

JOSÉ VILLALOBOS

Doctor en Educación, con especialidad en Lectura y Escritura, egresado de la Universidad de Iowa, Estados Unidos. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes, Venezuela, adscrito a la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación. Autor de numerosas publicaciones relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, y la enseñanza del español y del inglés como primeras lenguas y como lenguas extranjeras.

ESTRATEGIAS DE REVISIÓN

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR ESCRITORES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO



Introducción

Debido a que la revisión de textos obliga al escritor a distanciarse del mensaje original con el fin de examinar su efectividad, se considera que ella es primordial para el logro de una escritura exitosa (Bridwell, 1980; Murray, 1982). Flower y Hayes (1981) han señalado que la revisión es

“un proceso de pensamiento que puede ocurrir cada vez que los escritores deciden evaluar o revisar sus textos o planes” (p. 376).

Tal como lo ha advertido Murray (1982),

“revisar no es un asunto de corrección en la que se siguen las pautas expresadas en un manual. El escritor tiene que regresar una y otra vez al texto para considerar qué es lo que la escritura significa [...], la escritura no es lo que el escritor hace después de pensar; la escritura es pensamiento” (p.88).

La revisión puede tener un profundo impacto en la efectividad de un texto escrito y los investigadores han empezado a dirigir su atención hacia las técnicas de revisión que los escritores utilizan (adultos y niños; escritores expertos e inexpertos).

Marco teórico

Los datos recolectados en relación con la revisión que hacen los estudiantes de sus textos presentan evidencias de que los escritores jóvenes e inexpertos tienden a considerar el primer borrador como el producto final (Calkins, 1982, 1983; Hink, 1985). Cuando estos estudiantes revisan sus textos, lo hacen con la finalidad de detectar errores sin tomar en cuenta el contenido. Algunos investigadores han notado que a medida que los niños se convierten en escritores más experimentados y competentes, empiezan a realizar revisiones que incrementan el significado del texto (Graves, 1979; McPhillips, 1985). Una de las primeras técnicas de revisión empleada comúnmente por los jóvenes es la de adición de texto (Calkins, 1983; Hudelson, 1983).

Muchas veces, los escritores, jóvenes y adultos, realizan revisiones cualitativas a medida que se trasladan desde el nivel de la palabra, a la oración, al párrafo hasta la revisión a través de múltiples borradores (Calkins, 1982, 1983; Graves, 1978, 1982, 1983; Urzúa, 1985). Urzúa encontró que sus alumnos del nivel elemental superior aclararon, adicionaron información y expandieron el texto sin ninguna instrucción por parte del docente o de sus compañeros. Cuando estos estudiantes realizaron revisiones extensivas, reflejaron que tenían conocimiento de que la escritura se utiliza con el propósito de “comunicar algo importante a una audiencia” (Urzúa, 1985: 12). Los datos condujeron a Urzúa a concluir que, cuando los niños participan en una escritura que les es valiosa por su contenido, realizan revisiones fundamentales, que incrementan la calidad del texto. De manera similar, Gómez (1985a) informó que, aunque sus estudiantes no revisaban sus textos de manera extensiva, adicionaban detalles y sentimientos y, de esta forma, aclaraban el mensaje, además de realizar cambios de aspectos mecánicos del lenguaje y de prestar atención a la gramática.

Aunque existe cierta controversia en cuanto a si los escritores jóvenes incorporan las sugerencias y respuestas de los compañeros o de los adultos en los borradores finales, está claro que las sugerencias y respuestas de los compañeros influyen en la escritura (Calkins, 1982,

1983; Gómez, 1985a; Graves, 1979; Hink, 1985; Urzúa, 1985). Gómez (1985b) informó que, al principio de su investigación, sus estudiantes efectuaban revisiones de aspectos mecánicos del lenguaje que tenían poca relación con los comentarios hechos por sus compañeros. Sin embargo, al final de la investigación, realizaban revisiones basadas en el contenido que reflejaban las sugerencias y respuestas de sus compañeros.

Los adultos también influyen en los hábitos de revisión que poseen los niños (Calkins, 1982, 1983; Hudelson, 1983). No parece haber duda acerca de que las expectativas y las prioridades del docente con respecto a la escritura tienen un gran impacto en la adquisición de las actitudes de los alumnos hacia la revisión de los textos (Calkins, 1983; Edelsky, 1982; Graves, 1983; Hudelson, 1983, 1984, 1985; Kamler, 1980; Searle y Dillon, 1980; Urzúa, 1985).

Metodología

El objetivo fundamental de este “estudio de caso” fue proveer a los docentes interesados en esta área del conocimiento un entendimiento más completo del uso de las diferentes técnicas de revisión que utilizan estudiantes universitarios inscriptos en una asignatura de Lectura y Escritura, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, y averiguar hasta qué punto estas técnicas de revisión, como actividad para mejorar un texto escrito, ayudaría a los estudiantes universitarios a:

- convertirse en escritores más eficientes y para toda la vida,
- convertirse en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y crecer como escritores,
- cambiar sus actitudes hacia la escritura en general, aprendiendo a través de las revisiones que hacen de sus textos escritos.

