

¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa

Maite López-Flamarique¹; Mónica Aznárez-Mauleón² y Isabel García-del-Real³

Recibido: 3 de mayo de 2022 / Aceptado: 3 de noviembre de 2022

Resumen. Las tareas de producción textual colaborativa constituyen un marco adecuado para el estudio de los procesos cognitivos de escritura. Este trabajo, de tipo descriptivo y cualitativo, utiliza datos provenientes de la escritura colaborativa para averiguar el modo como el alumnado de primaria lleva a cabo los procesos de planificación y de revisión textuales, en concreto, cuándo lo hace y a qué operaciones propias de estos procesos presta atención. Para ello, se grabaron y analizaron las interacciones orales de nueve parejas de estudiantes de primaria que escribieron fábulas colaborativamente en español L1. Los resultados muestran que la planificación está fundamentalmente dirigida a la generación de ideas y que esta se produce principalmente durante la escritura. En cuanto a la revisión, se observa que el alumnado revisa diversos aspectos de la escritura durante la textualización, pero solo dos parejas realizan una revisión final, la cual se centra exclusivamente en aspectos ortográficos. Esta investigación muestra el comportamiento del alumnado durante la escritura colaborativa y puede orientar la enseñanza-aprendizaje de la escritura menos centrada en el producto y más acorde con las necesidades del alumnado.

Palabras clave: Procesos cognitivos; planificación; revisión; escritura colaborativa; Educación Primaria.

[en] How do Primary Students Plan and Review a Text? A Case Study of a Collaborative Writing Task

Abstract. Collaborative writing tasks constitute an adequate framework for the study of the cognitive processes of writing. This descriptive and qualitative study uses data from collaborative writing to learn about the way planning and revising processes are carried out by primary students. More specifically, it analyses when students carry out those processes and which typical operations within those processes they pay attention to. To this end, we recorded and analyzed the oral interactions of nine pairs of students writing fables collaboratively in Spanish L1. Results show that planning is basically devoted to generating ideas for the text and that this process mainly takes place during writing. As for revision, students review different writing aspects during textualization, but only two pairs carry out a final revision of the text, paying attention to spelling only. This research offers a diagnosis of primary students' writing behavior in collaborative tasks. It also serves as an orientation for teaching and learning writing focusing less on the product and more on the students' needs.

Keywords: Cognitive processes; planning; revision; collaborative writing; Primary Education.

[fr] Comment les élèves du primaire planifient-ils et révisent-ils? Étude de cas d'une tâche d'écriture collaborative

Résumé. Les tâches collaboratives de production textuelle constituent un cadre adéquat pour l'étude des processus cognitifs d'écriture. Ce travail, descriptif et qualitatif, utilise des données issues de l'écriture collaborative pour tester comment les

¹ Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra
<https://orcid.org/0000-0002-1980-6368>
maite.lopez@unavarra.es

² Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra
<https://orcid.org/0000-0002-9363-8446>
monica.aznarez@unavarra.es

³ Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación
Universidad Pública de Navarra
<https://orcid.org/0000-0003-0407-1255>
isabel.garciadelreal@unavarra.es

élèves du primaire réalisent des processus de planification et de révision textuelles, plus précisément, quand ils le font et à quelles opérations ils prêtent attention. Pour ce faire, les interactions orales de neuf paires d'élèves du primaire qui ont écrit en collaboration des fables en espagnol L1 ont été enregistrées et analysées. Les résultats montrent que la planification vise fondamentalement à générer des idées et que cela se produit principalement lors de l'écriture. En ce qui concerne la révision, on observe que les élèves révisent divers aspects de l'écriture lors de la textualisation, mais seulement deux binômes effectuent une révision finale, portant exclusivement sur les aspects orthographiques. Cette recherche montre le comportement des élèves lors de l'écriture collaborative et peut orienter l'enseignement-apprentissage d'une écriture moins centrée sur le produit et plus en adéquation avec leurs besoins.

Mots-clés: Processus cognitifs; planification; révision; écriture collaborative; Enseignement primaire.

Sumario. 1. Introducción. 2. Los procesos de planificación y revisión en la escritura infantil. 3. Metodología. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Instrumentos y diseño. 3.3. Análisis. 4. Resultados. 4.1. Resultados relativos a la planificación previa y revisión final. 4.2. Planificación y revisión durante la textualización. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: López-Flamarique, M.; Aznárez-Mauleón, M.; García-del-Real, I. (2023). ¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 113-125.

Financiación

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.

Declaración de contribución de autoría

Las tres autoras han participado en el diseño de la investigación, en la recogida y en el análisis de datos que han dado como resultado este artículo. Las dos primeras autoras se han encargado de la redacción del texto, y las tres autoras han realizado la revisión crítica del texto y han aprobado la versión final del escrito.

1. Introducción

Los modelos cognitivos de producción textual han descrito esta como un proceso complejo, compuesto por tres subprocesos fundamentales: la planificación, la textualización y la revisión (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981). Desde la aparición de estos modelos, se han desarrollado numerosas investigaciones que han tratado de descubrir cómo el alumnado lleva a cabo dichos subprocesos, en especial, el de planificación y el de revisión (véase McCutchen, 2006). La mayor parte de estos trabajos analiza datos obtenidos a través de la entrevista cognitiva (Arroyo y Salvador, 2005; Gallego Ortega, 2008), de los llamados “protocolos individuales en voz alta” (*think-aloud protocols*), en los que se le pide a la persona que escribe que verbalice lo que piensa durante la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Davidson y Berninger, 2016; Hayes y Flower, 1983; Limpo, Alves y Fidalgo, 2014; entre otros), o, más recientemente, de la escritura digital a través de los registros de pulsaciones de teclado (*key stroke loggings*) (Guo et al., 2019; Lindgren y Sullivan, 2019; entre otros).

