

REGULACIÓN ARGUMENTATIVA, REVISIÓN LOCAL Y GÉNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS¹

ARGUMENTATIVE REGULATION, LOCAL REVISION AND WRITTEN DISCURSIVE GENDER

LAURA RUIZ²

Departamento de Psicología, Universidade Federal de Pernambuco,
Recife, Brasil, cruizg@gmail.com

SELMA LEITÃO³

Departamento de Psicología, Universidade Federal de Pernambuco,
Recife, Brasil, selma_leitao2001@yahoo.com

Recibido: 25-10-2010. **Aceptado:** 13-12-2010.

Resumen: Se estudian las variaciones que pueden presentar los procesos de auto-regulación del pensamiento que surgen a partir de la organización discursiva argumentativa del sub-proceso de revisión local según el género discursivo escrito que es producido. Se trata pues de un estudio que tiene como foco el papel de la argumentación en la constitución de procesos psicológicos en dominios particulares tales como la escritura. Desarrollos recientes en el campo de investigación psicológica de la escritura han señalado que el sub-proceso de revisión desempeña funciones no solamente de corrección del producto final de la actividad escrita (revisión global) sino que también regula la propia actividad de producción textual (revisión local). En esta investigación afirmamos que el sub-proceso de revisión local puede desempeñar funciones de regulación debido a su naturaleza discursiva, específicamente argumentativa, que permite que el individuo que se encuentra produciendo un texto, vuelva sobre lo ya escrito o lo que planea escribir y lo convierta en objeto de reflexión. Por otra parte, apoyadas en una concepción de la cognición como constituida por el lenguaje y reconociendo la heterogeneidad de organizaciones discursivas y su dependencia a respecto de las situaciones

¹ Investigación en curso realizada por la primera autora bajo la supervisión de la segunda autora como trabajo de graduación del nivel de maestría del Posgrado en Psicología Cognitiva de la *Universidade Federal de Pernambuco, UFPE*.

² Estudiante del *Núcleo de Pesquisa da Argumentação, NupArg*. Becaria del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq* de Brasil. La autora agradece a la *Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação, PROPESQ* de la *Universidade Federal de Pernambuco, UFPE* por el auxilio financiero otorgado para la presentación de este trabajo en la Conferencia.

³ Líder del *Núcleo de Pesquisa da Argumentação, NupArg*.

de producción, indagamos las particularidades que puedan existir en el proceso de revisión local dependiendo de si el género discursivo producido es un relato o un ensayo.

Palabras clave: Revisión, escritura, géneros discursivos, argumentación.

Abstract: This study looks at possible variations in self-regulation processes of thought. These may arise from argumentative verbal organization of the local revision sub-process according to the written genre being produced. We therefore focus on the role of argumentation in the make-up of psychological processes within specific domains, such as writing. Recent developments in the field of psychology research in writing has pointed out that the sub-process of revision not only functions when correcting a final written product (global revision) but also regulates the activity of text production in itself (local revision). The present research sustains that the sub-process of local revision can execute regulatory functions due to its discursive, specifically argumentative, nature which allows the text-producing individual to go back over what has been written already or what he/she plans to write and make it the object of consideration. Furthermore, based on a concept of cognition as a linguistic construct, and recognizing the heterogeneous nature of discursive organization as contingent upon the production situation, we looked into the specific traits that may exist in the local revision process depending on the discursive genre being produced: story or essay.

Keywords: Revisión, writing, discourse genres, argumentation.

1. Introducción

PARA comenzar, es importante ubicar el marco general en el que esta investigación se inscribe. Podemos afirmar que ésta se ubica en el campo de investigación de corte psicológico sobre la argumentación que se pregunta por la relación entre la argumentación y diferentes procesos psicológicos. Es posible identificar dos orientaciones que puede tomar esta pregunta como directriz de diferentes pesquisas: en una primera orientación, la argumentación se conceptualiza como un proceso complejo compuesto por otros procesos cognitivos fundamentales para su realización. En este caso el foco está puesto en procesos cognitivos tales como el razonamiento, la inferencia, la resolución de problemas, la planeación o la memoria, mientras que la producción de argumentos o argumentaciones se aborda en cuanto producto de tales operaciones cognitivas. Un ejemplo de esta primera orientación de pesquisa serían las investigaciones sobre los procesos cognitivos involucrados en la producción de un texto argumentativo (ver en Andriessen & Coirier, 1999, algunos estudios en esta dirección).

Ya una segunda orientación buscaría establecer cómo la argumentación constituye procesos cognitivos y cuáles serían estos procesos. Propuestas

pioneras en esta línea son las de Billig (1987) y Kuhn (1991) quienes sostienen que buena parte de las formas de pensamiento, al menos las cotidianas, estarían constituidas a manera de un argumento interno, mientras que este último estaría modelado en un diálogo externo. Así, en esta segunda línea de investigación el foco está puesto en la argumentación y los procesos psicológicos serían los productos que devienen de ella.

Un ejemplo de esta segunda línea es el conjunto de investigaciones sobre cómo la argumentación empleada en el salón de clases promueve el aprendizaje (Candela, 2007; Pontecorvo, 2005; de Vries, Lund & Baker, 2002). Sin embargo, Leitão (2000, 2007a) llama la atención sobre el hecho de que muchas de estas investigaciones no incluyen una reflexión o teorización explícita sobre cuál es la naturaleza de la argumentación y cuáles las propiedades que permiten que por intermedio suyo se produzca conocimiento.

Esta investigación se ubica en la segunda orientación de indagación y adelanta la idea de que son las operaciones semióticas de la argumentación las que le atribuyen su potencial para construir conocimiento (Leitão, 2000, 2008). Esta afirmación se fundamenta en un primer supuesto que propone que la relación entre lenguaje y cognición no se remite de manera exclusiva a una función expresiva instrumental en la que el lenguaje es simplemente un medio para expresar el resultado de otros funcionamientos cognitivos, sino que es un elemento constituyente de los procesos psicológicos.

