

# Revising and Rewriting in Collaborative Writing in Higher Education and Beyond

Teodoro Alvarez Angulo  
*Universidad Complutense, Spain*

## Abstract

The present study identifies the problems that students of the Educational Science Faculty of the Complutense University of Madrid encounter when revising and rewriting texts. This process involves developing and clarifying their thoughts in order to rewrite the text which, in turn, implies not only evaluating and improving the draft but also transforming and constructing knowledge.

It is assumed that the revision and rewriting process specifically consists of identifying, diagnosing and rewriting language units or fragments of text which can be improved. This involves applying cognitive operations of information management to rough drafts at different linguistic and textual levels until the final text is collaboratively produced.

In conclusion, it is argued that the potential of collaborative revision and rewriting, as well as the need for writer tutoring through guides which monitor the process and encourage reflection, should be highlighted.

## Revisar y Reescribir para Escribir en Colaboración en Educación Superior y Después

Este trabajo trata sobre los problemas con que se encuentran estudiantes de Magisterio cuando revisan y reescriben textos, en cuanto que esto supone volver a trabajar el pensamiento para clarificarlo y reescribir sus textos, lo que implica evaluar y mejorar la redacción, y también transformar el conocimiento y construir pensamiento.

Se asume que explicitar el procedimiento de revisión y reescritura de un texto consiste en identificar, diagnosticar y reescribir las unidades de lengua o fragmentos textuales mejorables. Para ello, se trabaja con borradores, a los que se aplica una serie de operaciones cognitivas de manejo de información, en diferentes niveles lingüísticos y textuales, hasta llegar al texto definitivo producido en colaboración.

Se concluye insistiendo en las potencialidades de la revisión y la reescritura en colaboración y en la necesidad de tutelar al escritor mediante guías de ayuda que monitoricen el proceso y favorezcan la reflexión.

## Marco Conceptual

La escritura es una tecnología que ha tenido una profunda repercusión en el desarrollo espiritual y cultural de la humanidad (Haarman 2003), en cuanto que supone reemplazar una tradición oral (sociedad tradicional, lengua oral, habla natural) por una tradición alfabética (sociedad moderna, lengua escrita, artificial), con las consiguientes diferencias de mentalidad entre las culturas orales y las que tienen conocimiento de la escritura (Ong 1987).

Conforme a los postulados de Vygotsky, Halliday and Martin (1993) y Bruner (1984), el lenguaje (oral y escrito) es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea; y, en consecuencia, el dominio de la lengua (oral y escrita) es parte importante para vivir en comunidad y para la construcción de los saberes. En el ámbito de la educación, se considera como el fundamento del éxito escolar.

En la actualidad, lo escrito ha sido revalorizado al ser considerado como instrumento cognitivo (Vygotsky 1987 y Goody 1996). La mayor parte de las situaciones sociales y académicas son situaciones mixtas en las que el lenguaje oral se articula con conductas de lectura o de escritura, y en las que lo oral y lo escrito hacen parte de un *continuum*, en el que adoptan formas diversas, hasta el punto de que, como afirma Ong (1987: 12) 'La era electrónica es la era de la "oralidad secundaria", la oralidad de los teléfonos, la radio y la televisión, que depende de la escritura y la impresión para su existencia'.

La competencia en escritura (redactar, revisar y reescribir, editar, exponer y defender en público) consiste en adquirir las herramientas para participar en las interacciones sociales y en el acceso al discurso público en que se ejercen las relaciones entre individuos, entre grupos e instituciones.

Por tanto, el dominio de la escritura es una competencia básica en la formación de los individuos, tanto en su concepción procesual como de producto, y tanto la que se realiza individualmente como la que se lleva a cabo en colaboración con otros. En tal sentido, favorecer el dominio o competencia de la escritura en la Educación Superior consiste principalmente en explicitar el **contexto**: precisar la intención, el destinatario, el género discursivo y los conocimientos previos; el **proceso** de composición del texto; y la redacción propiamente dicha del **texto**, que ha de atenerse a las normas de textualidad: coherencia, cohesión, adecuación, corrección, informatividad e intertextualidad (De Beaugrande y Dressler 1972).

La complejidad del aprendizaje y de la enseñanza de esta habilidad lingüística reside en la consciencia permanente que ha de tener presente quien escribe sobre aspectos como el destinatario y las intenciones; el género, las normas de textualidad y las características lingüísticas; y el uso real que se hace de la escritura mediante la realización de proyectos e intereses del escritor, además de la adquisición de información (saber enciclopédico), el proceso de la textualidad y el género correspondiente (función epistémica de la escritura).