Tal como han mostrado diferentes trabajos (Barbeiro, 2022; Daiute, 1986; Higgins, Flower y Petraglia, 1992), las tareas de escritura colaborativa constituyen una alternativa a las técnicas mencionadas, especialmente en las investigaciones con alumnado infantil que escribe manualmente, ya que en ellas se produce una verbalización de pensamientos más natural y espontánea (Daiute, 1986).

Además, desde el punto de vista de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1986), la escritura colaborativa es una actividad que sirve al alumnado para construir su conocimiento de forma andamiada a través de la interacción, ayudándose mutuamente a solucionar problemas o llevar a cabo la tarea. De hecho, numerosos estudios realizados en diferentes niveles educativos demuestran la utilidad de la ayuda entre iguales que se produce en la escritura colaborativa tanto en una L2 (Storch, 2005; Wigglesworth y Storch, 2012; entre otros) como en una L1 (Higgins et al., 1992). Concretamente, en educación primaria, se han comprobado los efectos positivos de la colaboración entre pares en la realización de operaciones de planificación y de revisión textuales (Gutiérrez-Fresneda y Díez Mediavilla, 2017; Guzmán y Rojas-Drummond, 2012; Harris, Graham y Mason, 2006; Yarrow y Topping, 2001).

A pesar de que las tareas de escritura colaborativa constituyen una alternativa natural para el estudio de los procesos cognitivos de la escritura, son todavía escasos los trabajos que utilizan este método en Educación Primaria (Calil y Myhill, 2020; Madeira, 2015; Montanero y Madeira, 2019; Yarrow y Topping, 2001) y en

español L1 (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Aznárez-Mauleón et al., 2020; López, Torrance y Fidalgo, 2019).

El presente trabajo, de tipo descriptivo y cualitativo, pretende contribuir al conocimiento sobre el modo como el alumnado de primaria lleva a cabo los procesos cognitivos de escritura en español L1 (particularmente, la planificación y la revisión) aportando datos provenientes de una fuente de información poco utilizada hasta ahora con este fin: la escritura colaborativa. Para ello, esta investigación analiza las interacciones que se generan en este tipo de tareas de escritura en las que la propia colaboración requiere que el alumnado gestione los procesos de manera explícita y verbalice sus pensamientos al respecto. Concretamente, el presente artículo pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿el alumnado lleva a cabo los procesos de planificación previa y de revisión final en una tarea de escritura en parejas?; si es así, ¿cuánto tiempo le dedica a cada proceso?; 2) ¿en qué aspectos centra su atención durante estos procesos?; y 3) ¿planifica y revisa el texto también durante la escritura?

Así pues, se trata de un trabajo que resulta muy útil como orientación para una enseñanza-aprendizaje de la escritura menos centrada en el producto y más acorde con las necesidades del alumnado, y como diagnóstico del comportamiento escritor en los diferentes procesos de escritura cuando esta se realiza de modo colaborativo.

2. Los procesos de planificación y de revisión en la escritura infantil

Todas las personas que escriben, en la infancia o en la madurez, realizan algún tipo de planificación para escribir. Sin embargo, los estudios han demostrado que las personas expertas dedican más tiempo a planificar sus textos que las inexpertas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981), y que el tipo de planificación que realizan es diferente (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 1988, entre otros). Aunque se ha observado gran variabilidad entre sujetos (Cameron y Moshenko, 1996), los estudios sobre las pausas previas a la escritura han mostrado que el alumnado infantil normalmente comienza a textualizar poco después de recibir la tarea de escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987). En un estudio realizado con alumnado español de 5º de primaria mientras escribía en parejas un texto argumentativo, López et al. (2019) observaron que este dedicó un 19% de media del tiempo total a la planificación.

Si bien se puede planificar mientras se escribe (Schilperoord, 2002), esta planificación “a tiempo real” no parece ser una estrategia útil para las personas no expertas, dado que implica una sobrecarga para la memoria de trabajo, que tiene que atender a dos procesos al mismo tiempo (Kellogg, 1988). Como advierten Koutsoftas y Gray (2013), el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado de los últimos cursos de primaria no es todavía suficiente para que este realice los procesos de escritura de manera recursiva, tal como lo hacen los/as escritores/as expertos/as. Con todo, las personas más jóvenes e inexpertas tienden a realizar operaciones de planificación mientras escriben (Sénéchal, Hill y Malette, 2018) y solo con la práctica comienzan a distinguir entre este proceso y el de producción textual, y a realizar el primero antes que el segundo (Berninger y Swanson, 1994). Los estudios en los que se le pedía al alumnado que planificara antes de escribir han demostrado que este es capaz de hacerlo para los 9 años, aunque su habilidad para ello va mejorando con el tiempo (Berninger y Swanson, 1994; Limpo, Alves y Fidalgo, 2014; Robledo-Ramón y García-Gutiérrez, 2021; entre otros).

Las operaciones fundamentales que implica este proceso son la generación de ideas para el texto —que implica recuperar información de la memoria a largo plazo—, la organización de dichas ideas en una estructura coherente, y el establecimiento de objetivos —basado en aspectos como la intención del texto y los destinatarios a los que se dirige— (Flower y Hayes, 1981). Tal como han mostrado diferentes estudios (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; Bereiter y Scardamalia, 1987; Langer, 1986; López et al., 2019), el alumnado infantil se centra en la primera de estas operaciones, la generación de contenido, mientras que las personas adultas, como advierte McCutchen (2006), formulan objetivos para sus textos, tienen en cuenta a los destinatarios y desarrollan estrategias para conseguir lo que se proponen. Según algunos estudios, en la infancia también se muestra la capacidad para realizar todas estas operaciones, especialmente en tareas significativas de escritura (Lee, Karmiloff-Smith, Cameron y Dodsworth, 1998; Littleton, 1998), de ahí la importancia de trabajarlas mediante intervenciones que resulten eficaces (véase el meta-análisis de Graham, McKeown, Kihara y Harris, 2012; Limpo y Alves, 2013; Madeira, 2015; López, Torrance, Rijlaarsdam y Fidalgo, 2017; Roldán-Prego y González-Seijas, 2016).