En este sentido, se asume que el psiquismo es un aspecto de la forma como usamos el lenguaje (Bakhtin/Voloshinov, 1930/1992, Shotter & Billig, 1998). Entendiendo por lenguaje no solamente el sistema lengua, esto es, el lenguaje como sistema formal, sino el uso de la lengua por los individuos en contexto (Bakhtin/Voloshinov, 1930/1992). Así, suponemos que los procesos psicológicos surgen en el ámbito de relaciones dialógicas constituidas por el lenguaje y otros recursos semióticos que son construidos culturalmente (Leitão, 2008).

Es importante señalar que estamos entendiendo diálogo en un sentido amplio, es decir, se trasciende la concepción de diálogo como las interacciones sincrónicas que se pueden dar entre dos personas. Siendo lo característico de esta definición la presencia de diferentes perspectivas que se entrecruzan en forma de diálogo tal como podría ocurrir en una conversación entre una o más personas (Leitão, 2000).

Una vez que se asume la tesis según la cual la naturaleza del psiquismo es semiótica, podemos especificar un segundo supuesto de esta investigación, a saber, que la diversidad de procesos que lo componen deriva de diferentes tipos de discurso u organizaciones discursivas usadas por una comunidad de hablantes, puesto que el discurso no es homogéneo (Leitão, 2007a).

Del supuesto anterior derivamos dos más: un tercero que afirma que la argumentación, una entre diversas organizaciones discursivas, promueve el desarrollo de procesos de auto-regulación del pensamiento en virtud de las operaciones semióticas que la caracterizan, justificar puntos de vista, considerar y responder a perspectivas contrarias (Leitão, 2007, 2008). Un cuarto supuesto se refiere a la revisión local como un proceso clave en la regulación de la producción textual, función que ejercería en virtud de su naturaleza dialógico-argumentativa (Santa-Clara & Leitão, 2009).

Finalmente, afirmamos que la existencia de diferentes organizaciones discursivas deviene de la existencia de diferentes prácticas sociales y usos del lenguaje en ellas. De tal manera que la estructura y funcionamiento de estas organizaciones discursivas y de los procesos que éstas constituyen exhiben marcas diferenciales según la situación de producción textual, esto es, del género discursivo que se esté produciendo (Bakhtin/Voloshinov, 1930/1992).

Así pues, dado que suponemos que la revisión local, en virtud de su organización discursiva de naturaleza argumentativa, favorece el desarrollo de procesos de auto-regulación del pensamiento, y suponemos que toda organización discursiva está determinada por las características particulares de la situación de su producción, entonces se esperaría que la estructura y funcionamiento de la revisión local variasen según las características de las situaciones sociales en las que un texto escrito es producido. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo responder qué tan genéricos o cuán sensibles son los procesos de autorregulación que devienen de la revisión local según el género discursivo producido.

A seguir presentamos los principales referentes teóricos que informan esta investigación. Iniciamos presentando una visión general de la escritura, así como algunos modelos cognitivistas sobre el sub-proceso de revisión que son relevantes por ofrecer elementos para establecer una relación entre este sub-proceso y actividades de regulación de la escritura, actividades estas que en el marco de la psicología cognitivista son abordadas como control. A continuación presentamos una conceptualización de la escritura como un proceso de naturaleza dialógica, visión que enmarca nuestra conceptualización sobre el proceso de revisión local y la relación que proponemos que existe con la argumentación y con la regulación de la producción textual. Finalmente, abordamos la noción de géneros discursivos como el constructo que nos permite explorar las relaciones entre el contexto y la producción textual escrita.

2. Escritura: revisión y regulación del proceso de producción textual

En la psicología y áreas afines se reconoce la importancia de la escritura tanto como objeto de aprendizaje cuanto como mediadora fundamental de procesos de enseñanza y construcción de conocimiento (Correa, Spinillo & Leitão, 2001). En el campo de investigación psicológica, la escritura ha sido estudiada en su condición de sistema de representación o también como proceso de producción de textos escritos (Pontecorvo, 1997).

Considerada como producción textual, la escritura generalmente se conceptualiza como un proceso estratégico, dirigido a objetivos y sometido a múltiples restricciones a ser conciliadas (Alamargot & Chanquoy, 2001). En este sentido, se afirma que la escritura es una tarea altamente compleja que involucra diversos procesos cognitivos y una alta demanda de recursos de atención y control para ser realizada (Alamargot & Chanquoy, 2001; Myhill, 2009).

Pese a la amplia diversidad de planteamientos y abordajes teóricos sobre el proceso de producción textual, existe un consenso respecto a los componentes básicos del proceso. Este consenso remite al primer modelo procesual cognitivista de la escritura planteado por Hayes y Flower (1980) según el cual tres sub-procesos estarían implicados en toda producción escrita: la planificación, que es el proceso encargado de generar contenidos y establecer objetivos; la textualización que, guiada por el plan de escritura, traduce en lenguaje el conocimiento generado por la planeación; y la revisión, que evalúa la adecuación entre el texto producido y las características esperadas según los objetivos del texto. El modelo de funcionamiento del proceso de producción escrita es complementado teniendo en cuenta la interacción de estos tres sub-procesos con procesos cognitivos generales tales como la memoria y los procesos de control (Alamargot & Chanquoy, 2001; Huerley, 2006; Santa-Clara, 2005).

La revisión, sub-proceso de interés central de esta investigación, como una actividad de mejoramiento de los textos ya producidos ha sido una de las conceptualizaciones predominantes en el área; sin embargo, las revisiones que ocurren en el transcurso de la producción escrita han venido ganando centralidad en las propuestas de los modelos sobre el proceso de producción textual (Huerley, 2006). Así, autores como Fitzgerald (1987) y Huerley (2006) definen la revisión como un examen sistemático y recursivo que puede ocurrir, típicamente, aunque no de forma exclusiva, después de un episodio de textualización, también señalan que una revisión puede no necesariamente conducir a modificaciones. Entendida de esta forma, la

revisión podría recaer tanto sobre contenidos ya escritos como sobre ideas generadas en un episodio de planeación (Galbraith & Torrance, 1999; Chenoweth & Hayes, 2001, 2003).

En este punto es importante señalar que autores de tradición cognitivista como Piolat y Roussey (2004) distinguen entre revisión global y revisión local en correspondencia con el nivel del texto en el que se hace la revisión, cualificándola como global si se realiza sobre aspectos del texto denominados profundos tales como la estructura composicional del texto, y cualificándola como local si la revisión se realiza sobre aspectos superficiales del texto como modificaciones de puntuación u ortografía en el nivel de la oración o la palabra.

