

## LA PLANIFICACIÓN Y LA REVISIÓN TEXTUALES EN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE UNA TAREA DE ESCRITURA EN COLABORACIÓN<sup>1</sup>

TEXT PLANNING AND REVISION IN SECONDARY EDUCATION. AN ANALYSIS OF A COLLABORATIVE WRITING TASK

MÓNICA AZNÁREZ MAULEÓN  
Universidad Pública de Navarra, España  
monica.aznarez@unavarra.es  
<http://orcid.org/0000-0002-9363-8446>

### RESUMEN

La planificación y la revisión textuales en la escritura en lengua materna se han analizado principalmente desde una perspectiva psicológica, a partir de datos procedentes de protocolos individuales en voz alta, entrevistas o cuestionarios. Son escasos todavía los estudios sobre escritura en L1 que, desde la perspectiva de la lingüística aplicada, analizan dichos procesos en un contexto natural de aula como la producción textual en colaboración. El presente trabajo pretende averiguar, en primer lugar, si el alumnado participante en una tarea de escritura colaborativa en castellano (L1) realiza los procesos de planificación previa y de revisión posterior y cuánto tiempo les dedica, y, en segundo lugar, en qué operaciones propias de dichos procesos se centra en cada momento de la tarea. Los participantes fueron 30 estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (15-16 años) de un centro de la capital de Navarra (España). Para la investigación, se registraron las interacciones orales del alumnado y el tiempo dedicado a cada proceso, y se realizó un análisis cualitativo de los diferentes episodios generados, que posteriormente se contabilizaron. Los resultados muestran que el alumnado planifica antes de escribir, pero únicamente revisa durante la escritura y no tras ella. Se observa, asimismo, que la operación de planificación predominante es la generación de ideas y que, en la revisión, el alumnado evalúa y corrige tanto aspectos mecánicos como globales. Los resultados evidencian la necesidad de insistir en el establecimiento de objetivos y en la organización de las ideas durante la planificación previa, así como de fomentar la revisión posterior a la escritura.

*Palabras clave:* planificación; revisión; escritura colaborativa; L1; Educación Secundaria.

<sup>1</sup> Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto “Procesos cognitivos y actividad metalingüística en la escritura colaborativa en L1 y L2” (Referencia UPNA2036) financiado a través de la Convocatoria Jóvenes Investigadores 2020 de la Universidad Pública de Navarra.

## ABSTRACT

Text planning and revision in L1 writing have been analysed mainly from a psychological perspective, on the basis of data coming from think-aloud protocols, interviews and questionnaires. There are not yet many studies on L1 writing which analyse these processes from the perspective of applied linguistics in a natural classroom context such as a collaborative writing task. The present study aims to investigate, first, whether students participating in a collaborative writing task in Spanish (L1) carry out the pre-planning and final revision processes and how much time they devote to them, and, second, which operations characteristic of these processes they focus on at each moment of the task. Participants were 30 15-16-year-old students in the fourth year of ESO (secondary compulsory education). For this investigation, students' oral interactions and the time devoted to each process were recorded, and a qualitative analysis as well as a quantification of the different episodes were performed. Results show that students plan before writing, but only revise during, and not after, writing. Also, it is observed that content generation is predominant, and that, when revising, students evaluate and correct both mechanical and global aspects. Results evidence the need to insist on setting goals and organizing ideas during pre-planning, and to encourage final revision.

*Keywords:* planning; revision; collaborative writing; L1; Secondary Education.

*Recibido:* 26/01/2022. *Aceptado:* 3/12/2022.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escritura se considera una competencia esencial y un objetivo prioritario en la educación, pues no solo permite al alumnado comunicarse en la vida social, sino que además desempeña un papel fundamental en la constitución del pensamiento y en el aprendizaje escolar (Galbraith, 1999). Sin embargo, los estudios sobre el rendimiento en la escritura del alumnado español de primaria y de secundaria muestran que no se han alcanzado los niveles deseables (Gobierno de Navarra, 2016; González y Martín, 2006). Ahora bien, las pruebas diagnósticas y las evaluaciones del rendimiento en la escritura no son suficientes para comprender los problemas que afronta el alumnado a la hora de escribir, ya que estas diagnostican la competencia escritora con base en el producto y no en el proceso. Como se ha venido demostrando en las últimas décadas (Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2021; Hairston, 1982), es necesario entender la producción textual como un proceso complejo, en el que intervienen, de manera recursiva, diferentes operaciones cognitivas de planificación, de textualización y de revisión (Flower y Hayes, 1981).

La mayor parte de los estudios centrados en el proceso de escritura proceden del campo de la psicología, y se basan en datos obtenidos mediante protocolos

individuales en voz alta (Bereiter y Scardamalia, 1987; Davidson y Berninger, 2016), entrevistas cognitivas (Arroyo González y Salvador Mata, 2005; Gallego Ortega, 2008), cuestionarios (García y Fidalgo, 2003) o análisis de pausas y ejecuciones (López y Fidalgo, 2018). En los últimos años, gracias al interés surgido en el campo de la lingüística aplicada por la escritura colaborativa, se han desarrollado investigaciones que analizan los procesos de escritura en contextos colaborativos en los que el alumnado interactúa para producir conjuntamente un texto. Como advierten diversas investigaciones en contextos de escritura en L1 (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Aznárez-Mauleón et al., 2020; Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006; Calil y Myhill, 2020; Camps y Fontich, 2020; Daiute, 1986) y en L2 (Storch, 2005), a través del estudio de las interacciones orales que tienen lugar durante la escritura colaborativa se obtiene información muy valiosa para comprender el modo como el alumnado lleva a cabo el proceso de producción textual. Se trata de una información no disponible a través de otros métodos de observación o análisis que viene a complementar la obtenida a partir de las técnicas psicológicas citadas. Además, desde una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1986), la escritura colaborativa es una práctica positiva para el alumnado puesto que le permite construir su conocimiento de forma andamiada mediante la interacción y la ayuda mutua para llevar a cabo la tarea. De hecho, numerosos estudios demuestran los efectos positivos que esta ayuda entre iguales tiene en el aprendizaje de la escritura (Harris et al., 2006; Guzmán y Rojas-Drummond, 2012; Gutiérrez-Fresneda y Díez Mediavilla, 2017).