En cuanto al proceso de revisión, este incluye la lectura crítica o evaluación del texto escrito, la corrección o resolución de problemas, y la reescritura (cuando esta es necesaria) (Flower y Hayes, 1981). Se trata de una habilidad que se adquiere más tarde que la de textualización y que, al igual que la de planificar, parece desarrollarse con la práctica (Berninger y Swanson, 1994). No obstante, es probable que el alumnado infantil revise si se le da la oportunidad de hacerlo y si no se espera que su primera versión sea la definitiva (Calil y Myhill, 2020; Graves, 1983). Flower y Hayes (1981) apuntan que esta puede realizarse de forma consciente y planificada o bien desencadenarse de forma espontánea a partir de la observación de lo escrito y, al igual que la planificación, la revisión puede producirse en cualquier momento del proceso de escritura. De hecho, las per-

sonas expertas revisan palabras y estructuras en el mismo proceso de textualización de las ideas (Chenoweth y Hayes, 2001; McCutchen, 1988). Sin embargo, como sucede con la planificación, la revisión implica una gran carga cognitiva para las personas inexpertas, por lo que lo más efectivo para los niños y niñas es realizarla después de la escritura (Chanquoy, 2001).

Varios estudios muestran que el alumnado más joven tiene dificultades para detectar problemas y generar alternativas para corregirlos (Beal, 1990; Bereiter y Scardamalia, 1987). En este sentido, hay trabajos que sugieren que el proceso de revisión es más efectivo tras intervenciones didácticas centradas en dichos aspectos (véase el meta-análisis de Graham et al., 2012; Madeira, 2015) y cuando la escritura se realiza en parejas (Daiute, 1986; Daiute y Dalton, 1993).

Por último, en relación con la naturaleza de la revisión, existen evidencias de que, tanto en la infancia como en la edad adulta, las personas que escriben tienden a realizar cambios ortográficos o gramaticales más que de significado (Butterfield, Hacker y Plumb, 1994; Chanquoy, 2001; Robledo-Ramón y García-Gutiérrez, 2021). Sin embargo, varios estudios han observado que, mientras los niños y las niñas atienden únicamente a problemas locales de ortografía o puntuación, las personas de mayor edad o más expertas también prestan atención al significado y a problemas globales (Fitzgerald, 1987; MacArthur, Graham y Harris, 2004).

3. Metodología

Con el objetivo de responder a las tres preguntas de investigación presentadas en la introducción, en este trabajo se realiza un análisis cualitativo de las interacciones del alumnado y se calcula la frecuencia con la que interactúa sobre cada uno de los aspectos relevantes de los procesos de planificación y revisión. Asimismo, se realiza una cuantificación del tiempo dedicado a la planificación previa y a la revisión final. La investigación que se presenta a continuación fue aprobada por el Comité de Ética de la universidad en la que desarrollan su labor quienes escriben este artículo tras la recepción de los consentimientos informados firmados por las familias de los participantes.

3.1. Contexto y participantes

El estudio se ha realizado en el único centro público de Educación Primaria de una localidad del norte de España de unos 3000 habitantes, con una renta media un 10% inferior a la de la región a la que pertenece. En el momento de la investigación, al igual que en otros centros públicos de la zona, todas las asignaturas habían sido y eran impartidas en castellano a excepción de la lengua extranjera (inglés). La asignatura de Lengua Castellana en la que se enmarca esta investigación ocupa seis de las 28 sesiones semanales de 45 minutos que recibe el alumnado.

La muestra del estudio está conformada por 18 estudiantes (nueve niños y nueve niñas) escolarizados en castellano que tienen un buen nivel en esta lengua, aunque algunos de ellos no sean hablantes nativos (concretamente 4 de ellos tienen el árabe como lengua materna). Los participantes pertenecen al único grupo de 5º de primaria (10-11 años) existente en este centro. Se eligió este nivel educativo porque a esta edad el alumnado, en general, ya ha automatizado el uso del código gráfico, lo que le permite, a la hora de escribir, dirigir la atención y el esfuerzo hacia procesos de orden superior (Flower y Hayes, 1981).

3.2. Instrumentos y diseño

Para la realización de este estudio se registraron con grabadoras de audio las interacciones orales que cada pareja participante generó durante la tarea de escritura. La tarea se planteó en un día en el que el alumnado tenía dos sesiones seguidas de Lengua Castellana. En la primera parte, se realizó una intervención didáctica que consistió en una exposición oral por parte de la docente sobre las características de las fábulas (personajes, estructura, presencia de una moraleja y formato de los diálogos) y en la que se recomendó al alumnado que planificara antes de escribir (generar las ideas y organizarlas) y que revisara el texto antes de entregarlo. Tras esta primera sesión explicativa, la docente realizó emparejamientos de modo aleatorio y pidió al alumnado que escribiera una fábula teniendo en cuenta lo expuesto en la sesión anterior. Se dejó que cada pareja llevara a cabo los procesos de escritura de manera autónoma y sin ningún tipo de pauta ni límite temporal para cada uno de ellos.

3.3. Análisis

En el estudio se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar, se delimitaron los procesos de planificación previa, textualización y revisión posterior, y se midió el tiempo que el alumnado dedicaba a cada uno de ellos. Para ello, se identificaron enunciados que claramente marcaban el cambio de proceso como “A1: Empieza, empieza, venga ya. Érase una vez...” (paso de la planificación previa a la textualización) o “A1: Voy a decirle

a María que hemos terminado. A2: No, no, no, que aún faltan las faltas de ortografía” (paso de la textualización a la revisión).

