

El papel de la revisión en los modelos de escritura

Olga Arias-Gundín y Jesús-Nicasio García-Sánchez

Universidad de León

Resumen

La finalidad del trabajo que se presenta en este artículo es situar y determinar el papel que juega la revisión textual en el proceso general de la escritura, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y sus modelos teóricos para la elaboración de textos. Se analizan los modelos propuestos por Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), Hayes (1996), y Kellogg (1996). Concluyendo primero que desde los diferentes modelos es considerada la revisión como uno de los componentes más importantes del proceso general de la composición escrita, dado que un texto raramente se escribe bien la primera vez, y segundo la dificultad que supone la contrastación empírica de los modelos presentados. También se presentan futuras líneas de investigación y posibles implicaciones educativas.

Abstract

The purpose of the study is to place and to determine the role of textual revision in the general writing process, from the perspective of cognitive psychology and its theoretical models for the elaboration of texts. We have analyzed the models proposed by Hayes and Flower (1980), Bereiter and Scardamalia (1987), Hayes (1996), and Kellogg (1996). Concluding on the one hand, that revision is considered as one of the most important components of the general process of the written composition from the different models, provided that a text is rarely well written the first time; and on the other hand, the difficulty that the empirical verify of the presented models supposes. Also we present future lines of research and possible educational implications.

Introducción

El impacto de la perspectiva cognitivista en la escritura es importante. De acuerdo con esta perspectiva, la escritura es considerada como algo más que una actividad motora ya que requiere procesos de reflexión durante la

planificación, durante el acto de escribir y a lo largo del proceso de revisión (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001).

A causa de este cambio de paradigma y unido al hecho de que la mayor parte del tiempo los estudiantes tienen problemas con la puesta en práctica de estos procesos de escritura, en la actualidad la investigación se está centrando en la escritura como proceso antes que como producto dado que es prioritario innovar en la enseñanza de la escritura (Boscolo, 1995).

La escritura es una compleja tarea que debe coordinar varias actividades mentales. Esta actividad no puede ser definida como una secuencia de pasos establecidos dado que es una combinación simultánea de varias estrategias y recursos, es decir, el escritor realiza un proceso dinámico. Así Hjortshoj (2001) utiliza para referirse al proceso de escritura la siguiente metáfora: *desde la perspectiva del que escribe todo texto fragua en algún punto del proceso endureciéndose como el cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo parecido a la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado el primer borrador. La escritura de los escritores principiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento que toca el papel, así los primeros pensamientos se vuelven los últimos. Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiar sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.*

De forma general se ha asumido que en la escritura se diferencian dos tipos de procesos cognitivos: procesos mecánicos y procesos sustantivos, enmarcando en estos últimos el proceso de revisión de la escritura. De este modo la revisión se considera como un complejo proceso de alto nivel que limita la capacidad atencional del escritor (Beal, 1996; McCutchen, 1996). El término revisión designa tanto al proceso de cambios llevados a cabo durante la escritura como a los cambios realizados de forma eficaz por el escritor.

A continuación se presenta una revisión de los principales modelos de la escritura al haber tenido una influencia importante en el desarrollo y evolución de su estudio, si bien la mayoría no son contrastables empíricamente.

