



DINÁMICA TEMPORAL DE LA REVISIÓN DURANTE LA ESCRITURA DE RESEÑAS EN LA UNIVERSIDAD

TEMPORAL DYNAMICS OF REVISION DURING THE WRITING OF REVIEWS AT UNIVERSITY

Luis Alejandro Aguirre¹

Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Cuyo. CONICET
luisaleaguirre@yahoo.com

Silvina Negri²

Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
silvinegri@gmail.com

Marianela López³

Escuela Superior de Lenguas Extranjeras
Universidad del Aconcagua
tatiluz45@gmail.com

Resumen

En este estudio analizamos desde un enfoque cognitivo la distribución temporal de las actividades de revisión de estudiantes universitarios en el proceso de producción de reseñas académicas. El supuesto de partida es que la distribución temporal de las actividades de revisión tiene impacto en la calidad textual. Con la finalidad de indagar tal supuesto, estudiamos mediante técnicas *online* cómo se distribuyen a lo largo del proceso de escritura dos actividades de revisión: “leer el texto escrito hasta el momento” y “modificar el propio texto”. Indagamos tal distribución temporal

atendiendo a tres momentos (inicio, medio y fin) y consideramos la relación de la distribución en el tiempo con la calidad de la reseña escrita (calidad baja y alta). Los resultados obtenidos sugieren la existencia de diferencias en la distribución temporal de la revisión en función de la calidad textual. Así, mientras que los escritores de textos de calidad baja incrementan más notoriamente al final el tiempo dedicado a la revisión, los escritores de textos de calidad alta aumentan la revisión progresivamente de principio a fin. En relación con las dos actividades de revisión, los resultados muestran que los escritores de textos de calidad alta, hacia el final del proceso, dan prioridad a la lectura de su propio escrito frente a la modificación del mismo, al contrario de lo que sucede con los escritores de textos de calidad baja.

Palabras clave: Revisión - Procesos de escritura - Distribución temporal - Calidad del texto

Abstract

The present study aims to analyze the orchestration of revision activities in reviews written by university students. On the basis of a cognitive approach, we use online techniques to collect data. We assume that temporal distribution of revision activities impacts on text quality. In this study we considered two revision activities: text reading and text modification. These activities were identified by students during the writing process. We have evaluated how the orchestration of the revision activities alters the text quality (either high or low text quality), according to three temporal intervals of equal length (beginning, middle and end). The obtained results suggest differences in the temporary distribution of texts' revision based on the text quality. Thus, while low quality texts writers increase the amount of time spent on texts' revision, high quality texts writers conspicuously increase their review progressively from beginning to end. In relation to the two revision activities, the results show that high quality writers prioritize reading their own texts over modifying them towards the end of the process, contrary to what low quality text writers do.

Keywords: Revision - Writing processes - Temporal distribution - Text quality

Recepción: 10-04-2018

Aceptación: 29-11-2018

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito exponer los resultados de una investigación acerca de la distribución temporal de las actividades de revisión de estudiantes universitarios en la escritura de reseñas académicas. Nuestro estudio se encuadra en un proyecto más amplio, que indaga los procesos de escritura académica en computadora desde un enfoque cognitivo y mediante técnicas de investigación en tiempo real.

Partimos del supuesto de que las actividades de revisión se distribuyen de diversas maneras a lo largo del proceso de escritura, lo cual tendría relación con la calidad del texto resultante. Las actividades contempladas en la revisión fueron la lectura y la modificación del texto propio, reconocidas por los escritores de nivel universitario durante el proceso de producción de reseñas académicas.

No hemos hallado investigaciones que aborden específicamente la distribución temporal de las actividades de revisión de reseñas escritas en la universidad. Considerando esto, nuestro estudio aportaría a la discusión sobre la relación entre los aspectos temporales de la revisión de reseñas y su calidad a partir del análisis de algunas evidencias empíricas.

En primer lugar, ubicaremos nuestro estudio en el marco de las investigaciones más relevantes sobre el proceso de revisión. Luego, precisaremos detalles en torno al diseño metodológico y, finalmente, presentaremos y discutiremos los resultados obtenidos en torno a la relación entre la distribución temporal de las actividades de revisión y la calidad de las reseñas escritas.

1. Marco teórico

El estudio propuesto en este artículo se encuadra en las investigaciones sobre el proceso de escritura desde una perspectiva cognitiva. Particularmente, se focaliza en la distribución temporal de los procesos y actividades cognitivas de revisión de textos y en la relación de tal distribución temporal con la calidad de los escritos.

El proceso de revisión ha sido indagado en diversos estudios desde un punto de vista cognitivo. Como resultado de tal interés, en las investigaciones se han elaborado

variados modelos de revisión de textos (Butterfield, Hacker y Albertson, 1996; Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman, 1986; Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987; Hayes, 1996, 2012; Leijten, van Waes, Schriver y Hayes, 2014; Scardamalia y Bereiter, 1983), se ha evaluado la relación entre el proceso de revisión y el *feedback* (Moore y McArthur, 2016; Patchan y Schunn, 2016), así como las estrategias de revisión en lengua materna y extranjera (Breuer, 2017; van Weijen, 2009). Además de ello, a fin de indagar más específicamente las alteraciones producidas en el texto, se han categorizado diversas operaciones de modificación (Leijten, Janssen y van Waes, 2010). Por su parte, atendiendo a la incidencia de la variable tiempo, se han realizado análisis de la distribución temporal de las actividades de revisión en relación con la calidad textual (Álvarez y García, 2015; Beauvais, Olive y Passerault, 2011; Breetvelt, van den Bergh y Rijlaarsdam, 1994; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; van Weijen, 2009). Esta última línea de estudios resulta de particular importancia para nuestra investigación.