Las investigaciones sobre el proceso de escritura en lengua materna han mostrado que el alumnado más joven o con dificultades de aprendizaje apenas planifica ni revisa y, si lo hace, se centra solo en algunos aspectos como la generación de ideas en la planificación (Langer, 1986; López et al., 2019) y la ortografía o la puntuación en la revisión (Chanquoy, 2001; Fitzgerald, 1987). En cambio, observan que las personas de más edad o más expertas dedican más tiempo a planificar sus textos, los organizan, establecen objetivos y, al revisar, prestan más atención a cuestiones globales y de significado (McCutchen, 2006; MacArthur et al. 2004). Sin embargo, aún se sabe poco sobre el comportamiento escritor del alumnado que se encuentra en estadios intermedios como el de secundaria, y menos aún sobre el modo como lleva a cabo estos procesos cuando escribe en colaboración. Los trabajos encontrados, basados principalmente en protocolos individuales en voz alta (Breetvelt et al., 1994; Van den Bergh y Rijlaarsdam, 2001) y en entrevistas (Oliver 2013; 2019) muestran resultados similares a los obtenidos en alumnado más joven. En el contexto de una tarea colaborativa, la investigación de Barbeiro y Brandão Carvalho (2006) observó que el alumnado de secundaria dedicaba más tiempo que el de primaria a realizar operaciones de planificación, pero dedicaba la misma cantidad de tiempo o incluso menos que este a realizar operaciones de revisión.

El presente trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre las operaciones de planificación y de revisión que lleva a cabo el alumnado de secundaria, a través del análisis de las interacciones orales que se generan entre los participantes en una tarea de escritura en parejas. Mediante este estudio se quiere observar el comportamiento escritor del alumnado durante el proceso de producción textual y extraer conclusiones que permitan orientar la enseñanza de esta competencia en las aulas de este nivel educativo.

## 2. LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y DE REVISIÓN TEXTUALES

El proceso de escritura se compone de tres subprocesos fundamentales: la planificación, la textualización o escritura propiamente dicha, y la revisión (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981). Implica operaciones que se consideran *sustantivas* o *de alto nivel* como, por ejemplo, establecer objetivos para el texto o evaluarlo, y operaciones que se consideran *mecánicas* o *de bajo nivel*, relacionadas con las habilidades motoras, léxicas y gramaticales (Galbraith y Torrance, 1999). Varios estudios han mostrado que el alumnado más joven o con bajo rendimiento en la escritura presenta dificultades en ambos tipos de operaciones (Graham y Harris, 1999), pero presta mucha más atención a las de índole mecánica que a las relacionadas con la planificación y la revisión textuales (MacArthur et al. 2004). En los protocolos individuales con alumnado de secundaria, Van den Bergh y Rijlaarsdam (2001) encontraron también un predominio de las actividades de textualización sobre las de planificación, si bien es cierto que en cuestionarios realizados en este nivel educativo se ha observado un aumento de la metacognición de los procesos sustantivos y una disminución de los mecánicos (García y Fidalgo, 2003).

Por otra parte, el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, de modo que los escritores expertos planifican y revisan mientras escriben o reorientan su planificación textual tras revisar lo escrito (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981). Se trata, por tanto, de una actividad compleja, que requiere habilidades de autorregulación y resulta cognitivamente exigente, pues implica atender a varios subprocesos al mismo tiempo (Koutsoftas y Gray, 2013; Kellogg, 1988). Por todo ello, tanto la planificación previa como la revisión posterior son procesos clave en la enseñanza de esta competencia a los que, además, el alumnado no suele dedicar apenas tiempo. En la investigación llevada a cabo en primaria por López-Flamarique et al. (en prensa), se observó una gran variabilidad entre las parejas, que dedicaron entre un 3.3 y un 21.9% del tiempo a la planificación previa y que, en su mayoría, no realizaron revisión posterior. Barbeiro y Brandão Carvalho (2006) observaron que el alumnado dedica más tiempo a planificar el texto conforme avanza en edad: el alumnado de secundaria dedicó un 59% del tiempo a este proceso mientras que el de primaria dedicó entre un 44 y un 54%. Sin embargo, no apreciaron la misma tendencia en

la actividad de revisión, que seguía siendo muy escasa en secundaria. Se considera recomendable, por tanto, trabajar estos procesos de manera sistemática en las aulas, como sugieren diversos trabajos experimentales (Graham et al., 2012; García y Arias-Gundín, 2004; Álvarez Angulo y García Parejo, 2010; López et al., 2017).

En lo que respecta a la planificación, las operaciones concretas que integran este proceso son la generación de ideas –que implica la recuperación de información de la memoria a largo plazo–, la organización de estas en una estructura coherente, y el establecimiento de objetivos para el texto –según criterios como la intención y los destinatarios– (Flower y Hayes, 1981). Se ha observado que el alumnado infantil (López et al., 2019) y adulto (Beauvais et al., 2011) realiza operaciones de planificación tanto antes como durante la escritura. En secundaria se ha observado una tendencia a realizar las operaciones de planificación en los primeros estadios de la tarea, lo cual resulta más efectivo y beneficia la calidad textual (Van den Bergh y Rijlaarsdam, 2001). Por otro lado, el alumnado centra su actividad en la generación de ideas, y apenas presta atención a su organización ni a los objetivos del texto (Bereiter y Scardamalia, 1987; López et al., 2019; Aznárez-Mauleón y López Flamarique, 2020). No obstante, el alumnado tiende a preocuparse más por la intención comunicativa y los destinatarios cuando realiza tareas significativas de escritura (McCutchen, 2006), y parece atender más a la organización textual cuando se emplean recursos de apoyo (Madeira, 2015) o se realizan intervenciones didácticas centradas en el género que va a producir (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018; Tormo Guevara, 2017).