Este proyecto, entonces, intentó contestar las siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué hacen los estudiantes venezolanos cursantes de la asignatura Lectura y Escritura cuando revisan sus propios textos escritos en las clases de esa asignatura?



- b) ¿Qué motiva a los estudiantes a revisar con mayor o menor entusiasmo sus textos escritos?
- c) ¿Utilizan los estudiantes las mismas técnicas de revisión?
- d) ¿Qué tan meticulosas son las revisiones que hacen los estudiantes de sus textos escritos?

El objetivo de esta investigación se logró a través de la implementación de la revisión de diferentes textos escritos producidos por los estudiantes que cursaban la asignatura Lectura y Escritura. En esta asignatura, se enfatiza la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y se utilizan textos escritos auténticos que no hubiesen sido modificados en su longitud o simplificados en su contenido. Al darles textos de revistas y periódicos auténticos para que leyeran, los estudiantes tuvieron un mejor sentido de cómo se usa el lenguaje en contextos significativos reales.

Para lograr el propósito de este estudio, presenté los hallazgos en la forma de un “estudio de caso”. Stake (1994) nos dice que

“el propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso” (p. 245).

Un enfoque de estudio de caso es un medio apropiado y eficaz para tener una comprensión global y significativa desde el punto de vista de los participantes (Spradley, 1980), así como también se puede llegar a demostrar que las particularidades de cada caso nos pueden dar luces acerca de aspectos significativos de la revisión de textos escritos en una lengua extranjera.

Lugar de la investigación e informantes

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Seleccioné cinco (5) estudiantes tomando como base los siguientes criterios:

- deseo voluntario de llevar un diario académico;
- deseo voluntario para permitirme, como investigador, hacer entrevistas al inicio y al final del semestre por un mínimo de treinta minutos cada una;
- deseo voluntario para permitirme, como investigador, hacer copias de sus textos escritos y de los comentarios que haga como docente-investigador de sus textos escritos, especialmente

después de la revisión por parte de los estudiantes-participantes para ser mostradas a sus compañeros de curso como ejemplos de diferentes técnicas y fases de revisión.

Procedimientos para la recolección de datos

Utilicé métodos y premisas de investigación interpretativas (Bogdan y Biklen, 1992; Erickson, 1986; Hammersly y Atkinson, 1983), y recabé los datos utilizando las siguientes herramientas etnográficas:

- ◆ **Observación de los informantes de sesiones de escritura durante el desarrollo de las actividades dentro del aula:** observé a cinco (5) estudiantes en el aula tres veces por semana por un período de quince semanas consecutivas durante el semestre “B-2002” y el semestre “A-2003”. Durante la clase transcribí, en la computadora, notas en donde describí y enfatice las actividades de revisión que diseñé como docente. Observé sesiones donde los estudiantes-participantes producían textos escritos y registré mis observaciones de la misma manera y también a través de la utilización de un instrumento de observación diseñado por Graves (1975) y adaptado por Wilde et al. (1992) (véase Anexo A). Asimismo, anoté las ideas que extraía de mis observaciones y las reforcé más tarde con la información que recabé en las entrevistas. También registré aspectos o problemas que observé para analizarlos más adelante (Agar, 1980).

- ◆ **Notas de campo:** en un diario electrónico, escribí notas de campo después de cada período de clase. Estas notas incluyeron narraciones generales del contenido de la clase de ese día, narraciones acerca de las reacciones de los estudiantes-participantes en particular y reflexiones específicas con respecto a situaciones pedagógicas y problemas metodológicos. Revisé mis notas una y otra vez y les agregué información cada vez que me fue posible, con el fin de analizar y resumir los elementos pertinentes. A medida que surgían patrones, los interrogantes de mi investigación fueron ampliados.

◆ **Documentos del docente-investigador y muestras escritas de los estudiantes:** recolecté copias impresas y fotocopias de planificaciones de las lecciones, listas de normas para la clase, formatos y procedimientos que utilicé como docente, textos escritos de los estudiantes y otros. Como docente-investigador, solicité a los estudiantes copias de sus textos escritos en clase, luego de ser revisados por ellos mismos, para transcribirlos en formato electrónico y proyectarlos en la computadora portátil y el *video beam* para mostrar a sus compañeros de clase los tipos de revisión realizados. A través de esta proyección, tanto el docente-investigador como los estudiantes pudieron estudiar su progreso en la producción de sus textos escritos, especialmente, después de ser revisados. Como docente-investigador, solicité también a los estudiantes que me permitieran fotocopiar ciertas entradas de los diarios que ellos estuvieron llevando durante el semestre. Todos estos documentos se mantuvieron archivados en carpetas, además de en formato electrónico en la computadora, para su posterior uso durante el análisis. Estos documentos proporcionaron registros escritos del docente y de los estudiantes (Burton, 1985) y me permitieron reexaminar lo que creía que iba a suceder para así yuxtaponer estas premisas con lo que realmente ocurrió en el aula.