Revisión de modelos de escritura

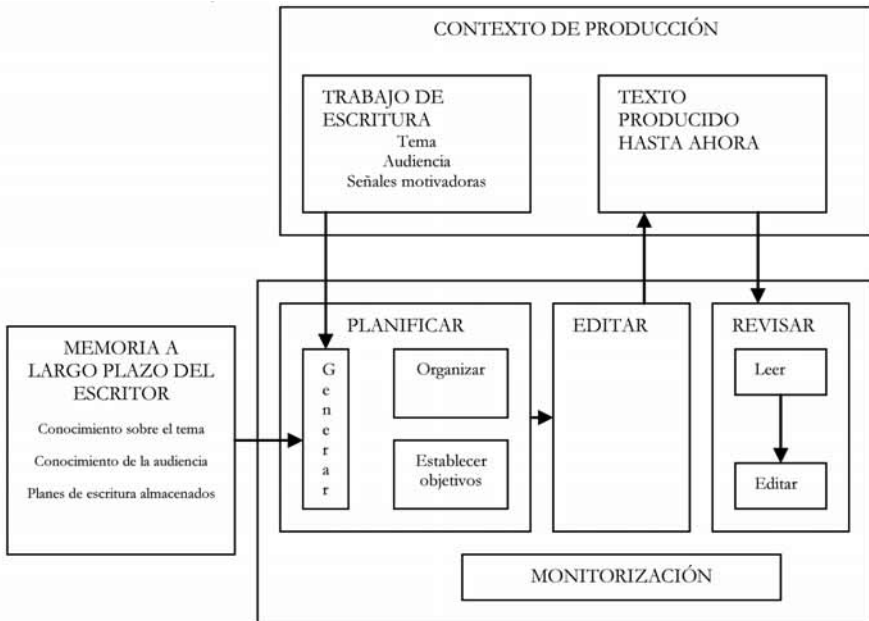
Modelo de Hayes y Flower

Al comienzo de la década de los 80 Hayes y Flower presentaron un

modelo cognitivo original y novedoso de la composición escrita cuya finalidad principal era describir el proceso de escritura a través de sus principales componentes: el contexto de producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura (ver Figura 1). El proceso general de la escritura, a su vez, está compuesto por tres subprocesos (planificación, edición, revisión) dirigidos por un monitor (proceso de monitorización). La monitorización permite interacciones y recursividad entre los distintos subprocesos, al mismo tiempo que establecer reglas de prioridad, secuencias e interrupciones entre ellos.

En este modelo el proceso de revisión comienza después del proceso de edición, cuando el escritor lee y corrige el texto, esto es, evalúa el texto producido y lo compara con el texto deseado. De este modo, la revisión se conceptualiza en primer lugar como un proceso autónomo compuesto por dos subprocesos: la lectura del texto ya producido y su corrección, y en segundo lugar como una actividad recursiva que interrumpe el resto de los procesos.

Figure 1: *Modelo de Hayes y Flower (1980)*



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 4

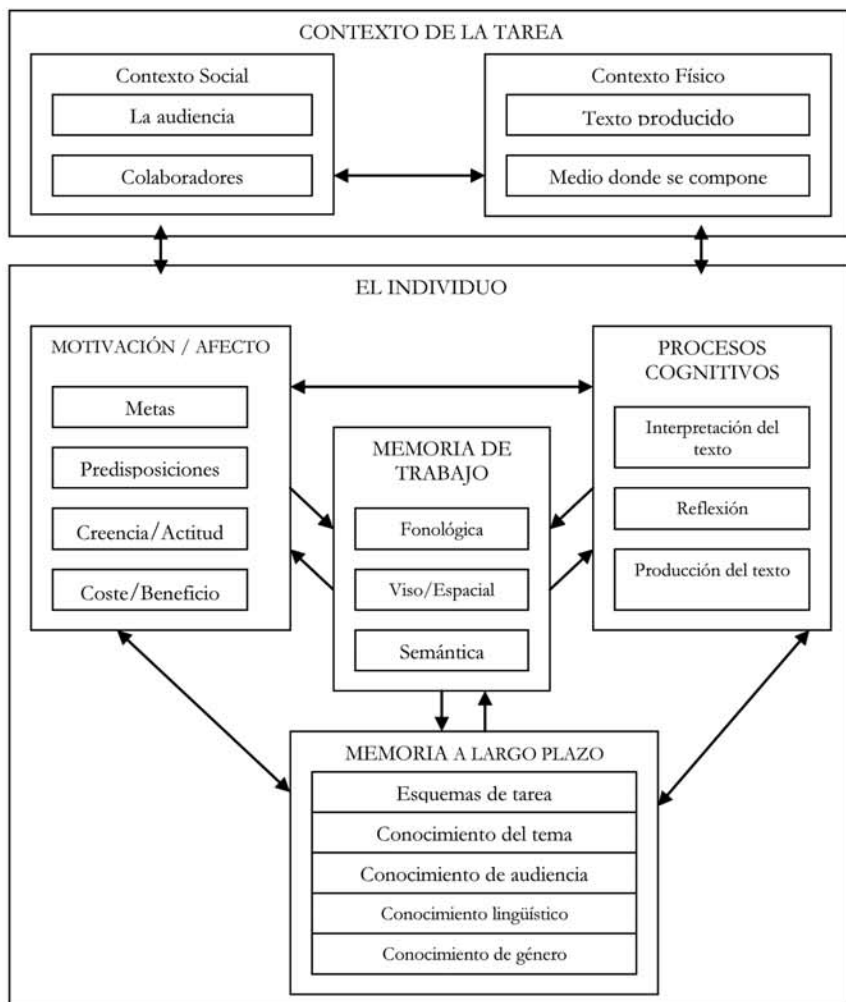
No obstante este es un modelo difícilmente contrastable a nivel empírico, lo que le da más un carácter de esquema organizativo útil para entender el entramado de los procesos que participan en la composición escrita, que como modelo teórico auténtico. No obstante su influencia fue muy grande al mostrar la necesidad de estudiar los procesos mentales que participan en la escritura más allá del estudio del producto textual; de este modo se puede afirmar que fue la primera vez que se abordó la escritura intentando crear modelos concretos desde perspectivas psicológicas. Asimismo, es imprescindible resaltar que ya en este modelo pionero se le otorga un papel fundamental a la revisión textual, al incluirla como uno de los tres procesos centrales de la composición escrita.