En segundo lugar, se realizó una codificación de las interacciones orales que tenían lugar en cada uno de esos tres momentos de la escritura. Siguiendo a otros estudios sobre escritura colaborativa (Storch, 2005; Elola y Oskoz, 2010; Neumann y McDonough, 2015), la unidad de análisis que se ha empleado en la codificación es el episodio. Los episodios son fragmentos de la interacción, constituidos por uno o varios enunciados, en los que el alumnado centra su atención en un aspecto del proceso de escritura. Los episodios se delimitan atendiendo al contenido de las interacciones, es decir, se dan por concluidos cuando la conversación cambia de foco de interés.

La codificación de episodios se realizó mediante un procedimiento mixto —tanto deductivo como inductivo— (véase *tabla 1*). Como marco del análisis de la planificación previa se utilizaron las categorías correspondientes a las operaciones propias de este proceso: generación de ideas, organización del texto y establecimiento de objetivos (Flower y Hayes, 1981). De esta última operación no se encontró ningún caso. Dentro de organización del texto, se codificaron dos aspectos: “organización según la estructura del género” y “organización en párrafos”. El primero se corresponde con aquellos episodios en los que el alumnado se preocupa por organizar su texto de acuerdo a la estructura narrativa de la fábula (presentación, nudo, desenlace). El segundo se corresponde con aquellos episodios en los que el alumnado se preocupa por escribir en diferentes párrafos. Asimismo, durante este proceso de codificación, se observó actividad discursiva en torno a otros aspectos de la escritura, lo que motivó que se añadieran códigos emergentes (en cursiva en la *tabla 1*) para identificar otro tipo de episodios: aquellos en los que el alumnado se refiere a aspectos textuales del género de la fábula (como el uso de fórmulas de inicio, de diálogos o la inclusión de moraleja), y aquellos en los que se dedica a gestionar la tarea, concretamente los roles de los participantes, el tiempo y el espacio de escritura.

Tabla 1. Códigos utilizados en el análisis de la planificación previa

Códigos	Ejemplos	
Generación de ideas	A1: Podemos hacer de un rey tiburón que tenía mucho poder, pero tenía envidia deee no, no, no, un pez, el que digamos, que tenía envidia de un rey tiburón que tenía, que tenía mucho poder y entonces la envidia lo llevaba a matar. A2: Vale. (Pareja 2)	
Organización del texto	Organización según la estructura del género	A1: Ahora el título A2: Espérate, espérate, ¡que eso se pone lo último! Bueno, ahora, a ver, la presentación. Érase una vez, una tortuga que vivía tranquila en la barrera del coral... (Pareja 1)
	Organización en párrafos	A1: Sí, luego otro párrafo y lo ponemos. (Pareja 4)
Aspectos textuales	Características del género	A1: Y el pez dijo, dos puntitos. Es que si no ponemos así no nos saldrá bien, no sería una fábula. (Pareja 7)
Gestión de la tarea	Roles	A2: ¿Lo escribes tú o lo escribo yo? A1: Escribe tú, escribe tú. (Pareja 8)
	Tiempo	A1: Aún nos queda mucho rato. A2: Ya. (Pareja 3)
	Espacio de escritura	A1: Ahora la moraleja. A2: Pues no cabe o sí cabe. A2: Noooo. Hay que ponerla aquí. (Pareja 6)

Fuente: elaboración propia

Como marco del análisis de la revisión final se utilizaron, en primer lugar, los códigos correspondientes a las operaciones de revisión de lectura crítica y de corrección de errores. De este modo, se codificaron, por un lado, los episodios en los que el alumnado se limita a realizar una evaluación de lo escrito y, por otro, aquellos

en los que, además de evaluar, propone y/o realiza una corrección al texto (ver *tabla 2*). Asimismo, se codificaron los episodios de revisión según el nivel lingüístico al que correspondía la revisión realizada (textual, morfosintáctico, léxico, ortográfico y de puntuación).

Tabla 2. Códigos referidos a las operaciones de revisión

	Códigos	Ejemplo
Operaciones de revisión	Evaluación	A2: Reunieeeeron A1: Reunieron, ¿lleva tilde? A2: No, no lleva, está bien. (Pareja 4)
	Corrección	A1: Decidiir. A2: En la i. A1: Pero que ya tiene, ya tiene. A2: Pero igual no. De ci dir. A2 No tiene, no tiene. A1: No sé por qué lo he puesto. (Pareja 5)

Fuente: elaboración propia

Finalmente, una vez analizados los procesos de planificación previa y de revisión final, se identificaron los episodios en los que el alumnado realiza operaciones prototípicas de los procesos de planificación y revisión durante la textualización.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 8. El primer audio fue analizado por las tres investigadoras. Las discrepancias de codificación y las dudas que surgieron se discutieron hasta alcanzar un acuerdo. A continuación, dos de las investigadoras procedieron al análisis de otras dos grabaciones. Tras discutir algún caso dudoso, se alcanzó un acuerdo inter-codificadores del 91,88%. Estas dos investigadoras realizaron el análisis del resto del corpus.

4. Resultados

4.1. Resultados relativos a los procesos de planificación previa y revisión final

En cuanto a los procesos de planificación previa y de revisión final del texto, tal y como se puede apreciar en la *tabla 3*, todas las parejas dedican un tiempo a la planificación inicial de sus escritos, pero no todas revisan el texto una vez terminado. Cinco de ellas dedican menos de un 10% del tiempo total a la planificación, tres días ocupan entre un 10 y 20% del tiempo de la tarea y solo una de ellas planifica durante más del 20% del tiempo. Hay, por tanto, una gran variabilidad en el porcentaje del tiempo que dedican a la planificación, ya que oscila entre un 3,3% y el 21,9% del tiempo dedicado a la tarea. En cuanto a la revisión final una vez concluido el texto, solo dos de las nueve parejas la realizan. Como se observa en la *tabla 3*, estas dos días no son necesariamente las que más tiempo dedican a la tarea de escritura.