Más allá de la finalidad que persigue la revisión de la escritura (volver a considerar el texto escrito), no existe una definición consensuada acerca de lo que significa revisar un texto (Heurley, 2006). Existen, sí, modelos que describen y explican las prácticas de revisión de lo escrito, los procesos cognitivos que el escritor de un texto pone en funcionamiento, tanto individualmente, como cuando revisa en colaboración con otros (Hayes and Flower 1980, Bereiter and Scardamalia 1987, Hayes 1996 y Didactext 2003).

Ahora bien, la palabra 'revisión', como explica Heurley (2006), es ambigua, en cuanto que su utilización se refiere a definiciones distintas, tales como: (a) subproceso del proceso de redacción; (b) componente del control de la producción escrita; (c) modificación de una parte o de la totalidad de un texto (resolución de problemas retóricos); (d) reexamen sistemático o vuelta puntual sobre una parte de un texto, que puede comportar o no hacer en él modificaciones.

El trabajo que aquí se presenta concibe la revisión principalmente como un subproceso del proceso de redacción que pretende efectuar modificaciones en el texto de partida para mejorarlo. Este subproceso es recursivo, se efectúa a partir del borrador o texto intermedio. En nuestro caso, a efectos metodológicos, los fenómenos lingüísticos mejorables, como puede verse en el borrador, que figura en el anexo 1, se indican mediante números correlativos expresados entre paréntesis. Estos postulados se insertan en los principios que defienden programas internacionales como: *Academic Writing*, *Scaffolded Writing and Rewriting in the Disciplines*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing Across the Disciplines*, *Cognitive Process in Writing*, *Writing to Learn*, *Writing Communication*, *Writing in the Community*, entre otros.

## Contexto de la Experiencia

La tarea de identificación y descripción de las competencias básicas en escritura (contenidos de aprendizaje) es importante en los contextos de enseñanza, en un doble sentido: primero, porque requiere tener en cuenta qué es necesario saber (conocimientos, contenidos conceptuales); qué se debe saber hacer (habilidades, contenidos procedimentales); y cómo se debe ser (actitudes, contenidos actitudinales); y segundo, porque la competencia en comunicación lingüística tiene una repercusión directa en todas las áreas del currículo y en la vida, tanto en la comunicación interpersonal, como en la adquisición y difusión de conocimientos.

Ésta es la razón por la que es preciso determinar la relación de la escritura con las diferentes habilidades o capacidades (hablar para leer y escribir; leer para escribir, redactar; leer para saber; leer para revisar y reescribir; y, en la escritura propiamente dicha, se hace distinción entre el proceso de producción de textos, por una parte (planificar; redactar; revisar y reescribir; editar; y exponer y defender en público); y la textualidad y los diferentes géneros discursivos, por otra: escribir para contar; escribir para describir; escribir para exponer y explicar; escribir para argumentar y contraargumentar; escribir para entretenerse y crear; escribir para conocerse). (Ver más información en Álvarez 2010).

El logro de la competencia lingüística en los contextos académicos y profesionales implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer, transmitir e intercambiar información.

A este respecto, una de las competencias básicas en escritura necesarias en la Educación Superior y después, consiste en **ser capaz de revisar y reescribir textos en colaboración**. Con ello, el escritor es consciente de la importancia que tiene considerar el contexto, los procesos cognitivos u operaciones textuales y las unidades de lengua en que se interviene, como puede verse en la figura 1. Todo ello hace que se trate de una competencia lingüística compleja, cuyo dominio requiere movilizar diferentes habilidades sociocognitivas y lingüísticas, como son: hablar; escuchar; leer; escribir y reescribir; pensar; comparar; juzgar y diagnosticar; aclarar el propio pensamiento y el de los demás; y construir conocimiento.

