	-4.593	.000
				Longitud textual			
				Reescritura. Índice de coherencia	.145	4.307	.000
				Reescritura. Comparación.	-.127	-3.671	.000
				Revisión mecánica. Total			
				Reescritura. Comparación.	-.080	-2.066	.039
				Revisión sustantiva. Añadir			
<i>Tarea que predice el curso</i>	<i>R² corregida</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Variables predictoras de revisión textual</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Reescritura	.152	19.172	.000	Reescritura. Total. Frecuencia de revisión	-.168	-4.551	.000
				Reescritura. N° total de palabras	.271	6.102	.000
				Reescritura. Índice de coherencia	.170	4.815	.000
				Reescritura. Organización ideas.	-.130	-2.853	.004
				Coherencia relacional			
				Reescritura. Total. Revisión mecánica. Apariencia Externa	-.081	-2.462	.014
				Reescritura. Descripción.	-.108	-2.232	.026
				Longitud textual			
				Reescritura. Organización ideas.	-.071	-2.181	.030

Discusión y conclusiones

El objetivo establecido en este trabajo fue diseñar un instrumento o tarea de evaluación para la revisión textual. Definir este objetivo, no fue casual, sino que vino determinado por la revisión y estudio detallado que se realizó de los diferentes trabajos publicados sobre este aspecto (ver Arias-Gundín y García, 2007a). En ellos se estudiaba la revisión de una forma general, sin atender al nivel de profundidad textual de la misma, ni a las estrategias y habilidades implicadas en ella (Cameron et al., 1997; Chanquoy, 1997, 2001) o se estudiaba algún aspecto muy específico de la revisión mecánica como la concordancia gramatical (Hupet, et al., 1998; Largy, Dèdèyan, y Hupet, 2004; Largy, Chanquoy, y Dèdèyan, 2004), o alguna de las actividades que se deben realizar para efectuar una revisión efectiva como es la definición del problema textual localizado (Wallace et al., 1996). Del mismo modo, se pudo observar que la modalidad utilizada en la mayoría de los trabajos para evaluar los aspectos deseados de la revisión son las pruebas específicas diseñadas para tal fin, y el producto escrito por los estudiantes.

De esta forma, y de lo recogido hasta el momento, se desprende la necesidad de diseñar y elaborar un instrumento de evaluación que permita medir de forma precisa, fiable y válida los diferentes aspectos y habilidades implicadas en la revisión textual. Con lo que se precisaba de la elaboración de un instrumento o tarea de evaluación de este aspecto de la composición escrita, que permitiera valorar los cambios que se producían en el mismo, haciéndose necesaria también su validación.

Para dar respuesta a este objetivo se diseñó y elaboró la tarea de reescritura y el autoinforme que la acompaña, que reúne dos técnicas de evaluación *off-line* como es el análisis de las producciones textuales elaboradas por los estudiantes en las diferentes tareas y cuestionarios de respuesta cerrada. Esta tarea evaluación mide: i) la productividad; ii) la calidad; iii) la revisión atendiendo al tipo de operación que se realiza en la misma (añadir, eliminar, cambiar, reorganizar), el nivel de profundidad textual en el que aparecen (superficial o profunda), su localización en el texto (principio, desarrollo y final), el tipo de actividad que se está realizando cuando se lleva a cabo la revisión (descripción o comparación); y iv) el conocimiento metacognitivo que los estudiantes poseen de la revisión textual.

Según reflejan los resultados obtenidos es una tarea que presenta una fiabilidad alta. Asimismo mediante el análisis factorial implementado se pueden diferenciar claramente ocho factores relacionados con la revisión y los niveles textuales donde se lleva a cabo, así como con la coherencia y la productividad textual, evidenciándose de esta forma, que

la realización de una revisión efectiva repercute de forma positiva en la calidad de los textos elaborados (Cameron et al., 1997; Guilford, 2001; Pérez, 2001). De forma general, cabe afirmar que la diferenciación teórica de los niveles textuales donde se lleva a cabo la revisión (ver revisión de Alamargot y Chanquoy, 2001), encuentra cierta correspondencia a nivel empírico; al ser considerada la revisión desde los diferentes modelos de la escritura, como un proceso altamente complejo en el que intervienen procesos de alto nivel cognitivo o sustantivos y procesos de bajo nivel cognitivo o mecánicos.

Además, y en lo que hace al análisis de regresión, se puede afirmar que mediante la revisión textual realizada por el estudiante y la calidad que ésta refleja en el texto, se puede predecir el nivel educativo del mismo, esto se realiza de forma más precisa mediante un mayor número de medidas relacionadas con la calidad textual y los índices de revisión.