Tabla 3. Porcentaje de tiempo que dedica cada pareja a las tareas de planificación previa y revisión final

	Tiempo total	Planificación previa	Revisión final
Pareja 1	24'	18,1%	0%
Pareja 2	28'	7,7%	0%
Pareja 3	24'	9,7%	0%
Pareja 4	31' 10"	7,2%	11,8%
Pareja 5	27'	21,9%	18,2%
Pareja 6	35'	7,1%	0%
Pareja 7	30' 15"	3,3%	0%
Pareja 8	9'	17,6%	0%
Pareja 9	18' 34"	10,3%	0%

Fuente: elaboración propia

Con respecto al contenido de la planificación previa, nuestros resultados muestran que el alumnado centra su atención en las operaciones de generación de ideas y de organización del texto. No encontramos ningún

episodio en el que se refiera a los objetivos del escrito. Tal y como se observa en la *tabla 4*, los episodios de planificación más frecuentes son los dedicados a la generación de ideas para el texto (33,4%), seguidos de los episodios relacionados con la organización del texto (26,1% sobre partes del género y 2,9% sobre la organización en párrafos). El resto de episodios se dedican a otros aspectos no asociados a las operaciones propias de la planificación textual como la gestión de la tarea (27,5%) y las características prototípicas de la fábula (fórmulas de inicio, necesidad de que los personajes sean animales y de incorporar diálogos) (10,1%).

Tabla 4. Episodios dedicados a cada aspecto durante la planificación previa

		Número	Porcentaje
Generación de ideas		23	33,4%
Organización del texto	Organización según la estructura del género	18	26,1%
	Organización en párrafos	2	2,9%
Aspectos textuales	Características del género	7	10,1%
Gestión de la tarea	Gestión del tiempo	12	17,4%
	Gestión de roles	7	10,1%
	TOTAL	69	100%

Fuente: elaboración propia

Una de las primeras decisiones que las parejas adoptan en relación con la generación de ideas es determinar los protagonistas de la fábula:

A2: ¿Qué personajes podemos poner en la fábula?, ¿el delfín y el tiburón?

A1: Vale.

A2: ¿O el caballito de mar?

A1: Es que no sé, eso no existe, es que no sé qué poner...

A2: Mmm ¡la tortugaaa y los planctons!

A1: Dos animales que son rivales y luego se hacen amigos.

A2: El tiburón y la tortuga.

A1: ¡Sí!

A2: Vale, ya los tenemos: el tiburón y la tortuga, vale.

(Pareja 1)

Además, crean la trama del relato. En algunos casos, durante la planificación se limitan a decidir el inicio de la historia y comienzan la escritura de la narración sin haber pensado el desenlace. En otros casos, la generación de ideas durante la planificación aborda la trama completa, si bien esto no quiere decir que luego no sufra modificaciones durante la textualización:

A1: Iba un pez globo paseando por ahí y se mete el pez espada con él. Y le empieza a atacar.

A2: Y el pez globo se hincha, se pone así, así así.

A1: Luego viene el tiburón y se comía al pez globo y el pez globo saca el veneno y le pincha pum-pum por las tripas, por los pulmones, por el cerebro...

A2: Y al final el tiburón se muere y el pez globo sale de la tripa.

(Pareja 4)

En cuanto a la organización del texto, en ocasiones, se alude tanto a la estructura textual —en este caso se hace referencia a la introducción— como a la necesidad de organizar la información en párrafos:

A2: Bueno, a ver, la presentación. Érase una vez una tortuga que vivía tranquila en la barrera del coral, en la barrera del coral...

A1: Vale.

A2: Y apareció...

A1: ¡un tiburón!

[...] A1: No, pues eso es la introducción ¿no?

A2: Sí.

A1: Pues luego otro párrafo y lo ponemos.

(Pareja 5)

De hecho, un poco más adelante, esta misma pareja hace referencia a otra parte del relato y también a la necesidad de crear un nuevo párrafo:

A1: Sí, y luego en otro párrafo tenemos que poner el nudo.

(Pareja 5)

Sobre los episodios que no corresponden a las operaciones prototípicas de planificación, entre los aspectos textuales relacionados con las características del género encontramos, sobre todo, referencias a las fórmulas de inicio de las narraciones, a la moraleja, al hecho de que los personajes deben ser animales y a la utilización de diálogos:

A2: Ahora había una vez. ¿Ponemos había una vez?

A1: Eee, vale.

(Pareja 6)

En relación con la gestión de roles, en todas las díadas encontramos episodios en los que hablan sobre cómo repartirse la tarea. Algunas parejas se dividen la escritura del texto:

A2: Hasta el punto escribo y luego tú escribes, ¿vale?

(Pareja 7)

Otras, en cambio, hacen el reparto de roles en función de las habilidades de los miembros de la díada:

A2: Escribe tú que a mí se me da mal.

(Pareja 5)

En cuanto a la gestión del tiempo, al inicio del proceso de escritura, en muchas ocasiones encontramos enunciados que apremian a iniciar al trabajo:

A2: Bueno, venga, vamos a empezar.

(Pareja 5)

Otras veces, les preocupa el detenerse un tiempo excesivo en tomar alguna decisión:

A1: ¡Media hora para decidir un personaje!

(Pareja 4)

Por último, la gestión del espacio de escritura es una de las preocupaciones que aparece en las interacciones de 7 de las 9 díadas. En ocasiones se trata de una cuestión estética, aunque en la mayoría de los casos les preocupa si tienen suficiente espacio en la hoja:

A1: Hay que ponerla aquí.