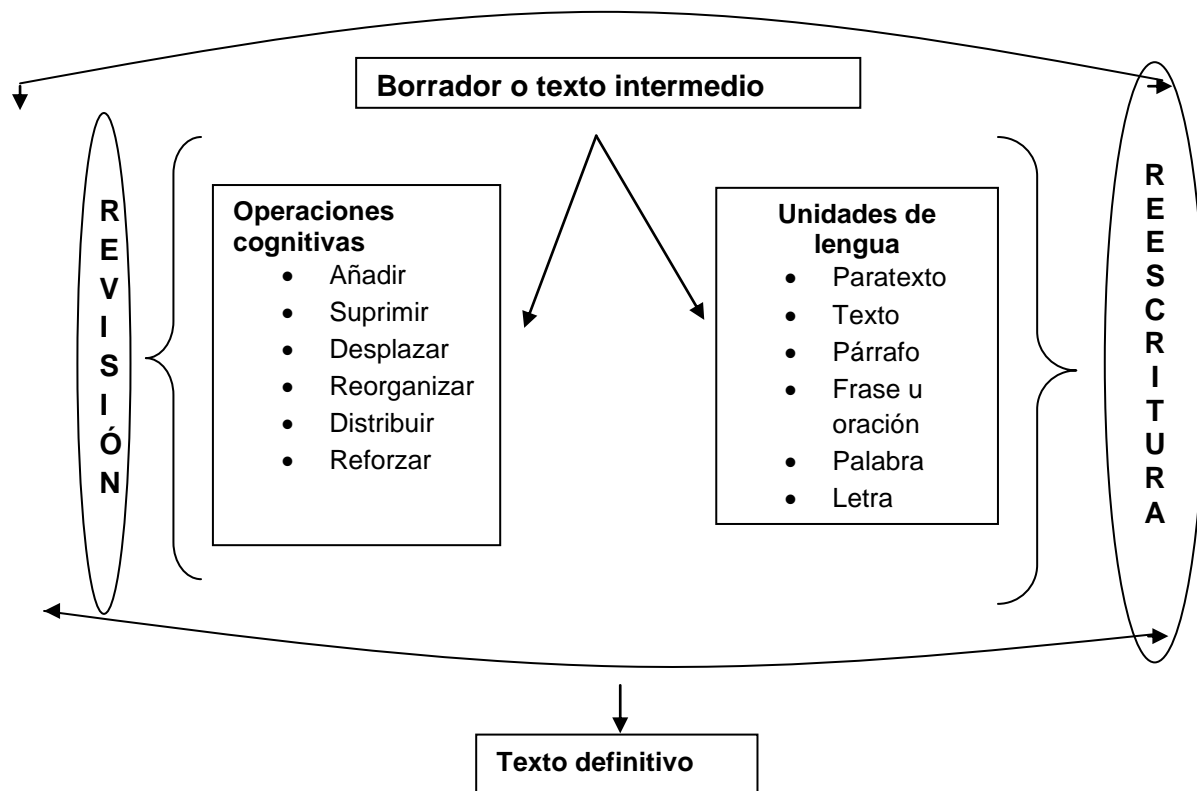


Fig. 1. Operaciones textuales para revisar y reescribir textos.

Para ello, se buscan situaciones reales (problemas) de escritura que se han de resolver eficazmente en ese contexto. A tal efecto, se establecen los siguientes componentes de la competencia (contenidos de aprendizaje) y su interrelación:

<b>Contenidos conceptuales (Saber) (Conocimientos)</b>	<b>Contenidos procedimentales (Saber hacer) (Habilidades)</b>	<b>Contenidos actitudinales (Ser) (Actitudes)</b>
<b>Proceso de producción de textos</b> Planificación Redacción Revisión Proceso y producto Unidades de lengua en que se interviene Operaciones cognitivas	<b>Revisión a lo largo del proceso</b> Trabajo con borradores o textos intermedios Comparación de la unidad de lengua del texto producido con el texto ideal o mejorable Diagnóstico de la unidad de lengua mejorable Actuación mediante la aplicación de la operación correspondiente Reescritura del texto	<b>Concepción de la escritura</b> Proceso (provisional, mejorable, se puede pulir, podar, limpiar) y producto (terminado, definitivo) Construcción. Mejora Contraste Diálogo e intercambio Propuesta y negociación Compromiso con el grupo de clase

Fig. 2. Componentes de la competencia en revisión y reescritura de textos en colaboración.

## Relato de la Experiencia

La experiencia que se expone en este trabajo consiste en la producción de un texto expositivo realizado en colaboración entre tres estudiantes universitarios del último curso de formación de maestros de Educación Primaria en la Facultad de Educación –Centro de Formación del

Profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid (España).<sup>1</sup> El esquema que se presenta a continuación refleja el proceso seguido en la producción de dicho texto:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propuesta y elección del tema (vía e-mail)</li> <li>2. Elección del título (tarea pospuesta)</li> <li>3. Lluvia de ideas sobre el tema</li> <li>4. Esquematización de las ideas</li> <li>5. Organización y agrupación de las ideas</li> <li>6. Redacción del primer borrador</li> <li>7. Relectura, revisión y reescritura (proceso recursivo)</li> <li>8. Redacción definitiva del texto</li> <li>9. Relectura del texto considerado definitivo</li> </ol> |
|---|

Fig. 3. Proceso seguido en la producción de un texto en colaboración.