En cuanto a la revisión, esta se define como el proceso por el cual quien escribe compara el texto que está escribiendo con la representación mental que se ha hecho de él, para detectar posibles discrepancias, identificar problemas y corregirlos (Bereiter y Scardamalia, 1987). La revisión implica releer el texto, evaluarlo –detectar y diagnosticar problemas– y corregirlo. Se trata, por tanto, de un proceso que requiere un esfuerzo cognitivo importante y que no parece desarrollarse plenamente hasta la edad adulta (Kellogg, 2008). De hecho, varios estudios muestran que el alumnado más joven tiene dificultades para llevar a cabo este proceso, especialmente para detectar problemas y generar alternativas para corregirlos (Beal, 1987; 1990).

Al igual que la planificación, la revisión puede realizarse en cualquier momento de la escritura: antes (revisión pretextual), durante (revisión en línea) y después de la escritura (revisión diferida) (Allal et al., 2004). Aunque los escritores expertos revisan mientras escriben (Chenoweth y Hayes, 2001), es recomendable que, para evitar la sobrecarga cognitiva, el alumnado revise después de escribir (Chanquoy, 2001). Con respecto a las operaciones de revisión, se ha observado un predominio de la lectura sobre la evaluación y la corrección en alumnado de últimos cursos de primaria (López et al., 2019). En cuanto al tipo de modificaciones, existe una tendencia general a realizar cambios ortográficos o gramaticales más que de significado (Butterfield et al., 1994; Chanquoy, 2001), aunque esta tendencia es más acusada

en niños/as que en adultos/as, quienes también prestan atención al significado y a problemas globales (Fitzgerald, 1987; MacArthur et al., 2004). En secundaria, Oliver (2019) encontró que, a pesar de la recomendación de revisar el texto, el alumnado realizaba escasas modificaciones y que estas eran de carácter superficial. Como destacan diversos estudios, este hecho no se debe exclusivamente a la madurez cognitiva, sino a factores pedagógicos y contextuales como la naturaleza de la tarea (Graves, 1983; Oliver, 2013; 2019) o las creencias y prácticas del profesorado (Birello y Gil Juan, 2014). Así, el alumnado realiza revisiones pobres en respuesta a tareas meramente académicas y rutinarias, carentes de una necesidad comunicativa y de una audiencia reales (Oliver, 2013; 2019), y se limita a revisar los aspectos superficiales del texto porque estos son normalmente los más valorados por el profesorado (Birello y Gil Juan, 2014). Por otro lado, también se ha observado que la revisión del alumnado resulta más efectiva si esta se realiza en contextos de colaboración, como las tareas de escritura en parejas (Daiute, 1986; Daiute y Dalton, 1993) o los talleres de revisión colaborativa (Saidy y Early, 2016).

Como se ha mencionado más arriba, la mayor parte de los trabajos centrados en los procesos de planificación y de revisión se han basado en protocolos individuales en voz alta y en cuestionarios o entrevistas. Todavía no son muchos los que observan el modo como el alumnado realiza las diferentes operaciones de planificación y de revisión a partir del análisis de las interacciones orales generadas en tareas de escritura colaborativa, ya sea en las aulas de primaria (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006; López et al. 2019; Calil y Myhill, 2020) o de secundaria, donde las tareas colaborativas se han estudiado únicamente en el marco instruccional de una secuencia didáctica (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018; Reig, 2020; Tormo Guevara, 2017).

Así pues, el presente estudio se propone conocer las operaciones de planificación y revisión que lleva a cabo el alumnado de secundaria en una tarea de escritura colaborativa, con el fin de ofrecer un diagnóstico que complemente lo observado a través de otros instrumentos y que ayude a orientar la enseñanza de esta competencia en las aulas. Concretamente, las preguntas de investigación que se plantean en este estudio son las siguientes: (1) ¿Lleva a cabo el alumnado los procesos de planificación previa y de revisión posterior a la escritura? Si es así, ¿cuánto tiempo les dedica?; y (2) ¿Qué operaciones propias de estos procesos realiza el alumnado a lo largo de la tarea y en qué momentos de la escritura lo hace (antes, durante o después de escribir)?

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio constituye una primera fase de diagnóstico dentro de una investigación cualitativa más amplia, destinada a comprender el comportamiento escritor

del alumnado en contextos colaborativos. En el presente trabajo se adopta una metodología mixta (Johnson et al., 2007), pues se recogen datos de naturaleza cualitativa que son posteriormente analizados tanto cualitativa como cuantitativamente (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Concretamente, para responder a las preguntas de investigación, se realiza un análisis cualitativo de los procesos y las operaciones que realiza el alumnado en sus interacciones, se mide el tiempo que este dedica a la planificación previa, a la textualización y a la revisión posterior, y se contabilizan los episodios relativos a cada operación que este genera en esos tres momentos de la escritura.

### 3.1. Participantes

Los participantes en esta investigación son 15 parejas (15 alumnos y 15 alumnas) de un mismo grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (15-16 años) de un centro concertado de la capital de Navarra (España) que cuenta con alrededor de 1800 estudiantes desde la etapa de Educación Infantil hasta Bachiller. Se trata de uno de los tres centros que participa en el proyecto de investigación en el que se enmarca el presente trabajo (véase nota 1). Se eligió este nivel educativo por ser el último de la educación obligatoria y, por tanto, aquel en el que se espera que el alumnado haya adquirido una competencia escritora suficiente para desenvolverse con éxito en la producción de los diferentes tipos de textos de la vida académica y social.

Todos los participantes habían sido escolarizados en español en este centro, tenían una calificación de entre 6 (bien) y 8 (notable) en la asignatura de Lengua Castellana y, a excepción de una alumna, eran hablantes nativos de este idioma. La toma de datos fue realizada por la investigadora, en presencia de la tutora del grupo, quien colaboró distribuyendo las hojas y las grabadoras para la tarea. La recogida se llevó a cabo en una sesión (50 minutos) de las cuatro sesiones semanales de la asignatura de Lengua Castellana que recibe el alumnado.

### 3.2. Instrumentos y procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se utilizó una tarea significativa de escritura –diseñada para un trabajo anterior (véase Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020)– que consistía en la producción de un texto expositivo-argumentativo sobre el trabajo en grupo en las aulas. En la consigna, se pedía al alumnado que escribiera sobre los trabajos en grupo que hacía habitualmente en clase, sus ventajas y desventajas, y su opinión sobre si este tipo de trabajo es recomendable. Con el fin de motivar al alumnado y conseguir que este tuviera en cuenta el objetivo y

los destinatarios del texto, la investigadora explicó que los textos serían leídos por otros investigadores de la universidad interesados en la opinión de los jóvenes acerca de los trabajos cooperativos en las aulas.