A2: Pues no cabe, ¿o sí que cabe?

(Pareja 5)

Con respecto a los episodios de revisión final, como ya hemos visto, solo dos parejas revisan el texto después de haberlo escrito y dedican a ello entre un 10 y 20% del tiempo de la tarea. Entre las dos parejas generan 24 episodios de revisión (7 una díada y 17 la otra), en los que fundamentalmente comprueban si han empleado las tildes correctamente. De estos 24 episodios, 16 corresponden a la operación de evaluación y en ocho además realizan una corrección. En todos ellos se evalúa o se corrige el texto desde el punto de vista meramente ortográfico: en 23 de ellos el alumnado atiende a la acentuación y en uno de ellos al uso de mayúsculas.

Tabla 5. Episodios de evaluación y corrección durante la revisión final

	Nº de episodios	Porcentajes
Evaluación	16	66,7%
Corrección	8	33,3%
TOTAL	24	100%

Fuente: elaboración propia

De hecho, las dos parejas que revisan el texto una vez concluida su redacción explicitan que la revisión es ortográfica:

A2: Voy a decirle a M. que hemos terminado.

A1: No, no, no, que aún faltan las faltas de ortografía.

(Pareja 4)

La revisión ortográfica atiende casi exclusivamente a la acentuación de las palabras: releen el texto tratando de identificar la sílaba tónica de la palabra y deciden si debe llevar tilde o no.

4.2. Planificación y revisión durante la textualización

El análisis de las interacciones generadas durante la textualización muestra que el alumnado realiza operaciones de planificación textual y de revisión durante la escritura del texto. Es más, los episodios de planificación encontrados durante la escritura superan en número a los encontrados durante la planificación previa. Concretamente, en la textualización se producen un 82% del total de episodios de generación de ideas para el texto, un 67% de los episodios referidos a la organización según las partes del género, y un 89% de los episodios relativos a la organización por párrafos.

Tabla 6. Número de episodios dedicados a las operaciones de planificación durante la textualización y porcentaje con respecto al total de episodios de planificación

		Episodios textualización	Episodios totales	Porcentaje
Generación de ideas		107	130	82%
Organización	Organización según la estructura del género	36	54	67%
	Organización en párrafos	16	18	89%

Fuente: elaboración propia

Como ya hemos señalado, el alumnado sigue generando ideas durante la textualización. En algunos casos completa la trama y, en otros, añade episodios e introduce cambios a la historia planificada inicialmente:

A1: El delfín saltó de miedo.

A2: El delfín saltó a la superficie y se fue corriendo a su casa / o el delfin se fue corriendo a su casa.

A1: Pero ponemos y el delfín se asustó.

(...)

A1: Al llegar a su casa.

A2: De repente se dio cuenta de que no tenía alimento.

(Pareja 7)

En cuanto a la revisión, si bien solo dos parejas corrigen el texto una vez finalizado, todas lo revisan durante la escritura. Se han identificado 32 episodios de revisión durante la textualización, en nueve de los cuales (28,1%) el alumnado realiza corrección de errores.

Tabla 7. Número de episodios de revisión durante la textualización

	Nº de episodios	Porcentajes
Evaluación	23	71,9%
Corrección	9	28,1%
TOTAL	32	100%

Fuente: elaboración propia

En los episodios de revisión durante la escritura, se observa que el alumnado atiende también a aspectos que atañen a diferentes niveles lingüísticos, no solo a la ortografía. Se ocupan de aspectos morfosintácticos y también aluden a la puntuación del texto:

A1: ¿Has puesto punto o...?

A2: Sí, sí, ¡míralo!

(Pareja 2)

A veces detienen la escritura y releen lo escrito para avanzar en la construcción de la historia y entonces es cuando detectan fallos que corrigen:

A1: Había una vez un pez globo estaba nadando por los mares...
 A2: Espera, había una vez un pez globo que estaba...
 A1: Exactamente.

(Pareja 1)

En algunos casos, como en el del ejemplo que sigue, revisan la coherencia:

A2: La tortuga vio que el tiburón grande, el tiburón [le quería atacar]
 A1: [Le quería atacar] y entonces [le dijo]
 A2: [Fue a llamar] a su amigo calamar
 A1: ¡No! calamar no, calamar no existe

(Pareja 4)