Los estudios que han abordado la distribución en el tiempo de las actividades del proceso de escritura concuerdan en señalar que la calidad de texto escrito se ve fuertemente influida por el momento en que se activa determinado proceso cognitivo (Álvarez y García, 2015; Breetvelt, van den Bergh y Rijlaarsdam, 1994; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006; Beauvais, Olive y Passerault, 2011; Tillema, 2012; van Weijen, 2009; van Weijen et al., 2008). Hay acuerdo en las investigaciones en que "el momento en el cual una actividad ocurre, y no su frecuencia de ocurrencia, está ligada a la calidad del texto producido" (van Weijen, 2009, p.8. Trad. nuestra). Así, por ejemplo, es de esperar que un texto tenga mayor calidad cuando las actividades relacionadas con la revisión se intensifican hacia el final del proceso o cuando los procesos cognitivos se activan con un grado alto de recursividad o alternancia entre ellos. Si atendemos a las características del proceso de revisión, diremos que requiere una evaluación por parte del escritor a fin de contrastar las diferencias entre el texto escrito hasta el momento y el texto que pretende producir (o texto intentado). En este sentido, implica detectar una posible discrepancia, planificar una solución para el problema identificado, traducir lingüísticamente esa solución y, finalmente,

reemplazar (parte de) el texto escrito por uno nuevo. Estas operaciones requieren un esfuerzo cognitivo para el revisor. Los cambios realizados en el texto escrito, por su parte, pueden ser de diversa naturaleza, afectar diversos niveles lingüísticos y se pueden realizar en distintos momentos durante la producción de un texto. Tales cambios suponen un determinado efecto (inicialmente mejorador) sobre la calidad del texto escrito. Estos aspectos del proceso de revisión se encuentran contemplados en una de las definiciones quizás más completas, formulada desde una perspectiva cognitiva:

El (co) autor o revisor revisa (parte de) el texto ya escrito, con un objetivo, en cierto nivel de texto, en un momento determinado, con un efecto sobre la calidad del texto y con un costo cognitivo (Rijlaarsdam, Couzijn y van den Bergh, 2004, p. 193. Trad. nuestra).

Para nuestro estudio consideramos algunos aspectos identificados en la definición de Rijlaarsdam, Couzijn y van den Bergh (2004), tales como: el rol del autor, el objeto (el texto propio ya escrito), el momento temporal (inicio, medio, fin) y el efecto (impacto de la distribución temporal de actividades de revisión sobre la calidad del texto).

En el estudio de la distribución temporal del proceso de revisión se advierten, de acuerdo con la literatura científica, dos conjuntos de investigaciones: a) aquellas que consideran dos actividades cognitivas y b) un grupo que distingue tres actividades cognitivas. Dentro del grupo a) encontramos el estudio de Torrance, Thomas y Robinson (1999), quienes diferenciaron entre las actividades de lectura y las de modificación del texto en un estudio del proceso de escritura de ensayos por parte de estudiantes universitarios de primer año. En la misma línea, investigadores de la Universidad de León (De Caso, García, Díez, Robledo y Álvarez, 2010; Fidalgo, Torrance, Robledo y García, 2009; Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009; Fidalgo, Torrance y Robledo, 2009; García y Fidalgo, 2008) distinguieron las actividades de lectura y corrección de la redacción en su análisis del proceso de composición en niños de 8 a 10 años. Por otra parte, en el grupo de estudios que diferencian tres actividades cognitivas, encontramos los trabajos de Breetvelt, van den Bergh y Rijlaarsdam (1994), quienes discriminaron entre la relectura, la evaluación y la revisión o edición del texto

propio (Breetvelt, van den Bergh y Rijlaarsdam, 1994; van Weijen, 2009; van Weijen et al., 2008). Álvarez (2014a, 2014b), Álvarez y García (2014, 2015) y Díez Caso (2015) también distinguieron tres actividades, en este caso denominadas leer, corregir y cambiar información en el texto, pero se enfocaron mayormente en el estudio del proceso de escritura de niños.

En nuestra investigación, consideramos dos actividades de revisión: leer el texto y modificarlo⁴. Ello se encuentra en consonancia con el conjunto de estudios referidos en a), considerados anteriormente. Como puede advertirse, en nuestra propuesta la actividad de evaluación del texto no aparece deslindada, lo que obedece al hecho de que la consideramos dentro de la actividad de lectura del texto, como uno de los propósitos contemplados en el proceso de revisión (Hayes, 1996; Wengelin, Leijten y van Waes, 2010).

La lectura del texto propio es entendida en el estudio como aquella actividad que da cuenta de las acciones realizadas cuando se leen fragmentos del texto que se está produciendo. Es la acción que efectúa el escritor cuando lee o relee su propio texto, ya sea completo o ya sea algún fragmento, con varias finalidades: evaluar el texto para adecuarlo a lo planificado, revisar la progresión temática, buscar alguna incorrección gramatical o controlar aspectos de forma, entre otras finalidades. Por su parte, concebimos la modificación del texto como la acción que realiza el escritor cuando altera el texto ya producido. Durante la modificación se eliminan, agregan, sustituyen o cambian de lugar caracteres, palabras, oraciones, párrafos o fragmentos mayores.