No obstante, en esta investigación denominamos como revisión global a aquella que acontece una vez que una primera versión del texto está concluida, mientras que reservamos el término revisión local para todas aquellas revisiones que ocurren en el transcurso de la producción del texto (Santa-Clara, 2005; Santa-Clara & Leitão, 2009). Definida así, la revisión local correspondería al fenómeno de la revisión en general tal como ha venido siendo abordada por los modelos cognitivistas aquí revisados.

2.1. Modelos del sub-proceso de revisión

En el campo de los modelos cognitivistas de la escritura es posible identificar cuatro que proponen, implícita o explícitamente, una relación entre revisión y procesos de regulación o control de la actividad escrita, éstos son: el modelo de Hayes y Flower (1981), el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987), el modelo de Kellogg (1996) y el modelo de Hayes (1996).

En la segunda formulación de su modelo de escritura, Hayes y Flower (1981, en Hayes 2004) incluyen un componente de lectura (*reviewing*) que caracterizan como una actividad reflexiva en la que el escritor somete el texto a un examen y mejoramiento sistemático. Así, la realización de un texto escrito requeriría del uso de un conjunto de procesos de control consciente que implicaría revisar el cumplimiento de las metas del texto, esto con el fin de recurrir a las estrategias necesarias que permitan resolver los problemas presentados durante su producción. Este control ser realizaría por medio de la revisión global y la revisión parcial (local) del contenido del texto, de su estructura y de la comprensión del punto de vista de la audiencia del texto (Ochoa & Aragón, 2007).

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) caracterizan la escritura de aprendices y la escritura madura por medio de dos modelos, *knowledge telling*

y *knowledge transforming* respectivamente. Es de interés para la relación que estamos explorando entre revisión y regulación de la producción textual que una de las diferencias importantes entre los dos modelos es el grado de control deliberado sobre el transcurrir de la actividad. Así, el modelo *knowledge telling* se caracteriza por una tendencia a escribir conservando una estrategia lineal, que los autores caracterizan como propia del habla, en la que no se requeriría un mayor grado de control o regulación de lo que se está diciendo. Esto en contraste con el modelo *knowledge transforming* que implica un control deliberado en el que los escritores regularían su actividad de manera constante, revisando y organizando el texto en relación con los objetivos que fueron propuestos (Alamargot & Chanquoy, 2001; Ochoa & Aragón, 2007; Santa-Clara, 2005).

Ya el modelo de Kellogg (1996, en Alamargot & Chanquoy 2001) propone específicamente un sistema de monitoreo que, en acción recíproca con un sistema de formulación y un sistema de ejecución, se encarga de revisar y hacer las correcciones necesarias de los textos. Este sistema está compuesto por los componentes de *lectura y edición*; el componente de lectura permite releer o verificar de manera regular el mensaje después de su elaboración, mientras que el componente de edición diagnostica problemas por medio de la comparación de los objetivos del escritor con el texto formulado o con su realización motora.

Las divergencias entre los objetivos y los resultados informan a los sistemas de formulación y ejecución motora y, una vez resueltos los problemas, el componente de edición produciría una nueva versión del mensaje (Alamargot & Chanquoy, 2001). Sin embargo, la regulación ejercida por el sistema de monitoreo siempre estaría mediada por un *administrador central* que coordinaría y dirigiría las interacciones entre estos sistemas y la asignación de los recursos requeridos en memoria de trabajo (Alamargot & Chanquoy, 2001; Roussey & Piolat, 2005).

Finalmente, el modelo de Hayes (1996, en Hayes, 2004) plantea que las actividades de revisión son coordinadas por el esquema de la tarea de revisión, módulo que almacenaría un conjunto de recursos a manera de reglas y criterios de producción textual tales como el objetivo de modificar el texto, sub-objetivos que especifican el objeto o nivel del texto objeto de atención, modelos y criterios de calidad de textos (estilo), así como estrategias para rectificar tipos específicos de problemas de textualización. El esquema de la tarea de revisión sería informado por los productos de otros sub-procesos que intervienen en las actividades de revisión, a saber, sub-proceso de lectura crítica; sub-proceso de resolución de problemas y toma de decisión; y sub-proceso de producción textual (textualización).

Una de las contribuciones más importantes de este modelo, que pese a su relativa antigüedad continua siendo trabajo y reformulado (ver Chenoweth & Hayes, 2001, 2003), es el hecho de colocar en el esquema de la tarea de revisión el control del transcurso de la producción escrita.

Al considerar estos cuatro modelos es posible identificar una evolución de las conceptualizaciones del sub-proceso de revisión desde la consideración de la existencia de una instancia de control supra ordenada que regula el proceso de producción textual, hasta un planteamiento en el que la revisión sería el proceso encargado de realizar dicha regulación (Hayes, 2004; Heurley, 2006; Roussey & Piolat, 2005).

Esta regulación puede realizarse a través de la identificación de discrepancias entre el texto pretendido y el texto logrado, caso en el que la revisión operaría orientada por el plan de escritura que antecede a la producción, esto es, la revisión actuaría de forma descendente *–top down*. Por otra parte, la revisión también podría iniciarse sin que tenga que realizarse un diagnóstico previo de un problema en el texto ya escrito, la forma o el significado de un texto producido o de una idea formulada puede sugerir una nueva orientación del texto y regular lo que será escrito en seguida o modificar lo que ya fue escrito; en este caso, la revisión operaría de forma ascendente *–bottom up* (Galbraith & Torrance, 1998; Allal & Chanquoy, 2004).

Vemos como los modelos cognitivistas de la revisión la han caracterizado como una instancia encargada de regular la producción escrita. Es a partir de esta caracterización que se establece un puente de diálogo entre revisión y procesos metacognitivos, en el caso de estos modelos, procesos de control.

2.2. Revisión y control

Para las teorías del procesamiento de la información, la ejecución correcta de las actividades cognitivas requiere de un sistema de control que planifique, regule y evalúe las acciones en curso (Martí, 1995). El sistema ejecutivo sería la entidad encargada de supervisar las propias acciones, convirtiéndolas en más flexibles y adaptadas a las demandas impuestas por los objetivos de las tareas.