◆ **Entrevistas con los estudiantes:** realicé entrevistas al principio y al final del semestre. Estas entrevistas fueron grabadas en cintas y la información fue transcrita inmediatamente. El propósito de las entrevistas al inicio del semestre fue obtener información personal y de las experiencias educativas de los estudiantes relacionadas con la escritura en general. Estas entrevistas también arrojaron información acerca de las preconcepciones y opiniones de los estudiantes con respecto a lo que ellos creyeron que estarían haciendo durante el semestre, de modo especial, en el momento de producir y, posteriormente, revisar sus textos escritos. Las preguntas de las entrevistas al final del semestre exploraron las interacciones que los estudiantes tuvieron entre sí y entre los estudiantes y el docente, y cómo estas interacciones influyeron en la producción de textos escritos por parte de los estudiantes y en su posterior revisión. Al realizar las entrevistas, como investigador, me

cercioré de que los participantes entendieran cuáles eran los motivos y propósitos de este estudio y les aseguré que sus identidades serían protegidas a través del uso de seudónimos. También les aclaré que ellos tendrían el derecho de decirme que apagara el grabador en cualquier momento durante las entrevistas.

El uso de estas herramientas etnográficas de recolección de datos me permitió la “triangulación”, que es la comprobación o aprobación de información proveniente de múltiples fuentes –la del docente-investigador, la de los estudiantes-participantes y la teoría que enmarcan los estudios e investigaciones llevadas a cabo hasta el momento (Denzin, 1989; Merriam, 1988)–. Toda esta información me sirvió en el momento de validar las conclusiones que resultaron de esta investigación.

Técnicas para la revisión

Lo que hicieron los estudiantes para realizar la revisión de sus textos en clase

Como docente, aconsejé a mis estudiantes que escribieran los borradores nuevos en hojas limpias de papel, por lo cual muchas de las revisiones no incluyeron técnicas de corte y pegado. Se evidenció que, prácticamente, en cada borrador los estudiantes reelaboraban sus textos mientras los escribían. Aun cuando les aconsejé que eliminaran en lugar de borrar, los estudiantes, generalmente, borraban. En algunas ocasiones, estaba claro qué era lo que se había adicionado o suprimido del texto; otras veces, sin embargo, fue imposible determinar el texto original con alguna certeza. Debido a que no fue posible recolectar sistemáticamente esta información, los datos no incluyeron ninguna revisión que los estudiantes hubiesen hecho a un borrador mientras lo estuvieran escribiendo.

Con frecuencia, los estudiantes emplearon más de un día para escribir sus borradores. En algunos casos, se encontraron interrupciones abruptas en sus textos en la mitad de una palabra o en la mitad de una oración. En otras ocasiones, no realizaron interrupciones abruptas, pero la historia parecía estar incompleta. El texto que adicionaron más adelante le concedió a la historia que estaban escribiendo una mayor coherencia. En todos estos casos, las continua-

ciones que realizaron a los textos fueron combinadas y consideradas como un solo borrador. En los casos en que a un texto, más tarde, se le eliminó un punto y/o se le realizó otros cambios, el resultado fue considerado como un nuevo borrador.

Categorías diseñadas para la revisión

Cada borrador realizado después del primer borrador de una historia fue clasificado en una de las cuatro categorías que diseñé con la finalidad de determinar hasta qué punto los estudiantes revisaban y reelaboraban un texto. Estas categorías fueron: revisiones *menores*, revisiones *sobresalientes*, revisiones *importantes* e *inicios vacilantes*.

Revisiones menores

Se consideró que un borrador tenía revisiones menores, si los cambios se limitaban a uno o más de los que se presentan a continuación:

1. Adición, supresión o sustitución de palabras, frases, cláusulas u oraciones que no cambiaban, considerablemente, el significado o foco de la historia.
2. Adición, supresión o sustitución de signos de puntuación o de letras mayúsculas.
3. Alteración de la ortografía.
4. Reescritura de la historia.
5. Adición de una ilustración.

Cada palabra tiene su propio significado especial, en particular, cuando se yuxtapone a otras palabras. Por lo tanto, los cambios, incluso, los más pequeños, alteran el significado levemente. Sin embargo, los cambios encontrados en la categoría de revisiones *menores* no alteran el significado de manera notable. En muchas formas, las revisiones *menores* se asemejan a la etapa de edición de la escritura, cuando un texto es mejorado con respecto a los aspectos mecánicos del lenguaje (ortografía, puntuación, letras mayúsculas) después de que las ideas han sido revisadas de manera extensiva.

Los estudiantes de todas las edades y en todos los niveles de escritura realizan revisiones *menores*, como lo demuestran los siguientes

ejemplos. David fue uno de los escritores más competentes y, al comienzo del semestre, escribió esta historia en dos borradores acerca de su encuentro con una serpiente:

La serpiente que me perseguía. Cuando venía de la escuela había una serpiente cascabel. Yo golpeo una piedra y la serpiente estaba detrás de mí. Yo corrí y la serpiente me persiguió. Luego, había un hoyo en el suelo al lado de una construcción. Yo corrí hacia el hoyo y me detengo. La serpiente se alistó para moverse rápidamente [atacar], cuando salta me quité del camino, y luego la serpiente cayó en el hoyo y se terminaron mis problemas. (Primer borrador.)