Las actividades de revisión tienden, inicialmente, a una mejora del texto, que en nuestro caso es la reseña académica producida por estudiantes universitarios. En cuanto a la calidad de tales textos, consideramos las convenciones propias del género reseña, atendiendo particularmente a aquella producida en un contexto académico de educación superior (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Castro, 2005; Mostacero, 2013; Navarro y Abramovich, 2012). Tenemos en cuenta, además, otros aspectos de la calidad textual usualmente evaluados en investigaciones previas, asociados con la

adecuación, la coherencia y la cohesión (Álvarez y García, 2014, 2015; Bañales, 2010; Crossley y McNamara, 2016; Martínez, Mateos, Martín y Rijlaarsdam, 2015).

2. Marco metodológico

Nuestra investigación es de tipo descriptivo-explicativo y de índole cuantitativa. Los participantes del estudio fueron 9 estudiantes de nacionalidad argentina (8 mujeres y 1 varón) que cursaban el segundo año de la carrera de Traductorado de inglés (Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina). La tarea solicitada fue la escritura, de manera presencial y en computadora, de una reseña de aproximadamente 500 palabras a partir de la lectura de textos de blogs sobre temas culturales. Se trató de una tarea de producción híbrida (Arias-Gundín y Fidalgo, 2017; Mateos et al., 2014; Robledo, Arias Gundín, Palomo del Blanco, Andina y Rodríguez, 2018), ya que integró la lectura de textos y la escritura. La lectura fue domiciliaria y la escritura de la reseña se realizó en una sesión presencial con una duración que varió entre 45 y 90 minutos.

Para indagar en las actividades de escritura activadas durante la composición escrita se emplearon las técnicas *keystroke logging* y *writing log*, integradas en un *software* denominado GREDAPEC (Aguirre, 2014). La técnica *writing log* trabaja con la respuesta a un estímulo auditivo cada 60 segundos mientras se escribe un texto y permite la recolección de datos sobre las actividades cognitivas manifestadas por los participantes (Álvarez y García, 2014). La otra técnica empleada para recopilar datos durante la escritura fue *keystroke logging* (Aguirre, 2015; Baaijen, Galbraith y de Gloppe, 2012; Chan, 2017; Leijten y van Waes, 2013). Esta técnica aportó datos objetivos que se contrastaron con aquellos informados de manera directa por los escritores.

Previo a la recopilación de datos, los participantes resolvieron una breve ejercitación para identificar las actividades de escritura propuestas en nuestra investigación (cfr. Nota 4). Para esto, leyeron enunciados transcritos de un protocolo de escritura y reconocieron en cada uno de ellos qué actividad de escritura estaba involucrada. Hubo un alto grado de acuerdo en la identificación de las actividades (69,31%, kappa de

Cohen $k= 0,684$, $p<0,000$), lo que contribuye a fiabilidad de los datos aportados por los alumnos sobre su proceso de escritura.

Por su parte, la calidad de las reseñas elaboradas por los estudiantes fue evaluada de manera holística, atendiendo a diversos aspectos discursivos: adecuación, contenido y organización, párrafos, oraciones, coherencia, cohesión, normativa y presentación. La evaluación realizada fue doble ciego con control de acuerdo interjueces y la escala de calificación osciló entre 1 y 5 puntos. A partir de la calificación de los textos, y con el objetivo de analizar los datos obtenidos, se distinguió entre textos de calidad alta (3,5 a 5 puntos) y textos de calidad baja (1 a 3 puntos). Dicha diferenciación permitió poner en relación la distribución temporal de las actividades de revisión con la calidad de los textos producidos.

3. Resultados y discusión

Analizaremos el modo como se distribuyó la revisión en el tiempo, en función de la calidad de los textos producidos y considerando los datos informados por los participantes del estudio. Si atendemos al proceso de revisión, advertimos algunas diferencias en el porcentaje de tiempo que le dedicaron los participantes que produjeron textos de calidad baja y alta. A fin de indagar en algunas de esas diferencias, como señalamos en el marco teórico y metodológico, distinguimos tres momentos temporales de similar duración (inicio, medio y fin).

La Figura 1 representa el porcentaje de tiempo destinado únicamente al proceso de revisión, según la calidad textual (baja y alta). El resto del tiempo, hasta alcanzar el 100 % en cada momento temporal (inicio, medio y fin), fue dedicado por los participantes a otros procesos no incluidos en este estudio (planificación y textualización y actividades de control).