Las operaciones realizadas por el sistema ejecutivo abarcan predecir las capacidades del sistema, tener consciencia del conjunto de estrategias disponibles y su dominio de aplicabilidad, identificar y caracterizar el problema enfrentado, planear y programar estrategias de resolución de problemas idóneas, monitorear y supervisar la efectividad de las rutinas activadas y evaluar estas operaciones a la luz de los resultados obtenidos (Brown, 1987).

Se reconoce que no todas las actividades cognitivas son controladas, algunas de ellas serían automáticas ya sea porque requieran poca atención consciente o porque fueron automatizadas gradualmente. Mientras estas actividades se caracterizan por ser rápidas y demandar menos recursos de memoria y atención, las actividades controladas se caracterizan por ser lentas, limitadas por los recursos de la memoria a corto plazo y requerir de mayor atención y esfuerzo por parte del sujeto (Brown, 1987; Martí, 1995).

En el caso de la escritura, esta actividad deliberada correspondería a los procesos de revisión y planeación, destacando que para que el sujeto ejerza el control no precisa necesariamente depararse con algún obstáculo; las actividades de control bien pueden desencadenarse a partir del surgimiento de una nueva idea que lleve al escritor a reorientar el texto que va a producir o que ya fue producido.

Buena parte de las investigaciones empíricas sobre escritura se han ocupado de estudiar la interacción entre los tres sub-procesos, planeación, textualización y revisión, durante el curso de una producción textual. Si bien estas investigaciones permiten obtener una imagen global de la revisión, no permiten establecer la naturaleza del control de la escritura que se ejerce al revisar (Roussey & Piolat, 2005).

Entre las investigaciones que se ocupan específicamente de la revisión se destacan aquellas que estudian las secuencias de las transformaciones realizadas tanto por escritores proficientes como por aprendices al revisar un texto. Roussey, Piolat y Geurcin (1990) y Piolat y Roussey (1991) analizaron las secuencias de correcciones hechas por escritores de diferentes edades y niveles de competencia en la producción escrita mientras revisaban textos narrativos y descriptivos, en éstos se habían introducido errores tanto de coherencia (nivel global) como de sintaxis y semántica. Por su parte, Severinson e Kollberg (2003) estudiaron las revisiones realizadas por estudiantes durante la composición de textos que variaban entre sí por la complejidad de la tarea de escritura, por ejemplo, describir el camino desde la casa hasta el trabajo y un texto comparativo.

En conjunto, estas investigaciones ponen en evidencia que los escritores realizan un control sistemático de la producción textual mediante el uso de estrategias lineares o discontinuas dependiendo tanto de la experiencia de los escritores como de las demandas de la tarea escrita. Así, mayor competencia con la tarea posibilita el uso de una estrategia lineal de producción en la que las revisiones van siendo realizadas a medida que el texto va siendo producido, mientras que menor competencia implica la revisión reiterativa del texto (Roussey & Piolat, 2005).

En relación a las demandas de la tarea de producción, se encontró que las

estrategias de revisión varían según el género del texto que se produce. Así, Roussey, Piolat y Geurcin (1990) y Piolat y Roussey (1991) encontraron que en los textos narrativos los adultos corregían de manera lineal y simultánea tanto errores de coherencia como de sintaxis y semántica; mientras que en el texto descriptivo primero corregían los errores de sintaxis y semántica para luego corregir los de coherencia. En el estudio de Severinson y Kollberg (2003) se encontraron estrategias de revisión lineares si el texto era descriptivo y estrategias reiterativas si el texto era informativo, comparativo o argumentativo. Estos hallazgos constituyen evidencia sobre la posibilidad de encontrar desempeños diferenciados en el ejercicio de la revisión local según el género discursivo producido.

Las teorías del procesamiento de la información han contribuido al desarrollo de investigaciones y conceptualizaciones sobre actividades metacognitivas tales como el control tanto en el campo de la producción textual como en áreas de investigación de otros procesos cognitivos. Sin embargo, la idea de la existencia de procesos controlados por un procesador central o una instancia de control ejecutivo trae implícita la idea de la existencia de otro agente interno que controlase el comportamiento de esta misma instancia de control.

De esta forma se crea un problema teórico, el problema del homúnculo, cuya ruta explicativa lleva a una regresión al infinito, puesto que se requeriría de una secuencia de homúnculos uno atrás del otro para explicar el control de las acciones del homúnculo inmediatamente anterior; explicación de difícil sustentabilidad científica (Brown, 1987; Wegner, 2005). La dificultad de dar cuenta de la existencia de entidades mentales abstractas tales como módulos y representaciones constituye uno de los problemas de los abordajes que dan primacía analítica al funcionamiento intrapsíquico del individuo.

En contraste, y tal como señalado en la introducción, esta investigación se apoya en perspectivas histórico-culturales que asumen que los procesos psicológicos humanos se originan en el ámbito de relaciones dialógicas constituidas por el lenguaje y otros recursos semióticos de carácter social (Bakhtin/Volosiniov, 1979/1995; Leitão, 2008). En este sentido, asumimos una visión de la producción textual en la que escribir consiste más en un proceso que implica intercambios significativos entre el escritor y otras voces que en un proceso de externalización de conocimientos almacenados en la memoria (Santa-Clara & Leitão, 2009). Veremos a continuación como desde esta concepción de escritura, la revisión local puede pensarse como un tipo de proceso organizado discursivamente a manera de una argumentación y a partir de esta caracterización explorar su potencial para regular el proceso de producción textual escrita.

3. Escritura como proceso dialógico en desarrollo

Sobre la escritura podemos afirmar que, al igual que toda situación discursiva, se encuentra en permanente construcción, aumentando de forma progresiva su complejidad, lo que demanda del escritor la constante regulación de su discurso (Caron, 1995; Chabrol 1994, en De Chiaro, 2006). Esta visión de la escritura como una situación discursiva en construcción y complejizándose progresivamente nos remite a la conceptualización que Santa-Clara (2005) hace sobre la escritura como un proceso dialógico en desarrollo.