Modelo de Hayes

Con posterioridad, el propio Hayes (1996) ha realizado una profunda revisión de este primer modelo que propuso, con Flower, hace casi treinta años. Cuando revisó su modelo de escritura, Hayes lo completó en primer lugar con una descripción más exhaustiva de todos y cada uno de los procesos cognitivos que lo componen, y en segundo lugar con una amplia discusión sobre los elementos tan influyentes en ella como son el contexto, la motivación y la memoria (ver Figura 2).

Los procesos cognitivos descritos en el modelo original se han mantenido en este nuevo modelo, pero se han reconceptualizado en profundidad. De este modo, la conceptualización del proceso de revisión se ha ampliado de forma considerable y se denomina interpretación textual, pero bajo el control del esquema específico de la tarea de revisión. Este proceso de interpretación permite al escritor elaborar un texto de mejor calidad dado que le permite ir leyéndolo y comprendiéndolo al mismo tiempo que lo edita o transcribe, es decir, le permite realizar una revisión tanto a nivel conceptual como lingüístico de la parte editada, si fuera necesario, o continuar con la elaboración del texto si no existe ninguna discrepancia entre el texto intentado y el elaborado.

Como puede observarse, en este nuevo modelo sobre la escritura se han incorporado nuevos elementos y aspectos que juegan un papel importante en el desarrollo de la actividad de escribir, desde los contextos de la tarea hasta numerosas variables intrínsecas al individuo. Del mismo modo, es importante destacar el avance que se ha producido respecto a la importancia de la revisión textual y el papel que juega en el desarrollo de la composición escrita. En esta nueva y exhaustiva descripción que ha realizado Hayes, propuso

Figure 2: *Modelo de Hayes (1996)*

Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 16

que la revisión es guiada por un esquema global de la tarea y está influenciada por los recursos tanto de la memoria de trabajo como de la memoria a largo plazo. La revisión, por consiguiente, conlleva una guía de lectura, la evaluación del texto y cuando sea necesario, su reescritura. Dado el papel relevante que en la actualidad asigna Hayes al proceso de revisión, éste ha elaborado un modelo teórico exclusivo para este proceso (Hayes, 2004).