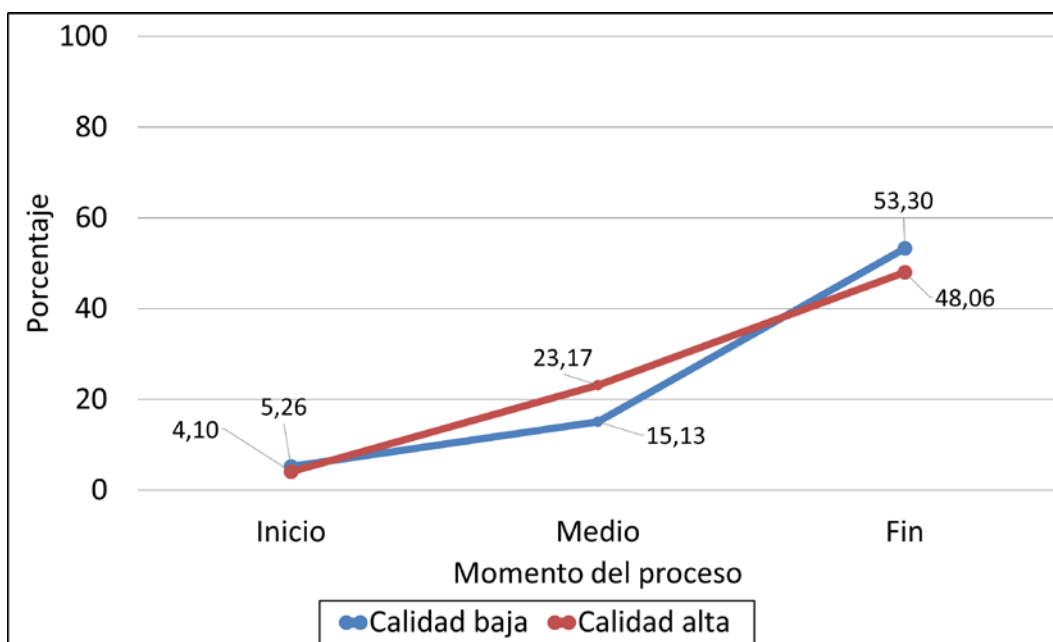


Figura 1. Distribución del tiempo de revisión según la calidad textual.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la Figura 1, la distribución temporal del proceso de revisión presenta algunas diferencias en las dos calidades de textos consideradas. Mientras que los escritores de textos de calidad baja muestran un moderado incremento de activación de las actividades de revisión entre el inicio y el medio del proceso y una abrupta subida hacia el final, los escritores de textos de calidad alta incrementan la revisión progresivamente desde el inicio hasta el final.

Aproximadamente, la mitad del porcentaje de tiempo de revisión se concentró en el último tramo temporal, lo cual hablaría del final del proceso como un momento privilegiado para la revisión en ambas calidades textuales. En el caso de los textos de calidad baja, el incremento de la revisión entre el inicio del proceso y el final es de 48,04% (Inicio: 5,26%, Medio: 15,13%, Fin: 53,30%), en tanto que el crecimiento de las actividades en los textos de calidad alta es de 43,96%, o sea, algo más gradual (Inicio: 4,10%, Medio: 23,17%, Fin: 48,06%). Las principales diferencias entre las curvas de la Figura 1, como podrá apreciarse, se verifican en el medio del proceso, momento en que los participantes que lograron mejores textos revisaron más que los otros, con una diferencia de 8,04% (Calidad alta: 23,17%; Calidad baja: 15,13%).

A continuación, examinamos en detalle qué actividades de revisión tuvieron mayor activación en los distintos momentos del proceso. En primer lugar, describimos la distribución temporal de la actividad “leer el texto escrito al momento” y, en segundo lugar, la correspondiente a la actividad “modificar total o parcialmente el texto escrito”. Analizamos cómo se reparte el tiempo destinado a la revisión en las dos actividades de escritura consideradas, atendiendo a los tres momentos temporales y a las dos calidades de texto. Esto es, partiendo de los datos aportados por los participantes, consideramos la revisión como el 100% y verificamos en qué porcentaje dentro de esa totalidad se concentra cada una de las actividades que componen el proceso de revisión.

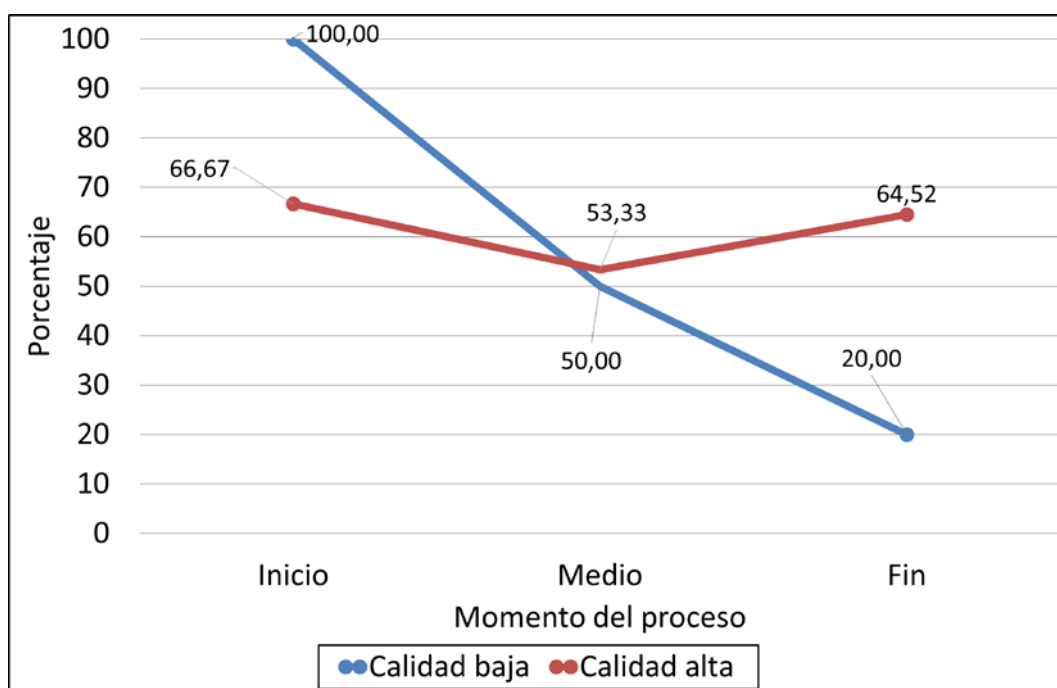


Figura 2. Distribución de la actividad “leer el texto escrito al momento”, según la calidad textual.