Estudiando el surgimiento de nuevo conocimiento en la escritura, la autora caracteriza la producción textual escrita como un proceso que implica transacciones significativas entre el escritor y diferentes otros o voces sociales. De esta forma, la escritura se constituye desde el primer momento en relación a la presencia de otro, el destinatario del texto escrito, en relación a quien el escritor orienta su texto (Brandão, 1997).

La importancia del destinatario en el proceso de producción textual escrita también es reconocida por otros abordajes. Ejemplo de esto son los estudios en instrucción de estrategias de auto-regulación de la escritura en los que considerar las necesidades del lector potencial se considera como un aspecto clave para orientar el proceso de producción textual, pues se ha encontrado que esta acción repercute en el ejercicio de la revisión y, por esta vía, en la calidad de los textos escritos (Allal, 2000; Fidalgo *et al.*, 2008)

Además de la voz del destinatario, Santa-Clara (2005) señala que otras voces concurren al acto de la construcción de un texto configuradas en el diálogo que todo discurso establece con los discursos de los otros. Este diálogo constituye la fuente de los diferentes discursos que atraviesan el texto. De este modo, es propio de la escritura ser un proceso en continua construcción, que se desarrolla a partir de las negociaciones constantes entre las voces sobre lo que va a ser escrito y cómo se va a escribir. Así, Santa-Clara & Leitão (2009) afirman “nada está listo antes de la escritura, lo que permite definirla como proceso en desarrollo”.

La escritura es caracterizada entonces como un proceso en el cual existe la alternancia de momentos de estabilidad y de variabilidad en el transcurso de su producción. Los momentos de estabilidad corresponderían a los segmentos de texto ya producido por el autor, siendo éstos los productos parciales de reflexiones o momentos de variabilidad. En cuanto que los momentos de variabilidad corresponderían a los espacios de negociación instaurados por las voces de los otros dialógicos (Santa-Clara, 2005; Santa-Clara & Leitão, 2009).

Estos momentos de variabilidad causados por las rupturas impuestas por ese espacio de negociación constituyen el sub-proceso de revisión local. Examinemos a continuación lo que entendemos por argumentación y la naturaleza argumentativa del sub-proceso de revisión local.

4. Argumentación, revisión local y regulación

Son reconocidos los múltiples emprendimientos teóricos que componen el campo de estudio de la argumentación y, en consecuencia, la existencia de variados matices en su conceptualización. En esta investigación partimos de la definición general que es establecida por van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (1996) según la cual la argumentación es una actividad social y verbal realizada a partir de la justificación de puntos de vista y su confrontación con perspectivas contrarias con el fin de aumentar, o disminuir, su aceptabilidad.

A partir de esta definición general y desde una perspectiva histórico-cultural, Leitão (2000, 2008) caracteriza la argumentación como una forma de diálogo que se desarrolla entre dos puntos de vista sobre un tema. Se destaca que cuando nos referimos a diálogo, no necesariamente estamos hablando de una interacción verbal sincrónica y sí del encuentro entre perspectivas alternativas. Esta concepción amplia de diálogo es la que permite afirmar que aún en una situación en apariencia monológica como la producción escrita tenga lugar una actividad argumentativa. Así, en la escritura este “diálogo se realiza por la presencia de un oponente imaginario a quien se dirige la argumentación y cuya ‘voz’ (...) se hace presente en el texto en forma de contra-argumentos y puntos de vista que el argumentador anticipa, considera y ante los cuales responde” (Leitão, 2001, p. 120).

En términos de sus elementos constituyentes, todo discurso argumentativo implica las siguientes acciones discursivas: la justificación de un punto de vista que haga éste aceptable; la consideración de elementos de oposición; y la respuesta a los contra-argumentos planteados. Por lo tanto, si tal como se presupone, la cognición surge en el ámbito de relaciones dialógicas de naturaleza discursiva, entonces, la existencia de un espacio de encuentro entre distintos puntos de vista posibilitaría que quien está comprometido en una actividad argumentativa considerase perspectivas alternativas y, a la luz de éstas, reconsiderase las propias (Santa-Clara & Leitão, 2009). A esta capacidad de reconsiderar nuestras propias perspectivas aquí la denominamos como pensamiento reflexivo y sostenemos que la argumentación constituye un recurso privilegiado para su desarrollo (Leitão, 2007b, 2008).

De forma más específica, por pensamiento reflexivo nos referimos al proceso de auto-regulación del pensamiento que “se constituye cuando un individuo toma sus propias concepciones sobre fenómenos del mundo (conocimiento) como objeto de pensamiento y considera las bases en que éstas se apoyan y los límites que las restringen” (Leitão, 2008, 454). Según esta definición, se reconoce la existencia de dos niveles de funcionamiento de los procesos cognitivos: el pensamiento sobre los fenómenos del mundo (cognición) y el pensamiento reflexivo que se refiere a la reflexión sobre el conocimiento del mundo (metacognición, en términos de Brown, 1987).

Estos dos niveles de funcionamiento cognitivo constituyen dos niveles semióticos diferentes del pensamiento humano. El primer nivel semiótico, pensamiento, consiste en organizaciones discursivas que posibilitan al sujeto construir sentido sobre el mundo. En cuanto que en el segundo nivel semiótico, los sentidos, ideas o concepciones construidas en el primer nivel se convierten en objetos de análisis y evaluación (Leitão 2007b, 2008).

Al igual que Leitão (2007a, 2008), otras autoras también han planteado la existencia de una relación entre la argumentación y el desarrollo de la metacognición, entre ellas Brown (1997), Mason & Santini (1994) y más recientemente Larraín (2007). Tanto Larraín (2007) como Leitão (2007b, 2008) proponen que el potencial de esta relación estaría fundamentado en las características semióticas de la argumentación.

Específicamente, Leitão (2007, 2008) afirma que las acciones discursivas que constituyen la argumentación, esto es, defender puntos de vista, considerar y responder a perspectivas contrarias, posibilita a los participantes de una situación argumentativa desplazar el pensamiento desde el plano cognitivo hasta el plano metacognitivo.