Tras asumir que la revisión es un proceso continuo y recursivo en la producción de un texto, se elige el tema. Para esta primera tarea, se decide utilizar el e-mail, con el fin de acordar el tema de una forma más rápida. Seguidamente se procede a redactar un primer borrador o texto intermedio. En este proceso se presta especial atención a agrupar la información en párrafos y que éstos estén bien conectados unos con otros. En la elaboración de este primer borrador, se decide dar menos importancia a la repetición, a la elección de vocabulario, a las faltas de ortografía, etc., ya que estos aspectos merecerán mayor detenimiento, cuando se finalice el borrador. El proceso de redacción se lleva a cabo del siguiente modo: una persona escribe lo que se acuerda oralmente, es decir, el resultado de las aportaciones y discusiones del grupo sobre el tema y su redacción, de modo que, cuando todos están de acuerdo, se plasma en el borrador.

Una vez considerado el texto como terminado, se procede a su relectura. Simultáneamente, se va reescribiendo todo aquello que procede. Para facilitar este proceso, se utiliza la tabla que figura a continuación.

Antes de dar por concluido el texto, se decide releerlo nuevamente. Tras subsanar pequeños detalles surgidos en la relectura, se da por terminada la tarea.

Tabla 1. Registro del proceso de revisión. Del borrador al texto definitivo.

NIVEL	DETECCIÓN (Borrador)	DIAGNÓSTICO Y OPERACIÓN	REESCRITURA (Texto definitivo)
<sup>1</sup> Palabra	determinados problemas	Repetición de 'problemas' → sustitución	no pocas dificultades
<sup>2</sup> Palabra	el	supresión	--
<sup>3</sup> Palabra	escaso conocimiento	Repetición de 'escaso' → sustitución	desconocimiento
<sup>4</sup> Palabra	mal	Repetición de 'mal' → sustitución	inadecuado
<sup>5</sup> Palabra	y	sustitución	e
<sup>6</sup> Palabra	y al	añadir	y al

<sup>1</sup> Agradezco la colaboración de los tres estudiantes, cuyos nombres son: Rafael Liedó Jacob, Almudena Regalado Liu y Lorena Tejado Rodríguez.

<sup>7</sup> Oración	y al desconocimiento del profesor de los intereses del alumno	Problema de sonoridad → reorganización	Desconocimiento de los intereses del alumno por parte del profesor
<sup>8</sup> Oración	...	sustitución	.
<sup>9</sup> Palabra	dificultad	Repetición de 'dificultad' → sustitución	complejidad
<sup>10</sup> Palabra	y	Repetición de 'y'	así como también
<sup>11</sup> Palabra	los	sustitución	unos
<sup>12</sup> Oración	que le corresponden en tutorías	supresión	--
<sup>13</sup> Oración	de los alumnos	Repetición de 'alumnos' → supresión	--
<sup>14</sup> Palabra	Hacer frente	Repetición de 'hacer frente' → sustitución	solucionar
<sup>15</sup> Oración	a	supresión	--
<sup>16</sup> Palabra	hace	sustitución	conduce a que
<sup>17</sup> Palabra	magisterio	Problema de sonoridad → sustitución	la nuestra
<sup>18</sup> Palabra	consecuencia	Repetición de 'consecuencia' en otros párrafos → sustitución	resultado
<sup>19</sup> Oración	mucha pasividad	Repetición semántica → suprimir	--
<sup>20</sup> Palabra	poca	Repetición de 'poca' → sustitución	limitada
<sup>21</sup> Letra	y	Sustitución	Y (mayúscula)
<sup>22</sup> Palabra	Cómo se pueden	Repetición de 'cómo' → sustitución	y
Texto		Añadir el subtítulo	
<sup>23</sup> Palabra	de recursos electrónicos	Repetición semántica → sustitución	e informáticos
<sup>24</sup> Oración	deja bastante que desear, es inadecuada por este y otros problemas	Sustitución	se lleva a cabo en estas condiciones

Para un mejor conocimiento del proceso de revisión y reescritura en colaboración del texto, se adjunta la transcripción de algunos fragmentos grabados y de los intercambios de los tres estudiantes. Son los siguientes:

A1: Lo primero es volver a leer el texto. Luego ya sustituir, tachar [...] Si hay falta de cohesión, se añaden los conectores necesarios [...]