Para la realización de esta tarea, la investigadora emparejó al alumnado aleatoriamente y, con la ayuda de la tutora del grupo, entregó a cada pareja una grabadora digital de audio con la que se registraron las interacciones. A cada pareja también se le proporcionaron dos hojas: una primera hoja en la que aparecía la consigna y un espacio en blanco para planificar el texto, y una segunda hoja en la que debían escribir el texto definitivo. En la consigna, que la investigadora leyó en voz alta antes de iniciar la tarea, se le indicaba al alumnado que podía utilizar la primera hoja para planificar el texto, y se le recomendaba que revisara el escrito final antes de su entrega. La explicación y la distribución del material tomó alrededor de 10 minutos, por lo que el alumnado contó con los 40 minutos restantes de la sesión para llevar a cabo la tarea. El alumnado invirtió 24 minutos y 31 segundos de promedio en su realización.

Las interacciones orales registradas se transcribieron posteriormente para su análisis. Tanto los borradores como los textos finales fueron utilizados como apoyo durante la transcripción y el análisis de las interacciones orales.

### 3.3. Análisis

Se realizó un análisis de las transcripciones correspondientes a las interacciones orales a través del programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti 8. Dicho análisis consistió en la delimitación e identificación de episodios de diferente tipo. Los episodios, que pueden constar de uno o de varios enunciados emitidos por uno o más participantes, constituyen la unidad de análisis más utilizada en el campo de la escritura colaborativa (Neumann y McDonough, 2015; Storch, 2005; Swain y Lapkin, 1995; entre otros). Estos se delimitan según su contenido, de modo que se considera que se inicia un nuevo episodio cada vez que la conversación cambia de foco de interés.

El procedimiento de identificación de episodios se realizó de manera deductiva con base en las categorías ya empleadas en investigaciones previas (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Aznárez-Mauleón et al., 2020; López-Flamarique et al., en prensa). Dichas categorías se corresponden con los diferentes aspectos del proceso de escritura a los que el alumnado presta atención a lo largo de la tarea (véase Tabla I).

La codificación de episodios se realizó en dos fases. En primer lugar, para observar si el alumnado había llevado a cabo los procesos de planificación previa y revisión posterior se identificaron aquellos episodios que marcaban el inicio o

el final de dichos procesos como “¿Empezamos a redactar?”, “Venga, ahora en limpio”, “Vale, ¿lo leemos?”. De este modo y con el apoyo de los textos escritos, se delimitaron los diferentes momentos de la tarea (planificación previa, textualización y revisión posterior), y se cuantificó, a partir de las grabaciones, el tiempo dedicado por el alumnado a cada uno de ellos. En segundo lugar, se codificaron los episodios encontrados a lo largo de la tarea según la operación o aspecto de la escritura en los que se centraban. Se observó así si el alumnado realizaba operaciones de planificación (generaba ideas, las organizaba o establecía objetivos para el texto —qué escribir, para qué y a quién—), operaciones de revisión (leía lo escrito, lo evaluaba o lo corregía) u otras operaciones relevantes que no pertenecen a dichos procesos como gestionar la tarea (controlando el rol que asume cada miembro de la pareja, el tiempo o el espacio disponible para la escritura) y discutir o tomar decisiones sobre aspectos lingüísticos o estéticos del texto (véase Tabla I).

**Tabla I.** Categorías utilizadas en el análisis de episodios y ejemplos de cada categoría.

Operaciones de planificación	Generación de ideas	A2: Bueno, yo prefiero por parejas, con más individual. A1: No está mal hacer algún trabajo pero no tantos como hacemos. (Pareja 4)
	Organización	A1: En el primer párrafo ponemos los tipos de trabajos que son. A2: Vale. A1: Luego, en el segundo párrafo ponemos ventajas e inconvenientes... (Pareja 1)
	Objetivos	A2: Pues no sé... Espera... [ <i>Relee la consigna</i> ] Pero, me refiero, ¿es dar nuestra opinión o qué ponemos? (Pareja 3)
Operaciones de revisión	Lectura	A2: ¿Qué has puesto? A1: [ <i>Lee</i> ] “Nosotros lo recomendamos porque en un futuro nos vamos a encontrar con muchas situaciones de trabajar con otros”. (Pareja 3)
	Evaluación	A2: Bueno, ¿ya está no? No vamos a escribir nada más. A1: Sí, está bastante bien. A2: Está perfecto. (Pareja 2)
	Corrección	A1: [ <i>Lee</i> ] “Además, se puede ir aprendiendo... a que cada vez haya; a la vez se puede ir aprendiendo...”. Y así cada vez... Espera, esto lo voy a cambiar: y así cada vez habrá menos, menos desventajas. (Pareja 1)

Continuación Tabla I.

Otras operaciones	Gestión de la tarea	A2: Te toca. Has dicho que a ti se te da mal expresarte escribiendo y a mí se me da bien pero tengo fatal la letra y muchísimas faltas de ortografía. Escribes tú. (Pareja 10)
	Aspectos lingüísticos	A2: ¿Hechos o llevados a cabo? Llevados a cabo. ¿Qué ponemos? A1: Creados. A2: Vale, sí. (Pareja 13)
	Aspectos estéticos	A1: Vale, entonces, dejamos sangría, ¿no? A2: Sí, como en todos los textos. (Pareja 4)

Por último, para conocer las operaciones a las que atendía el alumnado en cada momento de la escritura, se realizó una cuantificación de los episodios relativos a cada una de ellas en la planificación previa, en la textualización y en la revisión posterior, y se calculó la media, la desviación estándar y los porcentajes respecto del total de episodios.

#### 4. RESULTADOS

Respecto a la primera pregunta de investigación, esto es, si el alumnado realiza una planificación previa y una revisión posterior a la escritura, los resultados muestran que el alumnado planifica antes de escribir pero no realiza una revisión final del texto. En primer lugar, mientras en las interacciones se han encontrado abundantes episodios de planificación previa en los que el alumnado decide llevar a cabo este proceso –véanse los ejemplos (1) y (2)–, apenas han aparecido episodios en los que el alumnado se preocupe por revisar tras la escritura como hace la pareja 1 en el ejemplo (3).