Fuente: elaboración propia.

Como observamos en la Figura 2, los escritores que produjeron textos de calidad baja informaron que habían leído en mayor medida sus textos al inicio del proceso que en los demás momentos. Al comienzo del proceso de escritura, la única actividad de revisión que realizó este grupo de escritores fue la lectura de su propio texto. Conforme iba avanzando el tiempo, leyeron cada vez menos, hasta llegar a activar la

lectura en un nivel muy bajo al final de la sesión de escritura de la reseña. Cabe destacar que la diferencia entre el porcentaje de lectura al inicio y al final es importante para quienes escribieron textos de calidad baja, ya que en alcanzó el 80% (Inicio: 100%, Medio: 50% y Fin: 20%).

En el caso de los escritores de textos de calidad alta ocurrió algo distinto, con diferencias menos marcadas que en los escritores del primer grupo descrito. Si bien este segundo grupo de escritores leyó su texto en mayor medida al comienzo del proceso, la diferencia con el resto de los momentos temporales fue mucho menor, manteniéndose la activación de la lectura siempre por encima del 50% (Inicio: 66,67%, Medio: 53,33% y Fin: 64,52%). Las diferencias más significativas entre las dos curvas de los procesos se encuentran en el inicio y el final del proceso. Al inicio, los escritores de textos de calidad baja dedican mucho más tiempo a la lectura frente a los escritores de calidad alta, en tanto que la relación es inversa al final del proceso: menos tiempo de lectura en calidad baja y más en calidad alta.

El punto de encuentro entre las curvas o, en otras palabras, la similitud en cuanto a la lectura por parte de los escritores de textos de baja y alta calidad, se produce en el medio del proceso. Es en este momento que casi no encontramos diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a la lectura en los procesos de los escritores de textos de calidad alta y calidad baja, puesto que en la lectura ocupa alrededor del 50% del tiempo destinado a revisar la reseña que se está escribiendo.

Lo observado en la actividad de lectura se complementa con lo que se aprecia en relación con la actividad “modificar total o parcial del texto”. En la Figura 3 se representa la distribución temporal de tal actividad, en la que se evidencia que las curvas de los escritores de ambas calidades se distancian notoriamente en el inicio y el final del proceso. Al inicio, los escritores de calidad alta modificaron más su texto que los de calidad baja, quienes fueron incrementando progresivamente el tiempo dedicado a la realización de cambios, en mayor medida que quienes produjeron textos de calidad alta.

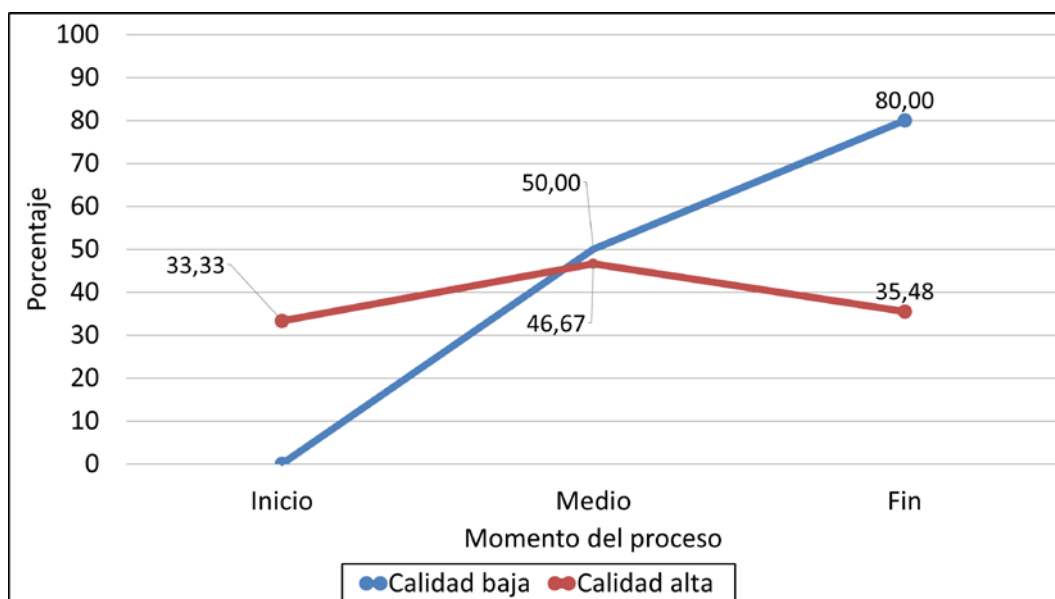


Figura 3. Distribución de la actividad “modificar el propio texto”, según la calidad textual.