Modelo de Scardamalia y Bereiter

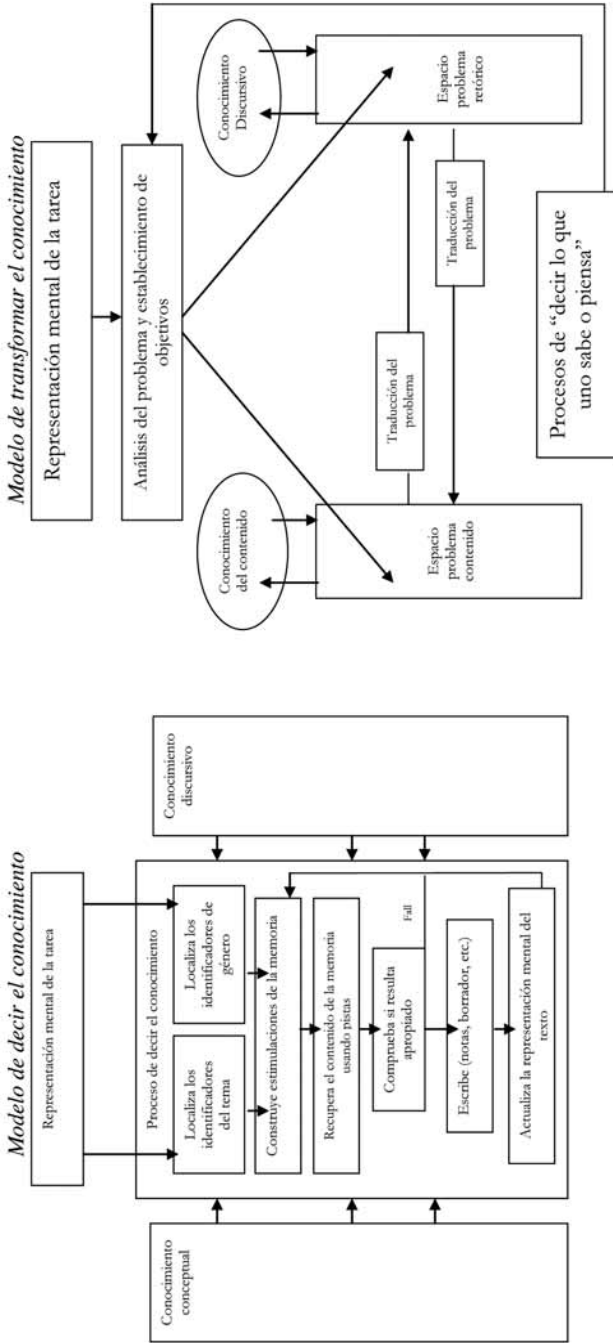
Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen dos formas o modelos de escritura; por un lado, el utilizado por los escritores principiantes que ellos denominaron *decir el conocimiento*, y por otro lado, el utilizado por los escritores expertos denominado *transformar el conocimiento*, es decir, escribir sin más lo que uno va pensando o pensar, reorganizar y elaborar mucho aquello que uno va a escribir como se recoge en la figura 3.

En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa directamente en el papel. En el segundo modelo, el escritor considera el contexto, es decir, tiene en cuenta al lector y analiza qué quiere lograr con su texto; así el escritor reconsidera lo que conoce sobre el tema para adecuarlo a las necesidades y características tanto de la audiencia como de su propio objetivo, es decir, los escritores experimentados tienen presentes al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con su texto. De este modo, este tipo de escritor pone en interacción dos tipos de problemas, uno referente al contenido y otro retórico. De esta forma, sólo quien redacta siguiendo el modelo de *transformar el conocimiento* logra modificar lo que previamente sabía sobre un tema, porque no presta atención sólo al tema sobre el que trabaja sino que lo acomoda a las necesidades informativas de la audiencia.

Si centramos la atención en el proceso de revisión, Scardamalia y Bereiter en sus propuestas lo conceptualizan de forma diferente. En el modelo de *decir el conocimiento*, se puede identificar de forma implícita en el último paso o etapa del proceso general de la escritura, al ser entendido como el momento donde el escritor identifica y es consciente de las discrepancias existentes entre el texto planteado y el producido, independientemente de que sean llevadas a cabo o no las modificaciones y correcciones necesarias. Por lo tanto, en este modelo, la revisión no es considerada de forma explícita sino implícita, reflejando la realidad de los neófitos en la escritura, lo mismo que la de los estudiantes con dificultades en su aprendizaje, que apenas revisan por lo que estarían al nivel implícito también de su actividad pero estaría presente aunque de forma reducida y como sabemos, poco frecuente y poco profunda (Butler, Elaschuk y Poole, 2000; Wray, 1998).