Es importante apuntar que cada acción discursiva de la argumentación posibilita la reflexión sobre diferentes aspectos del conocimiento. Así, para (Leitão, 2007b) la justificación de un punto de vista, entendida como una acción que implica un reconocimiento de la naturaleza no consensual de una posición asumida y, por lo tanto, la admisión de que pueden existir puntos de vista divergentes, posibilita que el individuo reflexione sobre los fundamentos de su conocimiento, es decir, sobre las razones que están a la base de su afirmación y en la fuerza que le proporcionan a su perspectiva. Por su parte, considerar y responder a perspectivas contrarias orienta el pensamiento del individuo para la evaluación de los límites de su conocimiento, esto es, para examinar el alcance de su punto de vista, lo que a partir de éste puede o no llegar a afirmarse.

Este movimiento del sujeto de vuelta sobre las bases y límites de su propio pensamiento es definido como un proceso de auto-argumentación, pues

es él mismo quien actúa y quien propone o quien se opone a un mismo argumento. Para Leitão (2007b, 2008), la auto-argumentación se define por tres atributos básicos: dialogicidad, dialecticidad e flexibilidad. La dialogicidad da cuenta de las múltiples voces o instancias de enunciación que constituyen y nutren la auto-argumentación. Por su parte, la dialecticidad hace referencia a la presencia de oposición que es necesaria y constitutiva del discurso argumentativo. Según la autora, la tensión que se instaura entre puntos de vista opuestos desencadena un movimiento auto-regulador que orienta sus movimientos discursivos con el objetivo de superar la tensión creada. La flexibilidad se refiere a la relación que interconecta al individuo que piensa con el objeto de su pensamiento, de tal forma que la existencia del individuo presupone el pensamiento y vice-versa.

Por constituirse en un lugar de negociaciones entre las voces tanto de la audiencia como de los diferentes puntos de vista que concurren en la producción de un texto, en el sub-proceso de revisión local “se generan continuas posibilidades de generar polémica y por lo tanto de argumentación” (Santa-Clara & Leitão, 2009). De esta forma, las revisiones locales estarían organizadas discursivamente a la manera de operaciones dialógico argumentativas.

Entonces, teniendo en cuenta que la organización discursiva de la revisión local es de naturaleza argumentativa, es de esperar que favorezca el desarrollo de movimientos de auto-regulación del pensamiento tales como reflexionar sobre los fundamentos, límites e impacto de las posiciones alternativas en relación al conocimiento de quien escribe.

Aún con una visión de cognición y de lenguaje diferente, coincidimos con las propuestas de la psicología cognitivista sobre la relación entre procesos de control y el sub-proceso de revisión. Por otra parte, tal como indicado en la introducción, suponemos que las diferentes organizaciones discursivas están determinadas por las condiciones contextuales en las que son enunciadas. Y en tanto constituyentes de diferentes procesos cognitivos, suponemos que éstos también se configuren diferencialmente según tales condiciones. Respecto a los procesos de auto-argumentación, Larraín (2007) evalúa el papel del objetivo de la enunciación y el tipo de audiencia a la que los sujetos se dirigen en el surgimiento de procesos de auto-argumentación reflexiva. La autora no encontró influencia según el tipo de audiencia, al paso que el objetivo de la enunciación sí determinó la aparición de operaciones argumentativas de consideración y respuesta a perspectivas opuestas, lo que en términos de pensamiento reflexivo corresponde a la reflexión sobre los límites del conocimiento.

Además del cuadro de supuestos teóricos, encontramos en esta investi-

gación evidencia empírica para suponer que los procesos de auto-regulación argumentativa que devienen de la organización discursiva argumentativa varíen según determinadas características de la situación de enunciación.

5. Géneros, las marcas del contexto

En relación a la sensibilidad del sub-proceso de revisión local al contexto de producción del texto, algunas investigaciones han encontrado variaciones en las estrategias de regulación de la actividad escrita dependiendo del tipo de texto producido (Roussey, Piolat & Geurcin 1990, Piolat & Roussey 1991). Sin embargo, es importante señalar que estas investigaciones circunscriben su interés a la materialidad del texto mientras que para nuestra investigación la idea de situación de producción abarca sí los aspectos materiales del texto pero en cuanto constituidos por aspectos contextuales tanto de alcance inmediato tales como el tipo de texto o la audiencia para la que éste está dirigido, como de alcance remoto tales como las relaciones institucionales y sociales en el marco de las que el texto se produce.

Esta concepción de contexto de producción y su relación con el texto y su materialidad se fundamenta en una concepción del lenguaje como constituido por el marco de las relaciones sociales en las que es usado (Bakhtin/Volosinov, 1930/1992; Faraco, 2003). En el andamiaje teórico del dialogismo, la noción de género discursivo es uno de los constructos que pretende dar cuenta de esta relación.

Los géneros discursivos pueden definirse como formas flexibles de funcionamiento del lenguaje en prácticas sociales situadas, es decir, formas del lenguaje que se originan en situaciones enunciativas concretas (Bakhtin 1939, en Rojo, Barbosa & Collins, 2008). Esta definición de género textual señala que los diálogos sociales no se repiten completamente, siempre son diversos, y al mismo tiempo no son totalmente nuevos, tienen en común marcas históricas y sociales que caracterizan una determinada cultura o sociedad (Marchezan, 2006).

Es posible identificar dos dimensiones que caracterizan todo género discursivo: una dimensión externa que tiene que ver con la situación social de la actividad humana en la que el lenguaje es usado y una dimensión interna que corresponde a los elementos que constituyen un género (Rojo *et al.*, 2008). En su dimensión externa todo género discursivo se corresponde con contextos institucionales y situaciones sociales en los que tienen lugar los intercambios comunicativos entre el productor de un texto y su audiencia. Las diferentes situaciones sociales pueden organizarse en dos esferas comu-

nicativas: la esfera de lo cotidiano, donde tienen lugar relaciones familiares, comunitarias, altamente sensible a los cambios sociales y a la transformación; y la esfera de los sistemas ideológicos conformados por campos de actividad tales como la ciencia, el arte, la religión, que presentan diálogos más institucionalizados (Marchezan, 2006; Rodrigues, 2005; Rojo, 2005).