De este modo, esta tarea permite valorar con una única prueba, la revisión en la composición escrita de forma más comprensiva y completa que los diferentes estudios y propuestas que se han realizado hasta el momento; es decir, la tarea de reescritura permite evaluar y valorar el tipo de operación que se realiza en la revisión, el nivel de profundidad textual en el que se realiza, su localización en el texto y el tipo de tarea que se está llevando a cabo en el momento de ejecutar la revisión.

No obstante, y a pesar del carácter comprensivo que presenta la prueba elaborada una de las limitaciones que se puede observar, viene determinada por el hecho de que evalúa la ejecución de las estrategias de revisión en los diferentes aspectos y niveles, así como su relación con la productividad y calidad textual, no evaluando otras etapas o pasos establecidos según los diferentes modelos teóricos en el proceso de revisión, como por ejemplo la acción de valorar el texto, donde se detectan y diagnostican las discrepancias textuales existentes determinando su naturaleza y posibles modificaciones; así como otros factores moduladores del proceso de revisión como es la capacidad de la memoria de trabajo o el tipo de conocimiento que el escritor debe utilizar en cada momento, tal y como sucede para otras rutinas (Barbón y Cuetos, 2006; del Río y López-Higes, 2006; Soriano y Bajo, 2007).

Otra de las limitaciones importantes que presenta el estudio está relacionada con la muestra utilizada en el mismo. En este sentido, aunque se contó con una muestra amplia, ésta estaba limitada únicamente a los cuatro cursos que constituyen los niveles educativos objeto de estudio. Asimismo, y con el objeto de completar el estudio realizado, sería deseable extender la muestra de estudio con estudiantes de niveles educativos más bajos como es el segundo ciclo de educación primaria, e incluso el segundo curso del primer ciclo al existir estudios previos realizados con estos estudiantes (Pérez, 2001). Del mismo modo, en esta línea, sería relevante además de estudiar y evaluar el resto de los pasos definidos en el proceso de revisión (evaluación del texto elaborado para

detectar y diagnosticar los problemas textuales, elección de la estrategia adecuada para resolver el problema y realización de las modificaciones necesarias para subsanar los problemas detectados), contrastar la relación existente entre la revisión textual y otras posibles variables moduladoras de este proceso, como son la motivación, la atención y la memoria operativa en línea con algunos modelos específicos del proceso de revisión de la composición escrita (ver propuestas de Butterfield et al., 1996; Hayes, 1996).

Por otro lado, unido a la principal ventaja de esta tarea, su fácil aplicación y el que pueda realizarse de forma colectiva, se encuentra uno de sus principales inconvenientes, que es su corrección, larga y trabajosa. La corrección es laboriosa, dado su carácter de minuciosidad, por lo que necesita que se invierta en ella un excesivo tiempo. No obstante, con este trabajo ha quedado demostrado que es posible realizar una evaluación fiable de las estrategias y habilidades que intervienen en la revisión textual mediante la tarea de reescritura y el autoinforme, diseñados de forma específica en base a los estudios teóricos y empíricos revisados; al mismo tiempo que dicho instrumento cumple las propiedades psicométricas deseables necesarias y exigibles de fiabilidad y validez de sus medidas.

Referencias

- Alamargot, D.-Chanquoy, L. (2001): *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Arias-Gundín, O.-García, J.N. (2007a): *Investigaciones sobre el proceso de revisión textual en la última década*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Arias-Gundín, O.-García, J.N. (en prensa): Evolución del proceso de revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*.
- Barbón, A.-Cuetos, F. (2006): Age-of-acquisition effects in semantic categorization task. *Psicológica*, 27 (2), 207-223.
- 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.
- Cameron, C.A.-Edmunds, G.-Wigmore, B.-Hunt, A.K.-Linton, M.J. (1997): Children's revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (4), 667-680.
- Camps, A. (1992): Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Chaigneau, S.E.-Castillo, R.D. (2000): Fiabilidad de la Entrevista de Evaluación Metacognitiva. *IberPsicología*, 5.2.3.
- Chanquoy, L. (1997): Thinking skills and composing: Examples of text revision. En J. H. M. Hamers y 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 3rd to 5th grades. *British Journal of educational psychology*, 71, 15-41.