5. Discusión

Respecto a la primera pregunta de investigación referida a si el alumnado realiza los procesos de planificación previa y de revisión final en una tarea de escritura colaborativa y el tiempo que dedica a ello, se ha observado que todas las parejas llevan a cabo el proceso de planificación previa, si bien solo dos de ellas realizan la revisión final del texto. Con respecto a la planificación previa, en línea con los datos obtenidos en los estudios realizados sobre la escritura individual (Cameron y Moshenko, 1996; Torrance, Fidalgo y García, 2007) y colaborativa (López et al., 2019), nuestros resultados muestran mucha variabilidad en el tiempo que las parejas dedican a este proceso, entre un 3,3% y un 21, 9% del tiempo total. La realización de una planificación previa por parte de todas las parejas puede deberse a que se les indicó que la hicieran tanto en la intervención didáctica como en las instrucciones de la tarea, y viene a confirmar la idea de que el alumnado de estas edades planifica si se le da la oportunidad para ello (Berninger y Swanson, 1994; Limpo et al., 2014, entre otros). Sin embargo, resulta llamativo que, a diferencia de lo que sucede con la planificación, el alumnado no revise al final de la escritura, a pesar de que se le pidió que lo hiciera y de que contaba con tiempo para ello. En relación con este hecho, los datos relativos a nuestra tercera pregunta de investigación parecen mostrar, como se comentará más adelante, que el alumnado que escribe en parejas prefiere realizar la revisión textual durante la escritura.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación relativa a las operaciones que lleva a cabo el alumnado en los procesos de planificación previa y de revisión final, nuestros resultados muestran que el alumnado se dedica principalmente a las operaciones de generación de contenido y de organización de ideas en la planificación previa, y que las pocas parejas que realizan una revisión final se centran en evaluar la ortografía, fundamentalmente, la acentuación. El predominio de episodios dedicados a la generación de ideas durante la planificación previa se corresponde con lo observado en estudios basados en el análisis de protocolos individuales (Bereiter y Scardamalia, 1987; Langer, 1986) y del proceso de escritura en parejas (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; López et al., 2019). La ausencia de episodios sobre los objetivos del texto podría deberse a que esta operación es más propia de escritores expertos (McCutchen, 2006), pero también a que la tarea propuesta no estaba lo suficientemente contextualizada, pues no presentaba un objetivo ni una audiencia concretos más allá de la mera actividad escolar. Por otro lado, el hecho de que las dos únicas parejas que revisan el texto se centren en la evaluación de la ortografía se encuentra en línea con lo observado en los estudios sobre la revisión en la escritura individual (Butterfield et al., 1994; Chanquoy, 2001; Fitzgerald, 1987). Este hecho puede deberse a que este sea el tipo de corrección que estén acostumbrados a recibir en sus escritos (Fernández Sánchez, Luce-ro Fustes y Montanero Fernández, 2016).

Los resultados obtenidos en respuesta a nuestra tercera pregunta de investigación indican que, tal como se ha observado en la escritura individual (Bereiter y Scardamalia, 1987; Berninger y Swanson, 1994) y en la colaborativa (López et al., 2019), el alumnado también planifica y revisa mientras escribe. Es más, por un lado, como ocurre en la escritura individual (Sénéchal et al., 2018), la mayor parte de los episodios de planificación se producen durante la escritura del texto y, por otro lado, todas las parejas generan episodios de revisión durante la escritura. Una explicación a esta preferencia por revisar mientras se escribe puede encontrarse precisamente en el hecho de que se trata de una tarea colaborativa. Como advierten varios trabajos (Daiute, 1986; Storch, 2005; entre otros), la escritura en parejas permite que uno de los miembros controle la escritura del otro evaluando y tratando de detectar posibles errores que de otro modo podrían pasar desapercibidos durante la producción. En cuanto a la prevalencia de episodios de revisión en los que el alumnado evalúa pero no corrige errores, se trata de un hecho esperable según los estudios que evidencian las dificultades del alumnado infantil para generar alternativas para sus textos (Beal, 1990; Bereiter y Scardamaglia, 1987). Esta actuación puede deberse, por un lado, al carácter emergente de la habilidad de revisión del alumnado de estas edades (Fitzgerald, 1987; MacArthur et al., 2004), pero también puede estar motivada por la falta de recursos de apoyo que podrían haber facilitado la revisión y corrección del escrito. No obstante, la existencia de episodios de revisión y la discusión sobre las formas correctas de escritura muestra que la interacción que se produce en el trabajo

colaborativo favorece la verbalización de los procesos y conflictos cognitivos, así como la toma de decisiones durante el proceso de escritura.

Por último, nuestros resultados muestran que, tanto antes de ponerse a escribir como durante la escritura, el alumnado realiza otras operaciones no relacionadas con la planificación textual pero igualmente importantes para el funcionamiento de una tarea de escritura colaborativa: la gestión de roles y del tiempo. Por otro lado, la aparición en nuestros datos de episodios en los que el alumnado habla de aspectos característicos de las fábulas puede deberse a la influencia de la intervención didáctica en la que se explicaron las características de este género textual.

6. Conclusiones

Este estudio evidencia que las interacciones orales que se generan durante una tarea de escritura colaborativa constituyen una fuente de información muy valiosa para avanzar en el conocimiento sobre el modo como lleva a cabo los procesos de escritura el alumnado infantil. En términos globales, se puede afirmar que el alumnado de estas edades muestra una preferencia por planificar y revisar mientras escribe, y que las operaciones en las que se centra son, por orden de importancia, la generación de ideas para el texto y su organización en la planificación; y la evaluación de diferentes aspectos —no solo ortográficos— en la revisión.

En este sentido, disponemos de información valiosa para avanzar en una comprensión más profunda de los procesos que intervienen en la escritura infantil y sustentar el diseño de intervenciones didácticas que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de esta competencia en las aulas de primaria. Si bien todas las parejas analizadas planifican a partir de la simple recomendación de la docente, debemos decir que este proceso podría potenciarse mediante dispositivos didácticos diseñados para este fin. Los resultados relativos a la revisión tras la escritura muestran la necesidad de fomentarla y diversificarla a través de recursos específicos como las rúbricas de auto y coevaluación, de modo que el alumnado no se limite a la corrección ortográfica y dirija su atención también a aspectos no formales de la escritura.

El presente trabajo ha permitido, al mismo tiempo, conocer más sobre el modo como se llevan a cabo los procesos de escritura en la producción textual colaborativa en primaria.

En primer lugar, nuestros resultados muestran que, a partir de una recomendación realizada por parte de la docente, el alumnado que trabaja en parejas genera ideas y las ordena tanto antes como durante la escritura, y que evalúa el texto y corrige errores, principalmente mientras escribe. Tal como han mostrado otros estudios, la colaboración parece facilitar procesos como el de revisión textual durante la escritura, ya que un miembro de la pareja puede controlar, evaluar y corregir los errores que detecta mientras su compañero/a está escribiendo. Como advertíamos al inicio de este trabajo, desde una perspectiva socio-cultural, este tipo de tareas permite al alumnado construir su conocimiento de forma andamiada a través de la interacción, ayudándose mutuamente en la resolución de la tarea hasta ser capaz de llevar a cabo los procesos de manera independiente y autorregulada. Este proceso, no obstante, no puede dejarse al azar en la escuela, y el profesorado debe generar un contexto educativo que provoque desafíos y que fuerce al alumnado a crear nuevos sentidos.