La serpiente que me perseguía. Cuando venía a casa de la escuela vi una serpiente cascabel. Yo golpeé una piedra y la serpiente estaba detrás de mí. Yo corrí y la serpiente me persiguió. Luego, yo vi un hoyo al lado de una construcción. Yo corrí hacia el hoyo y luego la serpiente se alistó para atacar. Cuando saltó me quité del camino, y la serpiente cayó en el hoyo y se terminaron mis problemas. (Segundo borrador.)

En el segundo borrador, David escribió de nuevo su historia solamente para reelaborar su borrador previo. Realizó algunas sustituciones simples (por ejemplo, *yo vi* por *había*, *golpeé* por *golpeo*); suprimió partes del texto (*en el suelo, luego*) y adicionó texto como *y* y *las cosas*. Además, cambió expresiones (por ejemplo, *venir* por *moverse rápidamente*). Por lo general, los dos borradores no diferían mucho entre ellos con respecto al contenido.

Revisiones sobresalientes

Las revisiones *sobresalientes* se caracterizan por la reelaboración de una historia dentro de sus límites iniciales. Básicamente, la historia puede ser la misma pero el lenguaje, el contenido y la secuencia de eventos pueden ser alterados. Este tipo de revisión, muchas veces, implicaba la adición y la supresión de información y la reorganización del texto, pero la historia era similar a la de los primeros borradores. Con frecuencia, los borradores en esta categoría incorporaron el tipo de revisiones encontradas en la categoría *menor* (por ejemplo, adición, sustitución o supresión de palabras, frases, cláusulas u oraciones) pero, en estos casos, el mensaje fue cambiado de manera notable. Los dos borradores que se presentan a continuación acerca de

una historia imaginaria escrita por Pablo ilustran las revisiones que se consideraron como *sobresalientes*:

Un día estaba hambre y no tenía que comer mi mamá estaba en el trabajo y yo no sabía cómo cocinar y quería a la escuela, y teníamos un perro caliente y no comí. Cuando llego a casa le dije a mi mamá que tenía hambre y ella dijo estoy enferma y quiero mi papá venga a casa y mamá está enferma así mi papá una torta y yo como y a las 7:00 yo quiero a la cama. (Primer borrador.)

Luego, Pablo realiza una segunda revisión:

Un día cuando tenía cinco años estaba hambre y mi mamá y mi papá no estaba en casa así que fui a la escuela y no como porque la comida estaba horrible así querer llegué a casa le dije a mi mamá tengo hambre pero ella estaba cansada así que esperé a que mi papá llegara a casa y me prepare una torta poner querer mi papá llegó a casa yo estaba dormir. (Segundo borrador.)

En el segundo borrador, Pablo substituyó alguna información (por ejemplo, su mamá estaba cansada en lugar de enferma) y adicionó nueva información (explicó que no podía cocinar porque tenía solo cinco años). Aunque la historia fue revisada, los cambios fueron clasificados como *sobresalientes* en lugar de importantes.

Revisiones importantes

Los borradores que fueron asignados a la categoría de revisiones *importantes* implicaban la introducción de nuevos focos de las historias y, fundamentalmente, contenidos nuevos lo cual producía historias muy diferentes. En algunos casos, un borrador generaba una historia completamente nueva y, en estos casos, el último texto fue considerado como una historia nueva en lugar de una revisión *importante*. Cuando los escritores realizaban revisiones *importantes*, parecía que comenzaban todo de nuevo en lugar de, simplemente, cambiar partes del texto, adicionar o suprimir información. Estos textos fueron caracterizados por un nuevo foco de la historia, básicamente, un nuevo contenido y un resultado o conclusión muy diferente.

Pablo, en el tercer y último borrador de su historia acerca de lo hambriento que se encon-

traba, dramáticamente cambia el foco de su historia. A continuación, se presentan el penúltimo y último borrador:

Un día cuando tenía cinco años yo no yo tenía hambre y mi mamá y mi papá no estaba casa así que me arreglé y fui a la escuela y no como porque la comida estaba horrible entonces llegué a casa le dije a mi mamá mamá tengo hambre pero ella estaba cansada entonces esperé dentro que mi papá llegara casa y me prepara una torta pero espero a que llegara a casa yo estaba dormido. (Tercer borrador.)

Un día me desperté y abro mi ventana y percibo el olor a pan y luego fui a la cocina y busco comida pero no había nada que comer mi estómago grita por comida pero no había nada que comer sino un pequeño fríjol que fui a agarrarlo cae en un hueco. No quería hacer y cuando grito mi mamá me despertó yo estaba contento de que hubiese sido un sueño. (Cuarto borrador.)

En el borrador final, Pablo realizó cambios importantes a su borrador previo. De manera notable, él incorporó un cuento fantástico, un sueño en el que una habichuela tentadora desaparecía cuando él trataba de agarrarla.