Fuente: elaboración propia

Los escritores de textos de calidad alta, según se observa en la Figura 3, modificaron más su texto en el medio del proceso que en el inicio y el final (Inicio: 33,33%, Medio: 46,67%, Fin: 35,48%). Con todo, las diferencias porcentuales no son de una gran magnitud, puesto que alcanzan apenas 13,34% entre el inicio y el medio del proceso. Por su parte, en el caso de los escritores de textos de calidad baja, es sostenido el aumento de la actividad de modificación del texto a lo largo del proceso, con un incremento más pronunciado entre el inicio y el medio del proceso y un alto porcentaje de tiempo de revisión final dedicado a modificar el texto (Inicio: 0%, Medio: 50%, Fin: 100%). Esto es, en el medio del proceso, los escritores de textos de calidad baja repartieron el tiempo de revisión en medidas iguales entre el tiempo, la lectura del texto (50%) y su modificación (50%), en tanto que al final del proceso se dedicaron únicamente a modificar el texto (100%).

Si se relaciona este gráfico (Figura 3) con el anterior (Figura 2) se observa que, mientras los escritores de textos de calidad baja, hacia el final del proceso, modifican más que los escritores de calidad alta, estos últimos leen más el texto que los primeros en este intervalo temporal. En relación con este último resultado, surge el interrogante acerca de la calidad de la modificación del texto. Si bien la técnica de recolección no aporta datos sensibles en relación con qué niveles textuales se abordan cuando se

realiza la modificación del texto, sí nos permite obtener información acerca de la cantidad de caracteres que son conservados y borrados al modificar el escrito.

Como hemos señalado anteriormente, a lo largo del proceso de escritura los estudiantes fueron realizando evaluaciones parciales del texto durante la lectura y, en algunos casos, decidieron operar sobre el mismo, modificándolo. Si atendemos a la relación entre los caracteres escritos en el texto y los borrados, advertimos que en el inicio y el medio del proceso de escritura hubo menos diferencia entre los dos grupos que en el final (véase Figura 4).

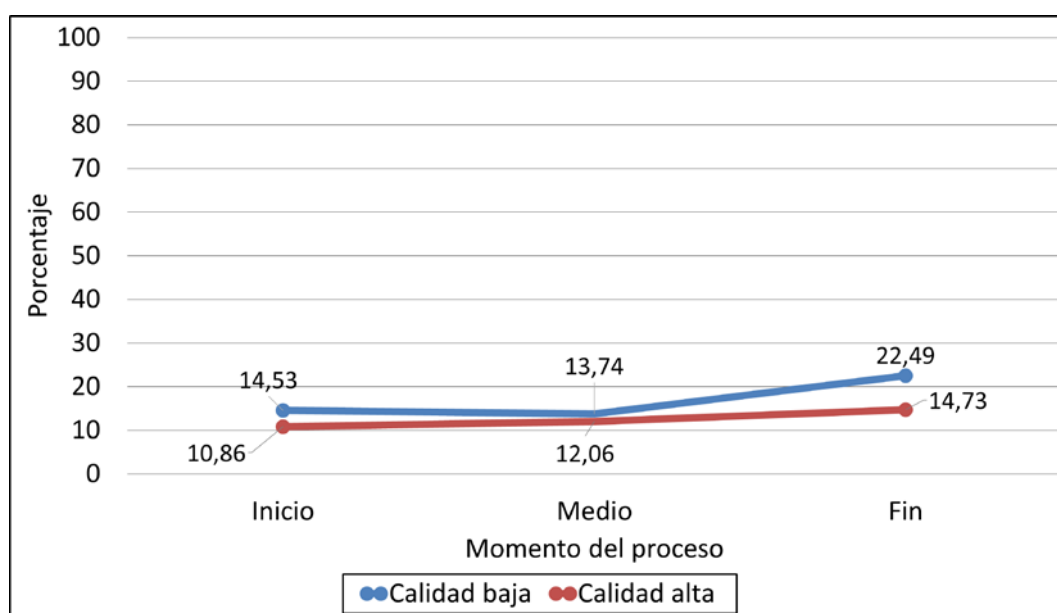


Figura 4. Distribución de los caracteres borrados en relación con los tipeados, según la calidad textual.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los escritores de textos de baja calidad, el porcentaje de caracteres borrados en relación con los producidos crece hacia el final del proceso (22,49%), distanciándose de lo que hacen los escritores que producen textos de calidad alta (14,73%). Este dato se encuentra en consonancia con las actividades indicadas por los autores de textos de calidad baja, quienes señalaron que al final del proceso modificaron su texto en un alto porcentaje (80%), frente al menor porcentaje que alcanzó la modificación en los demás participantes (35,48%).

A partir de los datos anteriores, podemos realizar algunas interpretaciones de interés. Suponemos que las modificaciones del final del proceso por parte de los escritores de textos de baja calidad fueron de tipo superficial (ortografía, revisión de concordancia sintáctica, etc.), ya que la lectura para esta calidad es de apenas 20%, es decir, se le dedicó al final del proceso escaso tiempo a la lectura del propio texto. Suponemos que la lectura no se ha focalizado en la evaluación de niveles profundos del texto (progresión temática, adecuación a la situación comunicativa, revisión del grado de logro de los objetivos del escritor, etc.) ya que, de haberlo hecho, el tiempo destinado a la lectura habría sido mayor.