(1) A1: Bueno a ver, hay que hacer un trabajo que es... esto, ¿vale? Entonces vamos a hacer un esquema. A ver...

(Pareja 1)

(2) A1: A ver, algo ponemos más aquí, como los esquemas de sociales cuando los exámenes, y luego ya desarrollamos.

(Pareja 2)

(3) A2: Vale, ya, ¿no? Así, a ver, voy a comprobar...

(Pareja 1)

En segundo lugar, el tiempo dedicado a cada proceso viene a corroborar este hallazgo. La Tabla II muestra los porcentajes de tiempo dedicado a cada uno de los procesos respecto del tiempo total. En ella se puede observar qué porcentaje del tiempo total dedica cada pareja a cada uno de los tres procesos. Se utilizan porcentajes para comparar los datos, debido a que el tiempo total invertido en la tarea fue diferente en cada pareja.

**Tabla II.** Porcentaje de tiempo dedicado a cada proceso (planificación previa, textualización y revisión posterior) por cada pareja participante.

	Planificación previa (%)	Textualización (%)	Revisión posterior (%)
P1	17.08	77.94	4.98
P2	18.70	81.30	0.00
P3	21.54	78.46	0.00
P4	11.29	88.71	0.00
P5	42.01	57.99	0.00
P6	57.14	42.86	0.00
P7	44.21	55.79	0.00
P8	32.02	67.98	0.00
P9	40.67	59.33	0.00
P10	28.80	71.20	0.00
P11	4.84	84.69	10.48
P12	30.38	69.62	0.00
P13	57.58	42.42	0.00
P14	19.41	80.59	0.00
P15	72.62	27.38	0.00
Media	33.22	65.75	1.03
SD	19.06	17.83	2.91

Tal como se observa en la Tabla II, si bien todas las parejas dedican un tiempo –aunque sea breve– a planificar antes de escribir, solo dos de ellas realizan una revisión final del texto: la pareja 1, que dedica un 4.98% del tiempo total a la lectura del texto, y la 11, que dedica un 10.48% del tiempo total a esa misma operación. Como se aprecia en la Tabla II, todas las parejas excepto tres (6, 13 y 15) emplean más tiempo en la textualización que en la planificación previa, a la que se dedica

una media del 33.22% del tiempo. Se aprecia, no obstante, una gran variabilidad entre parejas, con porcentajes que van desde un 4.84% del tiempo total de la pareja 11, hasta un 72.62% de la pareja 15. En cuanto a la revisión final, como ya se ha señalado, en las parejas que la realizan, esta ocupa menos del 11% del tiempo total invertido en la tarea.

Los resultados globales correspondientes a la segunda pregunta de investigación, referida a las operaciones a las que presta atención el alumnado, se muestran en la Tabla III. En ella se presentan los datos de los episodios correspondientes a las operaciones de planificación (generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos), de revisión (lectura, evaluación y corrección) y de otros tipos (gestión de la tarea, aspectos lingüísticos y aspectos estéticos) que realiza el alumnado en cada momento de la escritura (planificación previa, textualización y revisión posterior).

Para cada momento de la escritura se presentan dos columnas. En la primera, aparece el número de episodios correspondientes a cada operación y el porcentaje que este representa respecto del total de episodios generados en ese momento de la escritura. En la segunda columna, se presenta la media de episodios de cada operación correspondiente a ese momento de la escritura, y la desviación estándar entre paréntesis.

En la última columna se consigna el número total de episodios por operación y el porcentaje que representan respecto de los generados en toda la tarea.

**Tabla III.** Episodios totales dedicados a cada operación en cada momento de la escritura.

	Planificación previa		Textualización		Revisión posterior		Episodios totales por operación
	N (%)	Media (SD)	N (%)	Media (SD)	N (%)	Media (SD)	
Generación de ideas	163 (58.42%)	10.86 (4.73)	140 (30.23%)	9.33 (5.95)	0	0	303 (40.84%)
Organización	24 (8.6%)	1.6 (2.06)	38 (8.21%)	2.53 (2.13)	0	0	62 (8.36%)
Objetivos	12 (4.3%)	0.8 (1.01)	6 (1.3%)	0.4 (0.63)	0	0	18 (2.43%)
Gestión de la tarea	34 (12.19%)	2.27 (2.43)	58 (12.53%)	3.87 (2.82)	0	0	92 (12.4%)
Aspectos Lingüísticos	18 (6.45%)	1.2 (2.31)	87 (18.79%)	5.8 (5.83)	0	0	105 (14.15%)

Continuación Tabla III.

Aspectos Estéticos	5 (1.79%)	0.33 (0.62)	22 (4.75%)	1.47 (1.55)	0	0	27 (3.64%)
Lectura	9 (3.23%)	0.6 (1.59)	29 (6.26%)	1.93 (2.02)	2 (100%)	0.13 (0.34)	40 (5.39%)
Evaluación	8 (2.87%)	0.53 (1.06)	36 (7.78%)	2.4 (1.68)	0	0	44 (5.93%)
Corrección	6 (2.15%)	0.4 (1.55)	47 (10.15%)	3.13 (2.45)	0	0	53 (7.14%)
TOTALES	279 (100%)	18.6 (10.83)	463 (100%)	30.87 (14.73)	2 (100%)	0.13 (0.34)	742 (100%)

Los resultados presentados en la Tabla III revelan que la operación a la que el alumnado dedica más episodios (40.84% de los episodios totales) es la generación de ideas. Esta operación, propia de la planificación textual, es la que más atención recibe por parte del alumnado tanto antes (58.42% de los episodios) como durante la escritura (30.23% de los episodios). Si bien se ha encontrado una gran variabilidad ( $SD=4.73$ ), se debe señalar que la generación de ideas es la operación más realizada por 13 de las 15 parejas durante la planificación previa y por 10 durante la textualización. El análisis de los episodios revela, además, que el alumnado genera ideas para responder a todos los requerimientos de la tarea: explicar el tipo de trabajos en grupo que hacen en clase –ejemplo (4)–, hablar de las ventajas y desventajas de esta forma de trabajo –ejemplo (5)– y expresar su opinión sobre si es o no recomendable –ejemplo (6)–:

(4) A2: ¿Qué más hacemos? En Mates, corrección de tareas en grupos.