Inicios vacilantes

Un borrador fue clasificado como *inicio vacilante* si había un fragmento de una oración o una o dos oraciones que eran discutidas después a medida que otro borrador era desarrollado. Los siguientes borradores son ejemplos de *inicios vacilantes*:

Un día invité a un gran chico gordo llamado José, quien... (Primer borrador escrito por María.)

Mi abuela. Yo amaba a mi abuela. Porque amaba a mi abuela... (Primer borrador escrito por Carlos.)

En muchos casos, el *inicio vacilante* se identificó fácilmente con borradores elaborados más temprana o más tardíamente lo cual indicaba que el tópico no estaba en duda. Los dos *inicios vacilantes* escritos por Carlos fueron relacionados sólo marginalmente a los borradores escritos más tarde. Este hecho da la impresión de que él estaba buscando con desesperación un tópico. Los *inicios vacilantes* no ocurrieron con mucha frecuencia.

Resultados y discusión

Cuando los alumnos revisaban sus textos en clase, realizaban, con mayor probabilidad, revisiones *sobresalientes* con lo cual demostraban que consideraban la escritura como un proceso para esclarecer ideas, un proceso de pensamiento profundamente arraigado.

Los estudiantes que participaron en este estudio prestaron poca atención a los aspectos mecánicos del lenguaje cuando revisaban sus textos, a pesar de que muchos de ellos tenían dificultades con las formas lingüísticas y mecánicas estándar. Se registraron evidencias de borrado, supresión y de sustitución lo cual sugiere que, hasta cierto punto, estaban preocupados por las formas estándar. Sin embargo, las revisiones realizadas con respecto a la ortografía, la puntuación, las mayúsculas y la caligrafía no fueron prominentes a través de los borradores. Incluso, los escritores menos expertos y menos exitosos, quienes muy pocas veces revisaban sus textos, no se limitaron a revisar sólo errores relacionados con los aspectos mecánicos del lenguaje. Al contrario, se concentraron en el significado y sus revisiones consistieron en adicionar, suprimir y sustituir texto. Varios de estos estudiantes hicieron cambios con respecto al

contenido e incorporaron frases y hasta oraciones completamente diferentes de las de sus borradores iniciales.

Algunos de estos estudiantes se sintieron muy motivados a revisar sus borradores con relativo entusiasmo. Pablo fue un ejemplo de participante que se motivó a revisar constantemente sus textos. Una de las razones principales que llevó a Pablo a revisar sus textos con frecuencia fue la forma como el docente presentó y desarrolló las actividades de escritura durante el curso. En una de las entrevistas que tuve con Pablo, manifestó lo siguiente:

“Me gusta lo que estamos haciendo en este curso. Nunca había prestado atención ni me gustaba revisar lo que ya había escrito. Escribía algo y ya. No necesitaba leerlo nuevamente y escribirlo otra vez”.

Como docente, presenté la escritura, fundamentalmente, como una materia de contenido. Además, discutí con ellos cuestiones como: ¿Qué tan claro es el contenido del texto que están escribiendo? ¿Podrían pensar en alguna información que no está presente en el texto? Estas fueron las preguntas que, a menudo, hacía a los estudiantes cada vez que revisaban sus textos o discutían con sus compañeros. Otra razón por la cual Pablo revisó sus textos con entusias-

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard L. Allington
University of Tennessee
Knoxville, Tennessee

Presidente electo

Timothy Shanahan
University of Illinois
Chicago, Illinois

Vicepresidenta

Linda Gambrell
Clemson University
Clemson, Carolina del Sur

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Charline J. Barnes, Adelphi University
Garden City, New York

Diane Barone, University of Nevada
Reno, Nevada

Rita M. Bean, University of Pittsburgh
Pittsburgh, Pennsylvania

Carrice L. Cummins, Richland Parish Schools
Rayville, Louisiana

David Hernandez, III Washington DC Public Schools
Washington, DC

Susan Davis Lenski, Portland State University,
Portland, Oregon

Jill Lewis, New Jersey City University
Jersey City, New Jersey

Maureen McLaughlin, East Stroudsburg University of Pennsylvania
East Stroudsburg, Pennsylvania

Karen Wixson, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan

mo fue la notable mejoría en la calidad de sus producciones escritas. Se dio cuenta de que mientras más revisaba sus borradores, incorporaba más información, se deshacía de información que no era relevante y organizaba la información existente. Esto, añadido a la ayuda y a las sugerencias tanto del docente como de sus compañeros, impulsó a Pablo a seguir revisando sus borradores y a hacer de la revisión parte del proceso de componer un texto escrito.