Por el contrario en su modelo de *transformar el conocimiento* no se puede identificar, ni de forma implícita ni explícita, el proceso de revisión, al entender el proceso de escritura como un complejo sistema de solución de problemas entre la representación mental de la tarea y los procesos implicados en decir el conocimiento. Por lo tanto el no considerar la revisión de for-

Figure 3: Modelos de Scardamalia y Bereiter (1992)



Adaptados y traducidos de Alamargot y Chanquoy, 2001, pp. 7 y 9

ma implícita ni tampoco explícita podría indicar que los expertos no revisan, lo cual va contra los datos y evidencias actuales, o quizás lo más sensato sería atribuir que se trataría de una habilidad automatizada a estas alturas del dominio de la tarea, y por lo tanto no parecería necesario incluir el proceso en el funcionamiento del sistema cognitivo dirigido a escribir como reflejo de la transformación del conocimiento que supone esta escritura del experto (Allal, Chanquoy y Largy, 2004).

De esta forma se puede entender el modelo de *decir el conocimiento* como la manera más sencilla de escribir, es decir, ir escribiendo progresivamente aquellas ideas que van surgiendo del pensamiento sin reorganizarlas conceptualmente ni reparando en los aspectos lingüísticos del texto; al contrario de lo que sucede en el modelo de *transformar el conocimiento*, donde constantemente se está ajustando tanto el contenido como la forma lingüística del texto para que exista una adecuación entre las intenciones del escritor y el producto final, por lo que, aunque no esté reflejado ni explícita ni implícitamente, puede contener la revisión como un proceso nuclear que forma parte esencial de todas las actividades del modelo de *transformar el conocimiento* al conceptualizarse de forma general la revisión como el proceso de detección de desajustes entre el texto intentado y el producido, para subsanarlos posteriormente.

En la breve descripción realizada de ambos modelos de escritura se pone de manifiesto que al entenderse la revisión como una actividad recurrente y un proceso de solución de problemas entre el texto intentado y el realizado, independientemente de cuándo se produzca este desajuste, no se puede observar en ningún momento concreto del modelo de *transformar el conocimiento* una etapa específica en la que se pueda incardinar a la revisión, pudiéndose hacer esto en el último paso del proceso general de la escritura del modelo de *decir el conocimiento*.

Los mismos problemas y limitaciones achacables al modelo de Hayes y Flower (1980) pueden aplicarse a estos modelos. Por una parte la dificultad de su contrastación empírica, lo que les sitúa al nivel de esquemas para organizar el conjunto de las actividades mentales que se desarrollan en los escritores, más que un modelo teórico. Además la distinción entre los dos modos de proceder de los escritores, atribuyendo un funcionamiento determinado a los expertos frente a los principiantes, tampoco tiene apoyo empírico, al menos de forma generalizada. Sí que impone un matiz evolutivo de interés, si bien falta su contrastación empírica, aunque en parte está apoyado por los estudios instruccionales que intentan que los aprendices pasen de un modelo más lineal (escribir lo primero que a uno se le ocurre o escribir como se