- Conrad, S.M.-Goldstein, L.M. (1999): ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts and individuals. *Journal of second language writing*, 8 (2), 147-179.
- Del Río, D.-López-Higes, R. (2006): Effects of working memory and of a processing load on sentence understanding. *Psicológica*, 27 (1), 79-95.
- Fidalgo, R. (2005): *La Metacognición en la composición escrita desde perspectivas psicológicas. Revisión, medida e instrucción*. Tesis doctoral inédita, Universidad de León.
- Fidalgo, R.-Arias-Gundín, O.-García, J.N.-Torrance, M. (en prensa): The cognitive self-regulation approach to primary-level writing instruction. En F. Columbus (Ed.), *Educational Curricula Development and evaluation*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Fitzgerald, J.-Markham, L.R. (1987): Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4 (1), 3-24.
- 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. (2007): *El proceso de escritura según los aspectos entrenados de la revisión textual*. Manuscrito enviado para su publicación.
- García, J.N.-Fidalgo, R. (2004): El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la composición escrita en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (3), 181-298.
- 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.-Schwartz, S.-MacArthur, C.A. (1993): 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.
- Grejda, G.F.-Hannafin, M.J. (1992): Effects of word processing on sixth graders' holistic writing and revisions. *Journal of educational research*, 85 (3), 144-149.
- Guilford, W.H. (2001): Teaching peer review and the process of scientific writing. *Advances in physiology education*, 5 (3), 167-175.
- 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.-Schrifer, 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.
- Hupet, M.-Fayol, M.-Schelstraete, M.A. (1998): Effects of semantic variables on the subject-verb agreement processes in writing. *British Journal of Psychology*, 89, 59-75
- Largy, P.-Chanquoy, L.-Dédéyan, A. (2004): Ortographic revision: the case of subject-verb agreement in french. En L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 39-62). New York: Kluwer Academic Publishers
- Largy, P.-Dédéyan, A.-Hupet, M. (2004): Ortographic revision: a developmental study of how revisers check verbal agreements in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 533-550.
- Matsumura, L.C.-Patthey-Chavez, G.G.-Valdés, R.-Garnier, H. (2002): Teacher feedback, writing assignment quality and third grade students' revision in lower and higher achieving urban schools. *The elementary School Journal*, 103 (1), 3-25.
- McCutchen, D.-Francis, M.-Kerr, S. (1997): Revising for meaning effects of knowledge and strategy. *Journal of educational psychology*, 89 (4), 667-676.

- Olive, T.-Levy, C.M. (Eds.) (2002): *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht, A.A.: Kluwer Academic Publishers.
- Pérez, S.A. (2001): Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Sanders, T.-Janssen, D.-van der Pool, E.-Schilperoord, J.-van Wijk, C. (1996): Hierarchical text structure in writing products and writing processes. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, y M. Couzijn (Eds.) *Theories, models and methodology in writing research*. (pp. 473-492). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schoonen, R.-Glopper, K. (1996): Writing performance and knowledge about writing. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, y M. Couzijn (Eds.), *Theories, Models and Methodology in writing research* (pp. 87-107) Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Soriano, M^a.F.-Bajo, M^a.T. (2007): Working memory resources and interference in directed forgetting. *Psicológica*, 28 (1), 63-85.
- Sperling, R.A.-Howard, B.C.-Miller, L.A.-Murphy, C. (2002): Measures of children's knowledge and Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- van der Pool, E. (1996): A text-analytical study of conceptual writing processes and their development. En G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh, y M. Couzijn (Eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research* (pp. 456-472). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 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.
- Winne, P.H.-Perry, N.E. (2000): Measuring Self-regulation Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 532-564). San Diego, CA: Academic Press.

Nota. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGICYT-MEC, proyecto de investigación competitivo concedido al primer autor, MEC (SEJ2007-66898).

Acabas de reescribir el texto. Lee atentamente las siguientes cuestiones, si has realizado la afirmación tacha **SI** y si no la has hecho, tacha **NO**.

1. He comprobado que cada oración del texto comienza con una letra mayúscula y termina con un signo de puntuación.	SI	NO
2. He revisado las concordancias entre las formas verbales y sus sujetos correspondientes.	SI	NO
3. He verificado las concordancias (<i>singular-plural, masculino-femenino</i>) entre los nombres y los adjetivos.	SI	NO
4. He comprobado la ortografía de las palabras que he utilizado.	SI	NO
5. He evitado repeticiones.	SI	NO
6. Para mejorar el texto, primero lo leí, hice correcciones sobre él y después lo reescribí.	SI	NO
7. Cuando reescribía el texto, intenté escribir con claridad.	SI	NO
8. Cuando terminé de reescribir el texto, lo releí otra vez para ver si no había copiado errores.	SI	NO
9. Según iba escribiendo mi texto, en cada nueva oración decía alguna cosa nueva e interesante.	SI	NO
10. Sigo un orden correcto al escribir las oraciones del texto.	SI	NO
11. He reorganizado el texto para que sea más fácil de entender.	SI	NO
12. En cada oración, he dado todos los detalles para que los lectores puedan entenderlo bien.	SI	NO
13. He escrito sobre todas las ideas principales y más importantes.	SI	NO
14. He eliminado las ideas que se repetían y las palabras que estaban repetidas y no eran necesarias.	SI	NO
15. El texto lo he escrito con letra clara, respetando los márgenes y separaciones entre los párrafos.	SI	NO
16. He intentado escribir el texto de forma que sea interesante para el lector.	SI	NO