Los estudiantes no utilizaron las mismas técnicas de revisión en forma consistente, sino que respondían a muchos factores tales como las necesidades internas de los textos, sus intereses y compromisos con la historia, y las sugerencias y respuestas dadas por sus compañeros cuando realizaban las revisiones en parejas o en grupo. También se diferenciaron notablemente entre ellos con respecto a las técnicas de revisión empleadas, aún cuando sus habilidades de escritura eran similares. Por ejemplo, los dos escritores más competentes del grupo fueron David y Pablo, quienes se diferenciaron de manera notable en los enfoques empleados para la revisión. Mientras Pablo tendía a realizar a sus textos revisiones *importantes* en lugar de *menores*, David no hizo ninguna revisión *importante* sino que la mayoría de sus revisiones fueron *menores*. Parecía que este último estudiante elaboraba sus borradores iniciales de tal manera que se aproximaban mucho al estándar considerado aceptable para él y eran, inmediatamente, evocadores para su audiencia. Por el contrario, las historias escritas por Pablo fueron más exploratorias en los borradores iniciales y adquirirían fuerza en el proceso de revisión. Con frecuencia, sus historias eran sometidas a revisiones *importantes* y *sobresalientes*, que reflejaban el “*input*” dado por sus compañeros y por su docente. Resultó evidente que las técnicas de revisión de estos dos escritores fueron claramente diferentes.

El “*input*” de los compañeros y del docente fue la razón más común proporcionada por los estudiantes de sus técnicas. Con frecuencia, los estudiantes mencionaron que habían revisado sus textos debido a las sugerencias dadas y preguntas hechas por sus compañeros. Además, dijeron que no habían revisado una historia porque no había surgido ninguna pregunta en un momento particular de la revisión con los compañeros o porque el compañero pensaba que la historia estaba bien. Un estudiante dijo:

“entonces, ¿cuál es la utilidad de escribir otro borrador, si nadie me hace otras preguntas?”.

Las revisiones incrementaron la calidad de las historias en el 50% de las veces. De hecho, en el 77% de las historias, la calidad no disminuyó después de que fueron revisadas, aun cuando los estudiantes, con frecuencia, reelaboraron sus historias de manera extensiva. Cuando se toma en cuenta la actividad de revisión de textos como una aventura exploratoria, estos hallazgos son muy estimulantes debido a que indican que los estudiantes estaban integrando exitosamente el “*input*” proporcionado por su audiencia —docente y compañeros— a sus propias composiciones escritas.

Con relación a cuán meticulosas fueron las revisiones que hicieron estos estudiantes, los datos de este estudio sugieren que las revisiones *importantes* no se vinculan, necesariamente, con una mayor competencia como escritor. Por ejemplo, David era uno de los escritores más competentes en la clase, pero nunca realizó revisiones *importantes*. Sus borradores estaban bien desarrollados y bien enfocados, y no recibió sugerencias ni de sus compañeros ni del docente en las que se le propusiera volver a rehacer su historia radicalmente. En este sentido, las revisiones de David no fueron tan meticulosas. Por el contrario, las revisiones de Pablo fueron mucho más meticulosas ya que se dedicó a cambiar el contenido de su historia de una manera casi drástica y, si se quiere, bastante diferente. Pablo revisó con más cuidado ya que quería demostrar que él “podía escribir composiciones que tuvieran sentido para la persona que las está leyendo”. Pablo estaba decidido a revisar tantas veces y con el cuidado que fuese necesario con tal de producir un texto coherente que fuera interesante para el lector.

La personalidad pareció influir en los hábitos y en las técnicas de revisión. Ninguno de los estudiantes era extraordinariamente independiente o experto como escritor. Sin embargo, algunos de ellos escribieron con mucha más facilidad que otros. Algunos no se sintieron frustrados por su incipiente control con respecto a la ortografía o la caligrafía. Estos expresaron una gran confianza en ellos mismos como escritores, aun cuando sus textos no estaban bien desarrollados o no eran comprensibles para su audiencia. Otros fueron, aparentemente, intimidados por la conciencia de sus limitaciones en la

escritura. Existe la posibilidad de que su frecuencia a escribir se haya incrementado por su educación previa, un factor que se verificó durante las entrevistas que se llevaron a cabo con cada uno de los participantes.

No es probable que un solo problema tuviera influencia en las técnicas de revisión de manera aislada. Sin embargo, es posible identificar elementos independientes que parecieron incidir sobre los estudiantes. Las razones que expusieron sobre las revisiones hechas reflejaron un conocimiento de lo que implicaba el trabajo de escribir. María, por ejemplo, comentó que había realizado cambios porque “no significaba nada para mí”. David alteró el final de una de sus historias porque sintió que había utilizado excesivamente un final que implicaba el regreso a casa; comentó que había cambiado el final de su historia sobre la entrada a otra dimensión

“porque en cada historia escribí un, regreso a casa. Y en esta historia es despegó”.

Los estudiantes dijeron que habían realizado cambios porque sintieron que la nueva versión sonaría mejor, sería más lógica, estaría mejor enfocada o presentaría las ideas de manera más precisa o concisa.

Conclusiones

En general, los alumnos en este estudio, consideraron sus primeros borradores como incompletos y manejables por lo que utilizaron un amplio rango de estrategias de revisión.

Cuando revisaron sus historias, estas revisiones tuvieron la mayor probabilidad de que fueran *sobresalientes* en lugar de *menores*. Generalmente, esas revisiones conllevaron a incrementar, de manera notable, la calidad de sus historias. Las conferencias que se llevaron a cabo entre los compañeros y el docente, muchas veces, resultaron en revisiones que se les hicieron a las historias. Durante la revisión de las historias, los estudiantes hicieron énfasis en el contenido y no en las características formales.