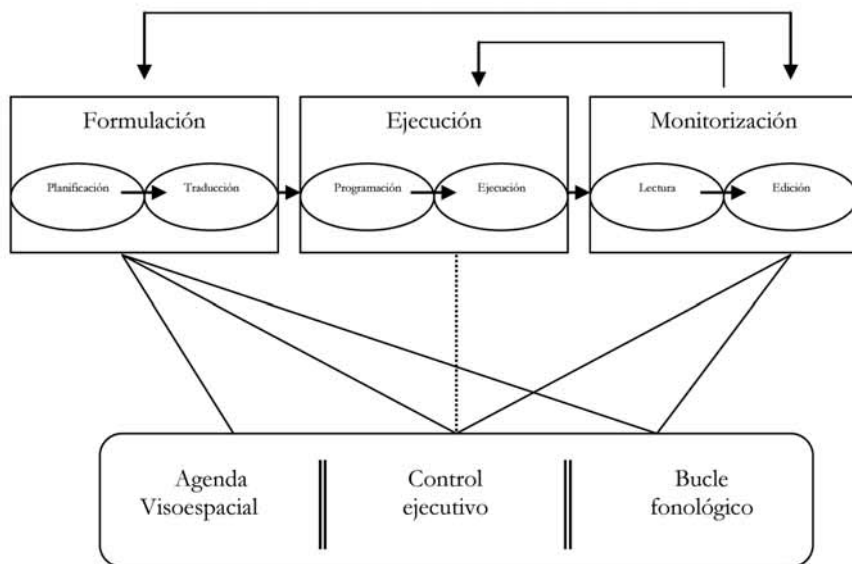
habla) a uno mucho más recursivo y maduro (escribir es reestructurar el conocimiento), lo que ha servido de guía para diferentes intervenciones y para la mejora de los procesos de escritura que siguen los escritores, es decir, se trata del paso en cierto modo de aprender a escribir a escribir para aprender (Elbow, 1998; 2000).

Modelo de Kellogg

El modelo propuesto por Kellogg (1996), hasta el momento, es el único con posibilidades de contrastación empírica. En este modelo se intentan integrar todos los procesos implicados en la escritura y en el sistema de procesamiento de la información (ver figura 4).

El sistema de procesamiento de la información se refiere al modelo clásico de Baddeley (1996) de memoria operativa con tres componentes, la agenda visuoespacial y el bucle fonológico como registros esclavos del ejecutivo central global. El componente ejecutivo central se aplica a procesos complejos como el razonamiento o la reflexión, mientras que los otros dos registros trabajan las representaciones específicas de un tipo u otro. En cambio la arquitect-

Figure 4: *Modelo de Kellogg (1996)*



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 19

tura de los procesos de escritura sintetiza el modelo de escritura de Brown, McDonald, Brown y Carr (1988), distinguiendo tres componentes, el de formulación, el de ejecución y el de monitorización, y cada uno de ellos aplica dos procesos básicos. El componente de formulación incluye los procesos de planificación y de traducción; el componente de ejecución aplica los procesos de programación motora y los de realización del mensaje; y por último el componente de monitorización comprende los procesos de lectura y edición. Este último componente es el que se refiere, de forma explícita, a la revisión. En él, el escritor lee/verifica y relee lo que va escribiendo, lo cual permite al escritor comparar los resultados de cada componente (ej., el texto producido) con lo intentado, por lo cual, las discrepancias existentes entre las intenciones y lo ejecutado por cada componente le da información (*feedback*) para detectar problemas y editar el texto las veces que sean precisas.

De forma específica cada uno de los componentes de la escritura que presenta este modelo (formulación, ejecución y monitorización), que guardan mucha similitud con la concepción clásica (planificar, editar y revisar), tienen una ubicación específica con cada uno de los registros de la memoria operativa. Por ejemplo en la planificación podemos utilizar el registro de la agenda visuoespacial para hacer un organizador gráfico; en la edición, utilizar el bucle fonológico..., esto implica poder hacer predicciones concretas y permitir cierta validación experimental según la aseveración de Alamargot y Chanquoy (2001). Para el caso de la monitorización, es decir de la revisión, se podrían hacer predicciones de interés sobre qué registro de la memoria operativa actúa en función del tipo y contenidos de la revisión, por ejemplo, en la lectura o relectura de lo escrito la participación del bucle fonológico y del ejecutivo central, etc... Igualmente, las limitaciones de cada uno de estos componentes de la memoria operativa pueden determinar o condicionar el éxito en la realización de la tarea de determinados tipos de revisión, por ejemplo, en la revisión de los aspectos más profundos es probable que el ejecutivo central global sea el elemento decisivo, por lo que limitaciones en determinadas personas o estudiantes condicionarán mucho más que en sus revisiones de aspectos superficiales, que puede que tengan relación con la agenda visuoespacial.