7. Bibliografía

- Arroyo, Rosario y Salvador, Francisco (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Aznárez-Mauleón, Mónica y López-Flamarique, Maite (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 20(3), 627–654. <http://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Aznárez-Mauleón, Mónica; López-Flamarique, Maite y García-del-Real, Isabel (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 42–45. http://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265
- Barbeiro, Luis Filipe (2022). Os processos na atividade de escrita: estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(1). <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.57804>
- Beal, Carole R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61(1), 247–258.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, Virginia y Swanson, H. Lee (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En Earl Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Butterfield, Earl C.; Hacker, Douglas J. y Plumb, Carolyn (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision processes as determinants of text revision. En Earl Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 83-141). Greenwich, CT: JAI Press.

- Calil, Eduardo y Myhill, Debra (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, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>
- Cameron, Catherine Ann y Moshenko, Bonnie (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. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.28.4.271>
- Chanquoy, Lucile (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. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>
- Chenoweth, N. Ann y Hayes, John R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Daiute, Colette (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3(3), 382–408. <https://doi.org/10.1177/0741088386003003006>
- Daiute, Colette y Dalton, Bridget (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10(4), 281–333. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1004_1
- Davidson, Matt J. y Berninger, Virginia (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(1), 1276514. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1276514>
- Elola, Idoia y Oskoz, Ana (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51–71.
- Fernández Sánchez, María Jesús; Lucero, Manuel y Montanero, Manuel (2016). Rojo sobre negro: ¿cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, 372, 63-82. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-315>
- Fitzgerald, Jill (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Gallego Ortega, José Luis (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60(2), 63–76.
- Graves, Donald H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heineman.
- Graham, Steve; McKeown, Debra; Kiuahara, Sharlene y Harris, Karen R. (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>
- Guo, Hongwen; Zhang, Mo; Deane, Paul y Bennett, Randy E. (2019). Writing process differences in subgroups reflected in keystroke logs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 44(5), 571–596. <https://doi.org/10.3102/1076998619856590>
- Gutiérrez-Fresneda, Raúl y Díez Mediavilla, Antonio (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. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Guzmán Tinajero, Kissy y Rojas-Drummond, Silvia Margarita (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217–245.
- Harris, Karen R.; Graham, Steve y Mason, Linda H. (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. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hayes, John y Flower, Linda (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis. En Peter Mosenenthal, Lynne Tamor y Sean A. Walmsley (Eds.), *Research on writing* (pp. 206–220). New York: Longman, Inc.
- Higgins, Lorraine; Flower, Linda y Petraglia, Joseph (1992). Planning Text Together: The Role of Critical Reflection in Student Collaboration. *Written Communication*, 9(1), 48–84. <https://doi.org/10.1177/0741088392009001002>
- Kellogg, Ronald T. (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>
- Koutsoftas, Anthony D. y Gray, Shelley (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. *Reading and Writing*, 26(6), 941–966. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9399-y>
- Langer, Judith A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lee, Kang; Karmiloff-Smith, Annette; Cameron, Catherine Ann y Dodsworth, Pamela (1998). Notational adaptation in children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 30(3), 159–171. <https://doi.org/10.1037/h0087059>
- Limpo, Teresa y Alves, Rui A. (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>
- Limpo, Teresa; Alves, Rui A. y Fidalgo, Raquel (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Lindgren, Eva y Sullivan, Kirk (Eds.). (2019). *Observing writing: Insights from keystroke logging and handwriting*. Leiden-Boston: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004392526>
- Littleton, Eliza Beth (1998). Emerging cognitive skills for writing: Sensitivity to audience presence in five-through nine-year-olds' speech. *Cognition and Instruction*, 16(4), 399–430. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1604_2
- López, Paula; Torrance, Marks y Fidalgo, Raquel (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema: Revista de Psicología*, 31(3), 311–318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>
- López, Paula; Torrance, Marks; Rijlaarsdam, Gert y Fidalgo, Raquel (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>

- MacArthur, Charles A.; Graham, Steve y Harris, Karen R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. En Linda Allal, Lucile Chanquoy y Pierre Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 125–137). Kluwer.
- Madeira, Maria Leocadia (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>
- Montanero, Manuel y Madeira, Maria Leocadia (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 932–951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- McCutchen, Deborah (1988). “Functional automaticity” in children’s writing: A problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5(3), 306–324. <https://doi.org/10.1177/0741088388005003003>
- McCutchen, Deborah (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. En Charles A. Mac Arthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). New York, NY: The Guilford Press. <https://bit.ly/2IWKuDX>
- Neumann, Heike y McDonough, Kim (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84–104. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009>
- Robledo-Ramón, Patricia y García-Gutiérrez, Vanesa (2021). Evolución de las estrategias de planificación y revisión textual y su relación con el producto escrito. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 9–26. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.01>
- Roldán-Prego, Lucía y González-Seijas, Rosa María (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 9–18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1174>
- Schilperoord, Joost (2002). On the cognitive status of pauses in discourse production. En Thierry Olive y C. Michael Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 61–88). Dordrecht: Kluwer.
- Sénéchal, Monique; Hill, Simon y Malette, Melissa (2018). Individual differences in grade 4 children’s written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>
- Storch, Neomy (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>
- Torrance, Mark; Fidalgo, Raquel y García, Jesús-Nicasio (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and instruction*, 17(3), 265–285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wigglesworth, Gillian y Storch, Neomy (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364–374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Yarrow, Fiona y Topping, Keith J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261–282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>