Este fragmento pone de manifiesto la concepción holística del texto de la que parten sus autores, así como el procedimiento que han de seguir en la composición del mismo.

Este intercambio entre los intervinientes refleja más concretamente cómo llevan a cabo la revisión y reescritura del texto, a partir del borrador.

A1: Vamos a enumerar cada operación de revisión para facilitar la tarea.  
A2: Vale, ponemos números en el borrador, encima de las palabras que modifiquemos.

El siguiente fragmento destaca asimismo por la visión completa del texto que tienen los intervinientes.

A1: ¿Y si ponemos esta frase del final, que queda un poco suelta, al principio? Como subtítulo, a modo de resumen de lo que se va a leer a continuación [...]  
A2 y A3: Sí, sí, buena idea, así queda muy bien.

En este caso, se muestra el intercambio entre los participantes acerca de la conveniencia de revisar para evitar la repetición, de modo que se recurre a la sustitución de términos, mediante la sinonimia. Acuerdan asimismo el nivel lingüístico en que reflejar la detección del problema.

A1: Hemos repetido 'problema' ya más de una vez, es mejor buscar otra palabra para que no haya redundancia.  
A2: Ya, es que 'problema' es la palabra que más se va a repetir.  
A3: Ya pero 'problemas', 'obstáculos', 'dificultades' [...] todos ellos son sinónimos, más o menos.  
A2: Entonces que, ¿sustituimos?  
A1: Sí, y aquí en la tabla de revisión ponemos sustitución en el nivel palabra.

Véase otro caso de sustitución mediante el procedimiento de sinonimia y la justificación que se aporta, en la muestra que figura a continuación.

A1: Aquí queda mejor 'complejo' que 'difícil'.  
A2: Sí, porque tiene otra connotación.

Este intercambio entre los intervinientes es buena muestra de la supresión en casos de repetición, por el fenómeno de redundancia.

A1: En vez de 'también hay que tener en cuenta' podríamos poner otra cosa, para que no se repita.  
A2: Yo lo suprimiría directamente.  
A3: Sí, sí, sí. Sobra, sobra. Supresión por redundancia.  
A1: Casi todo es por redundancia.

Otra muestra más de supresión en la revisión, a la que se añade una apreciación relacionada con el registro.

A3: Se sobreentiende, podemos suprimir esta parte directamente.  
A1: Así queda bien.  
A1: Es mejor que quede más personal, dar un toque cercano e informal.  
A2: Podemos cambiar 'la facultad' por 'nuestra facultad'.

Llama la atención la revisión justificada por razones prosódicas, con el fin de conseguir un mejor ritmo de la prosa.

A1: Esto no suena bien acústicamente, aunque gramaticalmente es correcto.  
A2: Sí, es mejor cambiarlo para que suene bien.

Aportamos finalmente esta muestra sobre el título y la justificación de la intención que se persigue.

A1: El título no pega nada con lo que dice el texto.  
A2: Ya, pero es gracioso y llama la atención.

## Conclusiones

Merece destacarse, en primer lugar, la complejidad y la importancia que tiene precisar con claridad el concepto de revisión, así como el proceso que se ha de seguir para revisar y reescribir textos.

En la experiencia que se muestra, los estudiantes reconocen que revisar y reescribir textos en colaboración favorece la aclaración de ideas, la ampliación de conocimientos y la permanente reflexión sobre el uso de la lengua. Admiten que revisar lo que se escribe es precisamente una de las principales diferencias entre quien escribe bien y quien no, porque revisar ayuda a mejorar. Por tanto, en los ámbitos académicos y profesionales, es importante destinar tiempo a revisar y reescribir textos, propios y ajenos, con la tutela debida.

Como norma general, concluyen los estudiantes que la tarea de localizar fragmentos mejorables es más sencilla que la de identificar problemas retóricos; en ocasiones llegan a detectar fragmentos mejorables pero no saben verbalizar cuál es el problema, y, por tanto, ignoran la solución.

En otro orden de cosas, llama la atención, en la experiencia realizada con universitarios, que la mayoría de las modificaciones tiene que ver con el nivel palabra, debido probablemente a que otros posibles errores en otros niveles (la adición de ideas, la estructuración en párrafos, las faltas ortográficas, etc.) se subsanan en la interacción dialogada que se lleva a cabo a lo largo del proceso de elaboración del borrador o texto intermedio.