A1: Sí.

(Pareja 7)

(5) A2: Eh, ventajas... que aprendes los unos de los otros.

A1: Sí.

(Pareja 2)

(6) A1: Yo sí lo recomendaría... Hay que ir aprendiendo a trabajar por grupos.

A2: Porque... te sirve para el futuro.

(Pareja 3)

Las otras dos operaciones propias de la planificación textual –la organización textual y el establecimiento de objetivos– también están presentes, aunque en mu-

cha menor medida: un 8.36% del total de episodios se dedica a la organización textual y un 2.43% se dedica al establecimiento de objetivos. El porcentaje de episodios dedicados a la organización textual es similar en la planificación previa (8.6%) y en la textualización (8.21%). En ambos momentos de la escritura, el alumnado se preocupa por ordenar las ideas por párrafos como muestra el ejemplo (7):

(7) A1: Vale, esto el primer párrafo y esto también. Ventajas y desventajas, en otro párrafo; y la opinión, en otro. ¿No?

A2: Vale.

(Pareja 14)

En los episodios de establecimiento de objetivos, más frecuentes en la planificación previa (4.3%) que en la textualización (1.3%), se observa que el alumnado relee la consigna, principalmente para ajustarse al tema y al género textual de la tarea.

Por último, se debe advertir que hay cinco parejas que no generan ningún episodio dedicado a la organización de ideas ni al establecimiento de objetivos durante la planificación previa.

En cuanto a los episodios centrados en las operaciones de revisión (lectura, evaluación y corrección), los resultados muestran que estos representan un 18.43% del total: un 5.39% corresponde a episodios donde el alumnado lee el texto, un 5.93% a episodios donde lo evalúa o lo valora, y un 7.14% a episodios en los que lo corrige. Es importante señalar que todas las parejas realizan alguna de estas operaciones a lo largo de la tarea, principalmente durante la textualización, y 13 de las 15 parejas realizan algún tipo de corrección al texto. Sin embargo, la revisión final, realizada tan solo por dos parejas, se dedica únicamente a la lectura.

El análisis de los episodios de evaluación y de corrección generados por el alumnado durante la textualización muestra que este presta atención tanto a aspectos formales o superficiales como a aspectos de índole global. Así, se aprecian evaluaciones o correcciones de aspectos ortográficos –ejemplo (8)–, léxicos –ejemplo (9)– y morfosintácticos –ejemplo (10)–.

(8) A2: Y ahora, espera, que no has puesto ni una tilde.

(Pareja 13)

(9) A1: He puesto: “En nuestro colegio la disposición de las clases...”

A2: De las aulas.

(Pareja 5)

(10) A2: Así: “Entre las asignaturas que más se usa...”

A1: Que más uso hacen.

(Pareja 12)

Las evaluaciones o correcciones de aspectos más globales se centran en el contenido incluido en el texto –ejemplo (11)–, su coherencia –ejemplo (12)– y su cohesión –ejemplo (13)–.

(11) A2: Bueno ya está, ¿no? No vamos a escribir nada más.

A1: Sí, está bastante bien.

A2: Sí está perfecto.

(Pareja 2)

(12) A1: Vale, eh sí. Entonces hemos hablado de esto, y de esto... Y la finalidad... pues la pasamos aquí.

(Pareja 4)

(13) A1: Dependiendo de la asignatura...

A2: Otra vez “dependiendo”, no. Que ya lo hemos puesto.

A1: ¿Ya he puesto “dependiendo”?

A2: Sí, al principio.

A1: Vale.

(Pareja 15)

Por último, es interesante señalar que en la inmensa mayoría de los episodios donde el alumnado corrige el texto (45 episodios de 53, un 84.91%), es el o la estudiante que no está escribiendo quien sugiere correcciones a quien está realizando esta labor –véanse los ejemplos (8), (9), (10) y (13)–, es decir, son pocos los episodios en los que quien escribe corrige *motu proprio* algún aspecto del texto.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era comprobar si el alumnado de secundaria participante en una tarea de escritura en parejas lleva a cabo los procesos de planificación previa y de revisión posterior a la escritura y cuánto tiempo les dedica, así como observar qué operaciones propias de dichos procesos realiza a lo largo de la tarea y en qué momentos lo hace. En relación al primer objetivo, los resultados muestran que el alumnado realiza una planificación previa del texto –todas las parejas dedicaron un tiempo a este proceso– pero no una revisión final de este –tan solo dos parejas la realizaron–. El alumnado dedica a la planificación previa una media del

33,22% del tiempo total. Se trata de un porcentaje mayor al obtenido en el estudio de López-Flamarique et al. (en prensa) en primaria, donde el alumnado –que escribió un texto narrativo en parejas– dedicó una media del 11,43% del tiempo a la planificación previa. En este sentido, y sin perder de vista la posible influencia de otros factores como el género textual propuesto (Kamberelis, 1999), estos resultados apuntan a que el alumnado de secundaria dedica más tiempo en general a planificar, como observó en su trabajo Barbeiro y Brandão Carvalho (2006). Por otro lado, los resultados obtenidos muestran una gran variabilidad entre parejas, tal como se ha observado también en estudiantes de primaria que escribían textos individualmente (Cameron y Moshenko, 1996) o en parejas (López-Flamarique et al., en prensa). Esta variabilidad confirma la necesidad de trabajar este proceso de forma sistemática también en secundaria, de forma que el alumnado dedique el tiempo suficiente a las distintas operaciones propias de este proceso. Por último, en lo que respecta a la revisión posterior, el hecho de que tan solo dos parejas dediquen algo de tiempo a releer el texto muestra que el alumnado aún no la ha integrado en su producción textual, como han evidenciado también los estudios citados en primaria (López-Flamarique et al., en prensa) y en secundaria (Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006).