Conclusiones

La finalidad principal del presente trabajo no es otra que situar la revisión textual en el proceso general de la escritura. Desde el modelo influyente y ori-

ginal de Hayes y Flower (1980) tres son los procesos cognitivos de la escritura descritos: la planificación, la edición y la revisión. Estos procesos se mantuvieron en el modelo de Hayes (1996) pero se reconceptualizaron de forma importante. El proceso de revisión es ampliado e incluye la interpretación textual también como la reflexión y producción de textos, siempre bajo el control del esquema de la tarea de revisión (Hayes, 2004). Asimismo, el componente de monitorización de la escritura de Kellogg (1996) se refiere a la revisión, e incluye dos procesos, la lectura y/o relectura del texto escrito, y la edición del mismo, que en general se parece al clásico incluido por Hayes y Flower (1980), si bien en este caso, el gran interés está en su realización dentro de alguno de los componentes de la memoria operativa (ejecutivo central, agenda visuoespacial y bucle fonológico) con un gran poder predictivo.

Asimismo, todos los modelos analizados conceptualizan muy bien y de forma organizada los aspectos y elementos que participan en la revisión, lo que es muy útil con finalidades instruccionales, así como la aportación de una cierta perspectiva evolutiva adicional como en el caso de los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992); además de haber tenido una influencia muy positiva en la promoción de investigación en el campo de la psicología de la escritura; la cuestión básica es que no sirven para explicar lo que ocurre con la revisión o la naturaleza de su funcionamiento, lo que exigirá sin duda modelos teóricos más específicos y contrastables empíricamente, en la línea del proceso CDO propuesto por Scardamalia y Bereiter (1985), o los modelos propuestos por Hayes (1996) y Butterfield, Hacker y Albertson (1996) (ver Arias-Gundín & García, 2008). No obstante la revisión textual es un componente de la escritura que en la actualidad está recibiendo mucha atención y son numerosos los trabajos que se están llevando a cabo sobre el tema; por lo tanto son muchos los aspectos explorados en relación a la revisión con la capacidad cognitiva, la lectura, la naturaleza y frecuencia de las revisiones, los subprocesos de la revisión, etc. (ver revisión de Arias-Gundín y García, 2007a).

La escritura es un acto comunicativo y social. El escritor debe establecer claramente la intención comunicativa, el objetivo y el tipo de texto (McCutchen, 2006). También debe pensar en la audiencia, es decir, en las características y expectativas del lector para saber qué debe y puede escribir (Boscolo & Ascorti, 2004). Al mismo tiempo debe dominar el tema sobre el que escribe para poder generar las ideas más específicas y relevantes que formarán el texto (McCutchen, Francias y Kerr, 1997; Perez, 2001).

A lo largo de todo el proceso de escritura es necesario traducir las ideas en palabras. Esta actividad no significa escribir palabras o frases aisladas, sino que deben estar organizadas de forma coherente, es decir, sin redundan-

cias o por el contrario sin relación con el tema. Parece claro que estas actividades no son suficientes para elaborar un texto de calidad en el primer intento, es necesario realizar varios borradores. A través de las pruebas el escritor realiza cambios superficiales, como correcciones ortográficas y gramaticales, y cambios profundos como la reorganización del texto. De este modo el escritor puede valorar la calidad textual cuando lee las correcciones y modificaciones que ha hecho en el texto para así poder continuar con la escritura. De esta manera y de forma global la escritura es entendida como una actividad cognitiva en los modelos teóricos analizados.