En contraste con ello, los escritores de textos de alta calidad dedicaron la mayor parte del tiempo final de revisión a la lectura de su texto, haciendo pocas modificaciones en el mismo. Esto es, leyeron para evaluar fragmentos del texto, pero decidieron no realizar alteraciones en la reseña escrita. Las razones de tal decisión escapan a los alcances y finalidades de nuestro estudio y merecerían un abordaje en el marco de un diseño explicativo con otras técnicas de investigación.

CONCLUSIONES

La distribución temporal de las actividades de revisión (lectura del propio texto y modificación del texto escrito al momento) por parte de estudiantes universitarios en la composición de reseñas académicas se realiza de diversas maneras a lo largo del proceso de escritura. Guarda relación con la calidad del texto resultante, si atendemos a las diferencias entre los dos grupos de escritores que hemos distinguido: los de textos de calidad alta y los de textos de calidad baja.

Si bien en ambos grupos de escritores el mayor porcentaje de tiempo de revisión lo hallamos en el final del proceso, en concordancia con lo señalado en la literatura científica, el porcentaje de activación de cada una de las actividades de revisión fue distinto según el momento temporal. La distribución de dichas actividades en el tiempo varió según la calidad de los textos producidos, mostrando un constante y progresivo aumento en los escritores con reseñas de calidad alta y un crecimiento

menos notorio al inicio, pero más abrupto hacia el final en el grupo de escritores con producciones de calidad baja.

Las diferencias más evidentes entre los procesos correspondientes a las dos calidades textuales se observan al discriminar cada una de las actividades que componen la revisión. Fundamentalmente, hacia el final del proceso, los escritores de textos de calidad alta dan prioridad a la lectura de su propio escrito frente a la realización de cambios en el mismo, al contrario de lo que sucede con los escritores de textos de calidad baja, quienes modifican más de lo que leen. Tal afirmación fue comprobada mediante los datos objetivos provenientes de la actividad del teclado (caracteres tipeados y borrados en cada momento temporal).

Finalmente, cabe destacar que las técnicas de recopilación de datos empleadas (*writing log* y *keystroke logging*) nos han permitido indagar en la distribución temporal de los procesos de revisión de textos. Gracias a la primera técnica, hemos contado con datos aportados por los estudiantes sobre las actividades de revisión realizadas. La segunda técnica, por su parte, nos ha permitido disponer de datos objetivos complementarios, a fin de realizar aseveraciones con mayor seguridad.

Es necesario recordar, finalmente, que el grupo de alumnos que participó fue reducido (14), lo que nos invita a tomar con prudencia los resultados y evitar generalizaciones hasta tanto dispongamos de mayor cantidad de datos como producto de ulteriores estudios. La limitante de la cantidad de participantes no nos ha permitido realizar cálculos estadísticos fiables que relacionen la calidad de la reseña con la distribución temporal de las actividades de revisión. Debido a ello, sería aconsejable ampliar el número de participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. (2014). GREDAPEC: una herramienta informática para el estudio de la escritura digital. Ponencia presentada en el congreso *La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI*. Rosario, Argentina.
- Aguirre, L.. (2015). Acercamiento al análisis pausológico del proceso de producción escrita mediante la técnica keystroke logging. *Lingüística*, 31(1), 81-91.
- Álvarez, M. (2014a). *La orquestación del proceso de escritura. Desarrollo y diseños de edad y de nivel*. León, España: Universidad de León.
- Álvarez, M. (2014b) Evaluación on-line del proceso escritor: ilustración de técnicas. *Actas del encuentro internacional EPEDIG* (pp. 123-133). La Rioja: España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Álvarez, M. y García, J. (2014). Evaluación on-line de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita. En J. García (Coor.). *Instrumentos y programas de actuación en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 373-392). Madrid, España: Pirámide.
- Álvarez, M. y García, J. (2015). The orchestration of processes in relation to the product, and the role of psychological variables in written composition. *Anales de psicología*, 31(1), 96-108.
- Alzari, I.; D'Alessandro, J. y Radiminski, M. (2014). La reseña de formación en Historia. En F. Navarro (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 287 -302). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Arias-Gundín, O. y Raquel Fidalgo, R. (2017). El perfil escritor como variable moduladora de los procesos involucrados en la composición escrita en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 59-68.
- Baijen, V.; Galbraith, D. y de Glopper, K. (2012). Keystroke analysis: Reflections on procedures and measures. *Written Communication*, 29, 246-277.
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Barcelona, España: Universitat Ramon Llull.
- Beauvais, C.; Olive, Th. y Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and online management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103, 415-428.

- Breetvelt, I.; van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.
- Breuer, O. (2017). Revision Processes in First Language and Foreign Language Writing: Differences and Similarities in the Success of Revision Processes. *Journal of Academic Writing*, 7(1), 27-42.
- Butterfield, E.; Hacker, D. y Albertson, L. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Castro, E. (2005). La reseña. En L. Cubo de Severino (Ed.). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Chan, S. (2017). Using keystroke logging to understand writers' processes on a reading-into-writing test. *Lang Test Asia*, 7(10), 1-27.
- Crossley, S. y McNamara, D. (2016). Say More and Be More Coherent: How Text Elaboration and Cohesion Can Increase Writing Quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370.
- De Caso, A.; García, J.; Díez, C.; Robledo, P. y Álvarez, M. (2010). Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 195-206.
- Díez Caso, H. (2015). *Automatización del análisis del proceso y el producto de la composición escrita mediante "Seshat Writing Research Tools"*. León, España: Escuela de Ingenierías Industrial e Informática, Universidad de León.
- Fidalgo, R.; García, J.; Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Fidalgo, R.; Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Estudio comparativo de dos programas de instrucción centrados en la planificación o en la revisión textual. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4391-4403). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Fidalgo, R.; Torrance, M.; Robledo, P. y García, J. (2009). Dos enfoques metacognitivos de intervención: auto-conocimiento del producto textual frente a autorregulación del proceso de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 313-321.