En cuanto a las operaciones a las que presta atención el alumnado a lo largo de la tarea, se ha observado que la operación a la que más episodios dedica es la generación de ideas para el texto (un 40.84% del total). Concretamente, se ha observado que el alumnado se preocupa por generar las ideas necesarias para responder a los requerimientos de la tarea. El predominio de episodios de generación de ideas ha sido también evidenciado en la escritura de alumnado más joven (Langer, 1986; López et al., 2019; López-Flamarique et al., en prensa) y constituye una muestra de la preocupación del alumnado por transmitir contenido a la hora de escribir. No obstante, los resultados del presente estudio muestran que el alumnado de secundaria realiza con mayor frecuencia esta operación como paso previo a la escritura, es decir, genera más ideas durante la planificación previa que durante la textualización. Asimismo, los resultados aquí obtenidos muestran que el alumnado de secundaria dedica alrededor de un 70% de los episodios en la planificación previa a las operaciones propias de este proceso –generación de ideas (58.42%), organización (8.6%) y establecimiento de objetivos (4.3%)–, mientras el alumnado de primaria dedica a estas operaciones tan solo la mitad de los episodios previos a la escritura (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020). Estos hallazgos sugieren que el alumnado de secundaria distingue los procesos de planificación previa y de textualización con mayor claridad que el alumnado de primaria, lo que contribuiría a reducir la carga cognitiva y facilitar la realización de otras operaciones durante la escritura (Kellogg, 1988).

Por otro lado, la presencia de un mayor número de episodios de generación de ideas y de establecimiento de objetivos en los primeros estadios de la tarea coincide

con la tendencia observada en los protocolos individuales en este nivel educativo, donde las escasas verbalizaciones que hace el alumnado de estas operaciones aparecen al inicio de la tarea (Van den Bergh y Rijlaarsdam, 2001). No obstante, el hecho de que una parte del alumnado (cinco parejas) no dedique ningún episodio durante la planificación previa a organizar las ideas y a fijar objetivos para el texto confirma la necesidad apuntada más arriba de trabajar estas operaciones sistemáticamente con el alumnado antes de la escritura.

En relación a las operaciones de revisión, realizadas principalmente, como se ha dicho, durante la textualización, los resultados indican que el alumnado no solo lee el texto sino que también lo evalúa y lo corrige. Estos datos contrastan con los obtenidos mediante protocolos en voz alta en primaria (López et al., 2019), donde la operación de revisión predominante es la lectura del texto. En cuanto a las correcciones que realiza el alumnado, los resultados apuntan a que estas son más frecuentes y de naturaleza más diversa en secundaria que en primaria, donde el alumnado se centra principalmente en aspectos superficiales como la ortografía y la puntuación (Chanquoy, 2001; Fitzgerald, 1987; Aznárez-Mauleón et al., 2020). El alumnado participante en este estudio evalúa y corrige aspectos de todo tipo, incluidos los relativos a la coherencia y a la cohesión textuales. Como ya se ha mencionado, este hecho puede deberse a la naturaleza de la tarea, que incluía una necesidad comunicativa y una audiencia reales (Oliver, 2013; 2019). Por último, en cuanto a las correcciones realizadas, los resultados muestran, en línea con otros estudios (Daiute, 1986; Daiute y Dalton, 1993), que la mayor parte de estas (84.91%) se produce gracias a la colaboración, es decir, no son iniciadas por quien escribe, sino por el miembro de la pareja que asume el rol de supervisor o supervisora de la escritura.

Los resultados obtenidos permiten extraer algunas implicaciones para la enseñanza de esta competencia en este nivel educativo. En primer lugar, en relación al proceso de planificación previa, dado que existe una gran variabilidad entre las parejas, sería necesario insistir al alumnado en la importancia de este proceso y en la realización de las operaciones de organización y de establecimiento de objetivos como paso previo a la escritura. La instrucción directa sobre el proceso, el modelaje por parte del docente o de la docente y el uso de procedimientos de autorregulación para la planificación textual utilizados en diferentes estudios en primaria (véase Graham et al., 2012; Limpo y Alves, 2013; López et al., 2017) podrían también ayudar en este sentido al alumnado de secundaria. En segundo lugar, puesto que el alumnado no realiza una revisión posterior a la escritura, es importante fomentar y diversificar este proceso en las aulas, de modo que los y las estudiantes –que ya realizan una revisión en-línea– sean conscientes de que leer, evaluar y corregir el texto ya escrito servirá para perfeccionarlo, asentarlo y completarlo (García y Arias-Gundín, 2004). A todo ello también pueden contribuir intervenciones como las secuencias didácticas de escritura (Camps, 2003), que

ofrecen regulaciones externas que permiten al alumnado construir representaciones mentales de los textos y desarrollar una mirada crítica hacia ellos (Reig, 2020; Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018; Tormo Guevara, 2017).

## 6. CONCLUSIONES

A través del presente trabajo se ha pretendido contribuir al conocimiento sobre el comportamiento escritor del alumnado de secundaria, concretamente, sobre las operaciones de planificación y de revisión textuales que este lleva a cabo, a partir de su estudio en un contexto de escritura colaborativa. Los objetivos específicos de la investigación han sido, en primer lugar, comprobar si el alumnado de este nivel lleva a cabo los procesos de planificación previa y de revisión posterior a la escritura, y el tiempo que les dedica; y, en segundo lugar, observar qué operaciones propias de estos procesos realiza a lo largo de la tarea y en qué momentos de la escritura (antes, durante o después) lo hace.

Los resultados globales han mostrado que el alumnado dedica tiempo a la planificación previa pero no a la revisión posterior. En cuanto a las operaciones realizadas, se ha observado que la operación predominante a lo largo de la tarea es la generación de ideas; una operación que, aunque presente a lo largo de toda la escritura, es realizada con más frecuencia en la planificación previa. Asimismo, se ha evidenciado que el alumnado dedica la planificación previa principalmente a operaciones propias de este proceso (generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos) y que realiza con frecuencia operaciones de revisión (lee, evalúa y corrige) en línea, es decir, durante la escritura. En relación a este último proceso, se ha observado que la colaboración parece influir positivamente en la frecuencia de las correcciones realizadas, pues estas son generalmente iniciadas por el miembro de la pareja que no está escribiendo y que asume un rol de supervisión. En resumen, y en contraste con estudios similares realizados en primaria, se puede concluir que el alumnado estudiado orienta mejor la planificación previa hacia operaciones propias de este proceso y realiza revisiones más frecuentes y variadas durante la escritura que el alumnado más joven. Sin embargo, se evidencia también la necesidad de seguir trabajando las operaciones de planificación antes de la escritura y, especialmente, las de revisión una vez terminado el texto.