Nunca se les presentó un enfoque que propusiera fórmulas para abordar la escritura (por ejemplo, que ellos revisaran sus textos, una vez, con respecto al contenido, luego con respecto a los aspectos mecánicos del lenguaje y después para la edición). Al contrario, se les permitió que tomaran la decisión sobre el grado de revisión

y el número de borradores que consideraran necesarios para sus textos. De esta manera, ellos retenían el control de sus historias mientras tenían la oportunidad de revisar su escritura. La decisión acerca de realizar o no revisiones de los textos estuvo influenciada por una variedad de factores como intereses personales o conocimiento sobre el tópico, consideraciones sobre el contenido, y conocimiento acerca de los puntos fuertes y débiles de una historia (por ejemplo, redundancia, originalidad en el final de la historia y la respuesta de la audiencia). Las técnicas de revisión fueron, en su mayoría, idiosincrásicas y las decisiones sobre las revisiones combinaron un conocimiento de las necesidades de la audiencia con las preferencias personales y con conocimientos sobre la escritura.

Los estudiantes se aproximaron a la escritura y a la revisión con un entusiasmo y cooperación considerables. Cuando encontraron problemas en su escritura, otros les ofrecían ayuda. Para algunos, la escritura fue, obviamente, difícil pero observaron los resultados positivos de sus esfuerzos cuando sus historias fueron recibidas con interés y respeto por parte de sus compañeros y del docente. Aun cuando la escritura fue particularmente difícil, los estudiantes aprendieron a considerarse a sí mismos como escritores. A fin del semestre, estaban familiarizados con el formato de conferencias con los compañeros y con el docente, incluso los escritores más reacios participaron. Esas conferencias no siempre condujeron a la revisión de las historias; sin embargo, se estuvieron desarrollando muchas otras características valiosas del aprendizaje y la escritura. Por ejemplo, parecieron servir como un medio para validar la historia, influyeron e inspiraron las historias de otros estudiantes, además, les proporcionaron oportunidades para que resolvieran problemas de escritura de manera cooperativa.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1980) **The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography.** San Diego, CA: Academic Press Limited.
- Bogdan, R. C. y S. K. Biklen (1992) **Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods.** Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bridwell, L. S. (1980) “Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing.” **Research in the Teaching of English**, vol. 14, n° 8, p. 197-222.

- Burton, F. R. (1985) "The Reading-Writing Connection: A One Year Teacher-as-researcher Study of Third-fourth Grade Writers and Their Literacy Experiences." Tesis doctoral inédita. Ohio State University, Ohio.
- Calkins, L. (1982) "A Study of Children's Rewriting." **NCTE Final Report**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Sumario disponible en línea: <http://www.eric.ed.gov/>. Educational ERIC Document, ED229750. Estados Unidos: Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Calkins, L. (1983) **Lessons from a Child: On the Teaching and Learning of Writing**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Denzin, N. K. (1983) **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Edelsky, C. (1982) "Development of Writing in a Bilingual Program." **NIE Final Report**. Tempe, AZ: Arizona State University. Sumario disponible en línea: <http://www.eric.ed.gov/>. Educational ERIC Document, ED221057. Estados Unidos: Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Erickson, F. (1986) "Qualitative Methods in Research on Teaching." En M. C. Wittrock (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York, NY: Macmillan.
- Flower, L. y J. Hayes (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing." **College Composition and Communication**, vol. 15, n° 3, p. 229-243.
- Gómez, I. (1985a) "From Talk to Text: The Role of Peer Conferences in Elementary ESL Students' Writing." Manuscrito inédito. Public School # 1, New York, NY.
- Gómez, I. (1985b) "Implementing a Writing Process Workshop in an Elementary ESL Classroom." Ponencia presentada en la **15th Annual Conference of the New York State Teachers of English to Speakers of Other Languages** (TESOL). Syracuse, NY.
- Graves, D. (1975) "An Examination of the Writing Process of Seven-year-old Children." **Research in the Teaching of English**, 9, n° 3, p. 227-241.
- Graves, D. (1978) **Balance the Basics: Let Them Write**. New York, NY: Ford Foundation.
- Graves, D. (1979) "What Children Show Us about Revision." **Language Arts**, vol. 56, n° 3, p. 312-319.
- Graves, D. (1982) "A Case Study Observing the Development of Primary Children's Composing, Spelling, and Motor Behaviors During the Writing Process." **Final Report**. Washington, DC: National Institute of Education. Sumario disponible en línea: <http://www.eric.ed.gov/>. Educational ERIC Document, ED218653. Estados Unidos: Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Graves, D. (1983) **Writing: Teachers and Children at Work**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Hammersly, M. y P. Atkinson (1983) **Ethnography: Principles in Practice**. London: Longman.
- Hink, K. E. (1985) "Let's Stop Worrying about Revision." **Language Arts**, vol. 62, n° 3, p. 249-254.
- Hudelson, S. (1983) "Janice: Becoming a Writer in English." Ponencia presentada en la **17th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages** (TESOL). Toronto, Canadá.
- Hudelson, S. (1984) "Can You Ret An Rayt en Ingles: Children Becoming Literate in English As a Second Language." **TESOL Quarterly**, vol. 18, n° 2, p. 221-238.
- Hudelson, S. (1985) "ESL Children's Writing: What We've Learned, What We're Learning." Ponencia presentada en la **19th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages** (TESOL). New York, NY.
- Kamler, B. (1980) "One Child, One Teacher, One Classroom." **Language Arts**, vol. 57, n° 6, p. 680-693.
- Mc Phillips, S. P. (1985) "The Spirit of Revision: Listening for the Writer's Conscience." **Language Arts**, vol. 16, n° 3, p. 614-618.
- Merriam, S. (1988) **Case Study Research in Education. A Qualitative Approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Murray, D. (1982) **Learning by Teaching**. Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers.
- Searle, D. y D. Dillon (1980) "Responding to Student Writing: What Is Said or How It Is Said." **Language Arts**, vol. 57, n° 7, p. 773-781.
- Spradley, J. P. (1980) **Participant Observation**. New York, NY: Holt, Rinehart y Winston.
- Stake, R. E. (1994) "Case studies." En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Urzúa, C. (1985) "You Stopped Too Soon." Ponencia presentada en la **19th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages** (TESOL). New York, NY.
- Wilde, S.; Y. Goodman; L. B. Bird; S. Gespass; W. C. Kasten; S. Vaughan y D. Weatherill (1992) "The Research Story: Context, Methodology and Findings." En Y. M. Goodman y S. Wilde (eds.) **Literacy Events in a Community of Young Writers**. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Anexo A