- Flower, L.; Hayes, J.; Carey, L.; Schriver, K. y Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- García, J. y Fidalgo, R. (2008). Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Sixth-Grade Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. (2012). Evidence From Language Bursts, Revision and Transcription for Translation and Its Relation to Other Writing Processes. En Fayol, M.; Alamargot, D.; Berninger, V. (Eds.). *Translation of Thought to Written Text While Composing. Advancing Theory, Knowledge, Research Methods, Tools, and Application* (pp. 15-24). New York, USA: Psychology Press.
- Hayes, J.; Flower, L.; Schriver, K.; Stratman, J. y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En S. Rosenberg (Ed.). *Reading, writing and language* (pp. 176-240). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Leijten, M. y van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392.
- Leijten, M.; Janssen, D. y van Waes, L. (2010). Error correction strategies of professional speech recognition users: Three profiles. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 964-975.
- Leijten, M.; van Waes, L.; Schriver, K. y Hayes, J. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337.
- Martínez, I.; Mateos, M.; Martín, E. y Rijlaarsdam, G. (2015). Learning History by Composing Synthesis Texts: Effects of an Instructional Programme on Learning, Reading and Writing Processes, and Text Quality. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302.
- Mateos, M.; Solé, I.; Martín, E.; Miras, M.; Cuevas, I. y Castells, N. (2014). Reading and writing to learn in academic contexts: Writing from multiple sources. En G. Rijlaarsdam, P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (Eds.). *Writing as a learning activity* (pp.169-190). Leiden, Holanda: Brill.

- Moore, N. y MacArthur, Ch. (2016). Student Use of Automated Essay Evaluation Technology during Revision. *Journal of Writing Research*, 8(1), 149-175.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
- Navarro, F. y Abramovich, A. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Patchan, M. y Schunn, Ch. (2016). Understanding the Effects of Receiving Peer Feedback for Text Revision: Relations between Author and Reviewer Ability. *Journal of Writing Research*, 8(2), 227-265.
- Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: a functional dynamic approach. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *The handbook of writing research* (pp. 41-53). New York, USA: Guilford Publications.
- Rijlaarsdam, G.; Couzijn, M. y van den Bergh, H. (2004). The Study of Revision As a Writing Process and as a Learning-to-Write Process. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.). *Revision Cognitive and Instructional Processes* (pp. 189-207). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Robledo, P.; Arias Gundín, O.; Palomo del Blanco, M.; Andina, E. y Rodríguez, C. (2018). Perfil escritor y conocimiento metacognitivo de las tareas académicas en los estudiantes universitarios. *Publicaciones*, 48(1), 243-270.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). New York, USA: Wiley and Sons.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes*. Utrecht, Holanda: LOT.
- Torrance, M.; Thomas, G. y Robinson, E. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 189-199.
- van Weijen, D. (2009). *Writing processes, text quality, and task effects*. Utrecht, Holanda: LOT.

van Weijen, D.; van den Bergh, H.; Rijlaarsdam, G. y Sanders, T. (2008). Differences in process and process-product relations in L2 writing. *ITL Applied Linguistics*, 156, 203–226.

Wengelin, Å; Leijten, M. y van Waes, L. (2010). Studying reading during writing: new perspectives in research. *Reading and Writing*, 23(7), 735-742.

¹ Luis Alejandro Aguirre es Doctor en Letras (área lingüística) por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Se desempeña como profesor titular de Producción Oral y Escrita y como profesor adjunto de Comprensión y Producción de Textos Académicos (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo). Es becario postdoctoral de CONICET y participa como investigador en el Instituto de Lingüística (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo). Sus investigaciones están ligadas al estudio de la producción de textos académicos escritos, con enfoques psicolingüísticos, de lingüística computacional y de análisis del discurso.

² Silvina Negri es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Ha cursado la Maestría en Lectura y Escritura en la Facultad de Educación (UNCuyo). Se desempeña como profesora adjunta de Comprensión y Producción de Textos Académicos (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo) y de Lectura y Escritura en la Universidad (Facultad de Educación, UNCuyo). Participa como investigadora en el Instituto de Lingüística (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo). Sus investigaciones abordan el estudio de la producción de textos académicos escritos y la didáctica del español como lengua extranjera.

³ Marianela López es Traductora pública de Inglés por la Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina). Se desempeña como profesora en la School of English (Colegio Compañía de María y Universidad del Aconcagua) y como traductora pública. Ha realizado investigaciones sobre la escritura en estudiantes universitarios.

⁴ En el proyecto mayor en el cual se inserta nuestra investigación, trabajamos con once actividades agrupadas por procesos de escritura, según el siguiente detalle: actividades de planificación (lectura de la consigna, lectura de la fuente de información, creación u orden de objetivos e ideas), actividades de textualización (tipeo del texto), actividades de revisión (lectura del texto escrito al momento, modificación del texto), actividades de control (busca de ayuda, control del tiempo, modificación del ambiente, automotivación) y actividades sin relación (actividad sin relación).