Cada esfera comunicativa configura un conjunto de relaciones entre interlocutores, un conjunto de temas, finalidades y apreciaciones valorativas que serán reflejadas en los aspectos internos o elementos constituyentes de los textos o realizaciones concretas de un género. Según Bakhtin (1979/1997), son tres los elementos que componen los géneros del discurso: el tema, refiere a los objetos del discurso, lo que se puede decir a través del género; la forma composicional, entendida como las organizaciones o estructuras comunicativas compartidas por los géneros; y estilo, entendido como la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua. Es en la interrelación entre los aspectos de la situación de producción del género discursivo y las marcas lingüísticas que se correspondan a estas tres dimensiones que se podrá dar cuenta de las especificidades de los géneros discursivos.

Como visto hasta este punto, varios elementos en el área de investigación de la psicología de la escritura nos permiten establecer una relación entre el sub-proceso de revisión local y procesos de regulación de la escritura. Posicionadas en una perspectiva dialógica, afirmamos que esta relación se puede establecer en virtud de que las revisiones locales son operaciones dialógico argumentativas que instauran en el escritor un proceso de auto-regulación de su pensamiento en el que es capaz de reflexionar sobre los fundamentos, límites e impacto de las posiciones alternativas en relación su conocimiento. Por otra parte, la idea de que el discurso se organiza diferencialmente en virtud de su uso en diferentes prácticas sociales, nos lleva a preguntarnos en qué medida la revisión local, como proceso cognitivo instaurado en una organización discursiva argumentativa, también es sensible a sus condiciones de tal forma discursiva.

Así pues, nuestro objetivo es estudiar las variaciones que el sub-proceso de revisión local puede presentar en relación al género discursivo producido siendo este un ensayo o un relato. Proponemos identificar las variaciones en los episodios de revisión local en cada uno de los géneros en términos de los movimientos de auto-regulación que son generados, sean éstos reflexiones sobre los fundamentos o los límites del texto escrito o por escribir, así como identificar las variaciones en los episodios de revisión local en cada uno de los géneros en términos de los elementos internos constitutivos de los géneros discursivos, sea que la revisión local recaiga sobre aspectos de tema, estilo o forma composicional.

6. Método

El corpus que está siendo analizado consiste en transcripciones de registros video gráficos de producciones textuales escritas de estudiantes de nivel universitario. Estos registros hacen parte de los datos de una investigación sobre la constitución de conocimiento en el proceso de producción textual (Santa-Clara, 2005) e integran el Banco de Datos del Núcleo de Pesquisa da Argumentação, NupArg, del Posgrado de Psicología Cognitiva de la Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

6.1. Participantes

Cuatro estudiantes de pre-grado de una Universidad pública en Pernambuco, Brasil, que participaron de manera voluntaria en la investigación de Santa-Clara (2005). Estos estudiantes cursaban una asignatura de psicología de la educación ofrecida a diferentes programas académicos y fueron seleccionados por medio de una entrevista que permitía identificar su familiaridad con la producción de textos directamente en el computador. Se trabajó con estudiantes universitarios pues se consideró que en este nivel de formación los estudiantes ya tienen una escritura que puede evaluarse como madura, adicionalmente, se partió de la suposición de que estos estudiantes son aptos para la producción de textos de géneros propios a los contextos académicos-instruccionales dado que los procesos de selección para el ingreso a estudios superiores evalúan tales capacidades y admiten los candidatos con mejores desempeños (Santa-Clara, 2005).

6.2. Procedimientos

Los estudiantes participantes del estudio debían realizar un texto (relato o ensayo) con finalidades académicas. El corpus de esta investigación está conformado por las producciones de cuatro estudiantes, siendo dos de ellas ensayos y dos relatos.

Los participantes produjeron un texto que les fue solicitado escribir como parte de la evaluación de la asignatura que cursaban. Los textos se escribieron en un contexto de laboratorio, una dependencia dentro de la universidad con condiciones de temperatura e iluminación adecuadas. Los textos fueron producidos en un computador portátil equipado con el programa Lotus ScreenCam (versión 2004) que registra todas las acciones que el individuo realiza en el computador, tales como abrir programas, archivos, accionar teclas y funciones de Word (movimiento del cursor, supresión de partes

escritas). El programa también registra las verbalizaciones del sujeto. Estos registros son guardados en archivos que pueden ser impresos posteriormente.

Cada estudiante trabajó en una única sesión y de forma individual en la producción de un texto. Mientras el tema del texto fue escogido por los participantes entre dos temas de los trabajados por la clase (Adolescencia o Procesos básicos de desarrollo: Herencia y medio ambiente), el género del texto fue asignado por la investigadora, quien era simultáneamente la profesora de la asignatura. Los participantes recibieron instrucciones para hablar en voz alta todo lo que estuviera pensando. Asimismo, la investigadora les indicaba que permanecería con ellos el tiempo necesario para esclarecer cualquier duda que tuvieran. También se especificó que no existía restricción de tiempo para la producción del texto.

7. Análisis

A continuación presentamos el análisis de un episodio de revisión local, a manera de ilustración de los procedimientos de análisis que se están desarrollando. El episodio hace parte de la producción de un relato de clase. La clase relatada consistió en una discusión de una película vista por los estudiantes anteriormente que se refería a la discusión de la influencia de la herencia y el medio ambiente en los procesos básicos de desarrollo.

El apartado del texto que está siendo revisado se presenta entre {corchetes curvos}, los fragmentos específicos que son objeto de revisión se presentan subrayados. Los turnos de acción se introducen con la letra A y se identifica el tipo de acción: escritura (E), habla (H), lectura (L). Otras acciones se registraron así (+) Pausa de 0,5;*entre asteriscos* susurro y / actividad interrumpida.

Episodio 6: {La clase fue continuidad del video que abordó los proceso de maduración del ser humano desde cuando embrión (en las primeras semanas) hasta convertirse en feto}

(A73-F): des-de (+) cuando feto: hasta

(A74-E): desde cuando feto hasta

(A75-L): (++) * desde cuando feto* desde cuando /

(A76-F): embrión hasta convertirse en feto

(A77-O): ((vuelve con el cursor, borra las palabras “feto” y “hasta”))

(A78-F): yo cam.. yo camb aquí

(A79-A84) diálogo con la investigadora sobre aspectos procedimentales de la tarea

(A85-F) embrión...