Finalmente, es oportuno señalar que la revisión es una excelente ocasión para identificar logros expresivos, algo que de hecho sucede con frecuencia en el proceso oral de elaboración del texto, cuando se escribe en colaboración con otros, cuestión que queda reflejada frecuentemente en la grabación en audio, mediante comentarios de los intervinientes, tales como: *muy bien*, *eso es*, *eso queda bien*, y otros parecidos.



## Referencias

- Álvarez, T. (2010) *Competencias Básicas en Escritura*. Barcelona: Octaedro
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- De Beaugrande, R. and Dressler, U. (1972) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel
- Didactext (2003) 'Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos'. *Didáctica, Lengua y Literatura* 15, 75–102
- Goody, J. (1996) *Cultura Escrita en Sociedades Tradicionales*. Barcelona: Gedisa
- Halliday, M. A. K. and Martin, J. R. (1993) *Writing Science Literacy and Discourse Power*. London: Palmer
- Haarmann, H. (2003) *Historia Universal de la Escritura*. Madrid: Gredos.
- Hayes, J. (1996) 'A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing'. in *The Science of Writing Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. ed. by Levy, C. M. and Ransdell, S. Lawrence, NJ: Erlbaum, 1–27
- Hayes, J. and Flower, L. (1980) 'Identifying the Organization of Writing Processes'. in *Cognitive Processes in Writing*. ed. by Gregg, L. and Steinberg, E. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3–30
- Heurley, L (2006) 'La Revisión de Texto: L'approche de la Psychologie Cognitive'. *Langages* 40 (164), 10–25
- Ong, W. (1987) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: FCE
- Vygotsky, L. S. (1987) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Plèyade

## Anexo 1

### BORRADOR O TEXTO INTERMEDIO

En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid se registra un excesivo número de alumnos matriculados por clase, por lo menos en la titulación de magisterio. No sabemos si este fenómeno se extiende o no a otras facultades, pero es un problema que nos afecta a todos: profesores, alumnos, administración.

Como consecuencia de esta situación, los alumnos nos enfrentamos a **determinados problemas (1)**, como mala acústica y visibilidad en las aulas debido a su gran tamaño **y (5) mal (4) diseño**; educación poco personalizada, lo que da lugar a una escasa relación profesor-alumno, **el (2) escaso conocimiento (3) y al desconocimiento (6) por parte del profesor de los intereses del alumno(7) ... (8)** Y no nos olvidemos de las dificultades para realizar trabajos en grupo a la hora de clase, pues es difícil exponer ante tal cantidad de compañeros trabajos muchas veces similares.

Además, hay consecuencias derivadas de este problema que afectan tanto a alumnos como profesores, por ejemplo, el colapso de las tutorías y la **dificultad (9)** para hacer frente a los diversos intereses **(10) y** dificultades de aprendizaje que puedan tener los alumnos. **¿Cómo podría (14) hacer frente el profesor (15) a** todas las dudas de sus alumnos en las horas de tutoría establecidas? **¿Y cómo puede un alumno plantear todas sus dudas en los (11) escasos minutos (12) que le corresponden de tutoría?** También hay que tener en cuenta la cantidad de exámenes que los profesores tienen que corregir en tiempo récord, lo cual influye en las formas de evaluación **(13) de los alumnos** y en la calidad de la corrección de los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.

Organizar un aula teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente **(16) hace** que en una carrera dinámica como **(17) debería ser magisterio**, la mayoría de los profesores se limiten a las tradicionales 'clases magistrales'. Como **(18) consecuencia** hay poca participación de los alumnos en clase, **mucha pasividad (19), poca (20) interacción** alumno-profesor y alumno-alumno... **(21) y** todo este se ve acentuado por la mala distribución del aula y el inadecuado mobiliario. **¿Cómo se puede trabajar en grupo si las mesas están ancladas al suelo? ¿(22) Cómo se pueden organizar debates si los alumnos se dan la espalda unos a otros?** A todo esto hay que sumar la falta y mala calidad de material con que están dotadas muchas veces las instalaciones: falta de medios audiovisuales, **(23) de recursos electrónicos**, de material deportivo, de material de laboratorio.

Tras lo expuesto nos preguntamos cómo se puede exigir una mejora de la Educación Primaria y Secundaria en nuestro país si la formación que se está dando a los futuro maestros **(24) deja bastante que desear.**