Existen, no obstante, varias limitaciones del trabajo relacionadas principalmente con el número reducido de participantes estudiado y con su carácter diagnóstico y no experimental. En efecto, el diseño de la investigación no ha permitido controlar la incidencia de variables como la experiencia escritora previa del alumnado, su conocimiento del género, su motivación hacia la escritura, etc. Es por ello por lo que sería necesario realizar estudios correlacionales que permitan comprobar la incidencia de dichas variables en el comportamiento escritor del

alumnado. Asimismo, se propone, tras este primer acercamiento diagnóstico, diseñar propuestas didácticas y llevar a cabo estudios experimentales que comprueben sus efectos en el modo como el alumnado lleva a cabo los procesos.

En conclusión, esta investigación constituye una aportación relevante al conocimiento sobre el comportamiento escritor del alumnado de secundaria, especialmente porque ofrece datos procedentes de un contexto natural de aula –la escritura en colaboración– todavía poco explorado con este fin en este nivel educativo. Gracias a ella, disponemos de más información sobre los procesos de escritura que lleva a cabo el alumnado, para orientar el diseño de intervenciones didácticas acordes con sus necesidades.

## REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión de una reseña de lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 11-21. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61951>
- Allal, L., Chanquoy, L. y Largy, P. (Eds.) (2004). *Revision of written language: Cognitive and instructional processes*. Kluwer.
- Álvarez Angulo, T. y García Parejo, I. (2010). Academic writing in Spanish compulsory education. Improvements after didactic intervention on sixth graders' expository texts. En C. Bazerman et al. (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 181-197). Routledge.
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2021). La producción textual. En Ó. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 581-599). De Gruyter.
- Arroyo González, R. y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Aznárez-Mauleón, M. y López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 627-654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M. y García del Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(3), 42-54. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2265](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265)
- Barbeiro, L. F. y Brandão Carvalho, J. A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 77-97). Graó.

- Beal, C. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skills. *Child Development*, 58, 401-408.
- Beal, C. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247-258.
- Beauvais, C., Olive, T. y Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Birello, M. y Gil Juan, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. *Tejuelo Monográfico*, 10, 11-26.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12, 103-123. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2)
- Butterfield, E., Hacker, D. y Plumb, C. (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision skill as determinant of text revision. En E. Butterfield (Ed.), *Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing* (pp. 83-141). JAI Press.
- Calil, E. y Myhill, D. (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>
- Cameron, C. A. y Moshenko, B. (1996). Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 28(4), 271-280.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (Eds.). (2020). *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17237>
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 15-41.
- Chenoweth, N. A. y Hayes, J. (2001). Fluency in writing. Generating in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3(3), 382-408.
- Daiute, C. y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and instruction*, 10(4), 281-333.

- Davidson, M. y Berninger, V. (2016). Thinking aloud during idea generating and planning before written translation: Developmental changes from ages 10 to 12 in expressing and defending opinions. *Cogent Psychology*, 3. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1276514>
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. NCTE.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. En M. Torrance y D. Galbraith (Eds.), *Studies in writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 139-160). Amsterdam University Press.
- Galbraith, D. y Torrance, M. (1999). Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. En M. Torrance y D. Galbraith (Eds.), *Studies in writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 1-12). Amsterdam University Press.
- Gallego Ortega, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60(2), 63-76.
- García, J. N. y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- García, J. N. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: Mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.
- Gobierno de Navarra (2016). *Evaluación final de etapa. 6º de educación primaria. Curso 2015/16*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/895504/Informe+evaluacion+final+etapa+6+PRIMARIA+2015-2016.pdf/6f1f4773-3b88-44c7-abd0-15f8a7597117>
- González, M. J. y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 315-326. <https://doi.org/10.1174/021037006778147926>
- Graham, S. y Harris, K. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the Self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing services in Schools*, 30, 255-264.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de Primaria. *Teoría de la Educación*, 29(2), 41-59. <https://doi.org/10.14201/teoredu2924159>

- Guzmán, K. y Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution of teaching of writing. *College composition and communication*, 33(1), 76-88.
- Harris, K., Graham, S. y Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224>
- Kamberelis, G. (1999). Genre Development and Learning: Children Writing Stories, Science Reports, and Poems. *JSTOR*, 33(4), 403-460. <https://www.jstor.org/stable/40171463>
- Kellogg, R. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 355-365. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Koutsoftas, A. y Gray, S. (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. *Reading and Writing*, 26(6), 941-966.
- Langer, J. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex Publishing.
- Limpo, T. y Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328-341. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- López, P. y Fidalgo, R. (2018). Análisis de pausas y ejecuciones para el estudio de procesos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de psicología*, 2(1), 261-268. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1222>
- López, P., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema*, 31(3). <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>

- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. y Fidalgo, R. (2017). Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>
- López-Flamarique, M., Aznárez-Mauleón, M. y García-del-Real, I. (en prensa). ¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio a partir de una tarea de escritura colaborativa. *Didáctica. Lengua y literatura*, 35.
- MacArthur, C., Graham, S. y Harris, K. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision of written language: Cognitive and instructional processes* (pp. 125-137). Kluwer.
- Madeira, M. L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación*. [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). The Guilford Press.
- Neumann, H. y McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84-104.
- Oliver, L. (2013). *'Writing in tight spaces': Secondary students address the problems and possibilities of revising school writing*. [Tesis doctoral. University of Exeter]. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/14983/OliverL.pdf?sequence=1>
- Oliver, L. (2019). 'Nothing too major': how poor revision of writing may be an adaptive response to school tasks. *Language and Education*, 33(4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1511728>
- Reig, A. (2020). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), 1-21.
- Saidy, C. y Early, J. (2016). You need more organization bro: Relationship building in secondary writing and revision. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(2), 54-60.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición*

- escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/188077>
- Van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/01443410120090777>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.