Instrumento para la observación de los estudiantes-participantes durante las sesiones de revisión

Nombre del estudiante-participante:

Fecha:

Página: de

Tiempo que comienza a escribir:

CÓDIGOS

<p>/// = borra</p> <p>DR = dibuja</p> <p>IS = interrupción solicitada</p> <p>IN = interrupción no solicitada</p> <p>R = uso de recursos</p>	<p>CR = conversación relacionada con el tema</p> <p>RR = re-lectura, silenciosa u oral</p> <p>RV = revisión (cambio en el texto)</p> <p>DP = se detiene y piensa</p> <p>SV = subvocalizando</p> <p>MP = mediación del docente</p>
---	---

Número	Código	Texto del observador	Texto del estudiante-participante

Explicación de las categorías

1. *Dibuja*: cualquier diseño gráfico –que no forme parte del lenguaje–.
2. *Interrupciones*: interacciones verbales o no verbales que no están directamente relacionadas con el contenido del texto escrito. Incluyen aquellas *interrupciones solicitadas*, iniciadas por el estudiante-participante, e *interrupciones no solicitadas*, iniciadas por el docente o alguno de los compañeros. Tam-

bién, incluyen aquellas distracciones tales como los sonidos provenientes del patio o del pasillo, y/o cualquier otro ruido que provenga de dentro o fuera del aula.

3. *Uso de recursos*: cualquier recurso que proporcione ideas a los estudiantes-participantes y que los ayude en la producción de sus textos escritos. Estos recursos pueden ser inanimados tales como diccionarios, figuras, escritos en el pizarrón, o animados, tales como los otros compañeros o el docente.

4. *Re-lectura*: la lectura silenciosa u oral de cualquier parte del texto escrito que ha sido iniciada por el estudiante-participante en cualquier momento. Este momento de re-lectura se codifica como tal cuando el estudiante-participante lo realiza antes de que el investigador se lo solicite. Generalmente, el investigador hace esta solicitud al final de la sesión de escritura.
5. *Conversación relacionada con el tema*: comentarios que se hagan o conversaciones que se lleven a cabo (diferentes a los recursos usados o la conversación con el docente) y que están relacionados con el texto escrito que el estudiante-participante está produciendo. También incluye comentarios que se hagan en relación con el proceso de la escritura en general.
6. *Revisiones*: cambios que se le hacen al texto escrito (ortografía, gramática o contenido). Estos cambios se indican usualmente por borrones o tachados que el estudiante-participante hace al texto que está produciendo.
7. *Se detiene y piensa*: pausas que el estudiante-participante hace y que parecen indicar que está pensando en algo relacionado con el contenido del texto escrito que está produciendo.
8. *Subvocalizando*: cuando el estudiante-participante está practicando, leyendo o deletreando en voz alta. Otros indicadores de la subvocalización son la lectura de frases, palabras, letras o sonidos en voz baja que se realizan durante el proceso de producción de un texto escrito.
9. *Mediación del docente*: interacciones entre el docente y el estudiante-participante que están directamente relacionadas con el texto que se está produciendo. Las interrupciones que parecen no estar directamente relacionadas con el contenido del texto escrito deben codificarse como *interrupciones*.

(D. Graves, 1975, adaptado por S. Wilde et al., 1992: 37-38. Traducido al español y re-adaptado por José Villalobos.)

El autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humano y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-699-02-06-B, cuyos resultados finales fueron utilizados para el presente artículo.

El artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2003 y aceptado con modificaciones en mayo de 2004.

NOVEDAD

Próxima publicación

CD-Rom

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