En general, se puede afirmar que aquellos escritores principiantes, inexpertos o con dificultades de aprendizaje, no pueden desarrollar de forma precisa ni los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la tarea de escritura, ni utilizan de forma correcta el repertorio de estrategias para responder de forma adecuada a las exigencias de la escritura. Estas dificultades se observan, al comparar sus producciones con las elaboradas por escritores más expertos, principalmente en la calidad textual global, en la extensión, la organización, estructura, etc... No obstante, son muchas las investigaciones realizadas al respecto y todas ellas llegan a la conclusión de que estos problemas pueden atribuirse, por una parte, a las dificultades que presentan los estudiantes en ejecutar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura eficiente, y por otra parte a la enseñanza que en las escuelas se hace de la composición escrita, centrada casi exclusivamente en los aspectos formales del texto (caligrafía, ortografía, etc...) (Salvador, 2005). La enseñanza tradicional de la escritura no prepara de forma adecuada al estudiante para desplegar todas las estrategias necesarias para realizar una composición escrita correcta, es decir, para utilizar, supervisar y adaptar las operaciones tanto lingüísticas como cognitivas y físicas implicadas en la elaboración de textos (Troia, 2002).

En este sentido se hace necesario que los profesionales de la enseñanza no continúen con esta línea tradicional en su docencia centrándose únicamente en los aspectos formales del texto, sino que deben complementar ésta enseñanza de los aspectos formales con la instrucción en los procesos tanto cognitivos como metacognitivos de la escritura; para ello pueden utilizar programas y modelos instruccionales centrados en estos aspectos, bien sean de forma conjunta en todo el proceso de escritura (García y Marbán, 2002), bien sea en un único proceso como es la planificación (García y Marbán, 2003) o la revisión (Arias-Gundín y García, 2006, 2007b; García y Arias-Gundín, 2004) o bien en alguno de los componentes de la metacognición (Fidalgo y García, 2008).

No obstante sigue siendo necesario investigar en los elementos que componen el proceso de escritura y en su instrucción. Así se hace necesario seguir realizando estudios sobre los procesos cognitivos que pone en marcha el escritor en la elaboración de los textos y la interacción entre ellos. Al mismo tiempo es imprescindible conocer las habilidades metacognitivas demandadas en el momento de la composición escrita, como son el conocimiento de los procesos de escritura, de la estructura textual, de la capacidad de autorregulación, etc. También resulta imprescindible conocer en profundidad el papel que juega en la escritura el componente afectivo, del mismo modo que es necesario conocer el patrón de adquisición y desarrollo de la competencia para escribir.

Agradecimientos

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García).

Agradecemos a Esther García-Martín la corrección del inglés del abstract.

Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Allal, L., Chanquoy, L. y Largy, P. (2004). *Revision cognitive and instructional processes*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2006). Instrucción en el proceso de revisión textual mediante el procedimiento CDO en estudiantes que presentan bajo rendimiento. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (145), 693-713.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007a). *La investigación del proceso de revisión textual en la última década*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007b). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o semánticos de la revisión textual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 5-30.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29 (2), 3-13.
- Baddeley, A.D. (1996). *Working Memory*. Oxford, U.K.: Clarendon.
- Beal, C.R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology review*, 8 (3), 219-238.
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition*, 14 (4), 343-336.

- Boscolo, P. y Ascorti, A. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 157-170). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, J.S., McDonald, J.L., Brown, T.L. y Carr, T.H. (1988). Adapting to processing demands in discourse production: the case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14 (1), 45-59.
- Butler, D.L., Elashuk, C.L. y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- Butterfield, E.C., Hacker, D.J. y Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Fidalgo, R. y García, J. N. (Coors.) (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- García, J.N. y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J.N. y Marbán, J.M. (Coors.) (2002). *Intervención instruccional en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, J.N. y Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y /o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision: cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Norwell, M. A.: Kluwer.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hjortshoj, K. (2001). *Findings: Research Papers*. Cornell University: J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working Memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 299-325.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.
- McCutchen, D., Francis, M. y Kerr, S. (1997). Revising for meaning effects of knowledge and strategy. *Journal of educational psychology*, 89 (4), 667-676.

- Perez, S.A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador (ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos* (pp.15-43). Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-63.
- Troia, G.A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal. *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, C. (2001). *Writing as a learning tool*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wray, D. (1998). *Literacy e awareness*. London: Holder & Stoughton. (2nd Edit, Orig. 1994).