(A86-E) embrión

(A87-A89) diálogo con la investigadora sobre aspectos procedimentales de la tarea

(A90-F) hasta

(A91-E) hasta

Este evento de revisión local se desarrolla a partir de un movimiento reflexivo implícito instaurado por una voz de oposición al punto de vista expresado en A73 y textualizado en A74 “desde cuando feto hasta”. Este momento de estabilidad será interrumpido por la voz de oposición que surge en A75 a manera de una pausa de 10 segundos y la realización de dos relecturas del fragmento. El transcurso de la segunda relectura será interrumpido justamente antes de la palabra específica objeto de revisión: “feto”, y será seguido por una propuesta de textualización alternativa “embrión hasta convertirse en feto” en A76. Esta propuesta a la vez que es respuesta, sigue siendo voz de oposición que sigue manifestándose en la acción de suprimir todo el fragmento de texto ya escrito: “feto hasta”. El nuevo periodo de casi-estabilidad que comenzó a configurarse en A76 termina en A86 con la textualización de la alternativa propuesta.

En términos del movimiento reflexivo, podemos afirmar que éste es un episodio de revisión sobre los límites de la palabra feto para dar cuenta del objetivo de la enunciación, a saber, describir el objeto de discusión de la clase y lo que podía continuar afirmando a partir de esa textualización inicial. En términos de los elementos internos constitutivos de los géneros, la revisión tiene como objeto el tema, vemos como la elección léxica realizada por el escritor, sustituir la palabra feto por la palabra embrión, produjo el efecto de especificar más el sentido de lo que estaba escribiendo. Al textualizar embrión y ya no feto, y conservar la preposición “hasta” (que vuelve a textualizar en A86), el escritor gana mayor especificidad sobre el objeto de su discurso: la secuencia temporal o el periodo de desarrollo humano sobre el que se discutió en clase.

En relación al género, podemos afirmar que los relatos tienen como finalidad documentar y memorizar las experiencias humanas (Schneuwly & Dolz, 2007)⁴. Sin embargo, es importante destacar el hecho de que este relato esté cualificado por su situación global de enunciación: se trata de un relato de aula que está insertado en la esfera comunicativa de los sistemas

⁴ Es importante destacar que la noción de género discursivo apunta tanto para los aspectos estables como para los que pueden variar en función de la situación de enunciación, por esta razón no se puede afirmar que exista algo como un género puro, sino que los textos pueden incluir de forma simultánea secuencias de diferentes géneros, por ejemplo una narración puede incluir secuencias argumentativas.

ideológicos. En particular en una práctica de evaluación dentro de una institución escolar universitaria.

En este caso entonces, el profesor se convierte en el principal interlocutor del escritor/estudiante y en este episodio de revisión podemos ver como el escritor ajusta su discurso a la finalidad de su producción que es una evaluación sobre su saber. El escritor/estudiante interrumpe su producción en pro de lograr un efecto de precisión del texto en relación a su comprensión sobre el tema tratado en la clase. En este sentido esta secuencia tendría un carácter del orden de exponer un saber más que de relatar una experiencia.

8. Algunas consideraciones

Gradualmente, las teorías psicológicas han venido prestando mayor atención al papel de diversos elementos del contexto en la conformación de procesos psicológicos, se puede afirmar que existe un esfuerzo de al menos algunos grupos de psicólogos por establecer tanto en el plano teórico como en el empírico los alcances de un supuesto como éste. En esa orientación, esta investigación contribuye explorando algunas dimensiones contextuales que teóricamente se plantean como relevantes, los géneros discursivos y sus elementos constitutivos, y el papel que puedan tener en la forma como se configura un proceso psicológico particular, las revisiones locales que se realizan durante la producción de un texto escrito.

Por otra parte, este estudio se suma al conjunto de pesquisas que se realizan con el objetivo de investigar la dimensión argumentativa de diferentes procesos psicológicos. En particular, al tomar como referente el modelo de Leitão (2000, 2008) sobre la argumentación, esta investigación puede contribuir a establecer los matices del mismo cuando estudiado en un proceso de producción de la escritura en determinadas configuraciones contextuales.

Referencias bibliográficas

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrec: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction. En: L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Andriessen, J. & Coirier, P. (1999). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Bakhtin, M/Voloshinov, V.N. (1930/1992) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1979/1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandão, H.H.N. (1997). Escrita, leitura, dialogicidade. En B. Brait (Ed.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 281-290). Campinas: Unicamp.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Candela, A. (2007). Los alumnos y la ciencia en el aula. Actas de la primera reunión nacional de investigación sobre la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. México.
- Chenoweth, A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18 (1), 80-89.
- Chenoweth, A. & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20 (1), 99-118.
- Correa, J., Spinillo, A. & Leitão, S. (2001). *Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU editora.
- De Chiaro, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. (1996). *Fundamentals of argumentation theory*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, (4), 481-506.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (1998). Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. En M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.). *Knowing what to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (2004). What triggers revision. En: L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision. Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Heurley, L. (2006). La révisión de texte: L'a approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Leitão, S. (2001). Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. En: Correa, J., Spinillo, A. & Leitão, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU editora.
- Leitão, S. (2007a). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18, n3 (54), 75-92.
- Leitão, S. (2007b). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20, 351-359.
- Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller & C. Cornejo. *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 87-119). Chile: JCSáz.
- Marchezan, R. (2006). Diálogo. En: B. Brait (Org). *Bakhtin. Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 77, 9-32.
- Myhill, D. (2009). Children's patterns composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 47-64.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 493-506.
- Piolat, A. & Roussey, J.-Y. (1991). Narrative and descriptive text revision strategies and procedures. *European Journal of Psychology Education*, 6(2), 155-163.
- Pontecorvo, C. (1997). *Writing development: An interdisciplinary view*. Philadelphia: John Benjamins.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. En C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zuccher-maglio (Orgs). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, R.H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. En J.L. Meurer, A. Bonini & Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 152-183). São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e generous textuais: questões teóricas e aplicadas. En J.L. Meurer, A. Bonini & Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 184-207). São Paulo: Parábola.
- Rojo, R, Barbosa & Collins, H. (2008). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. En A.M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue.
- Roussey, J.-Y. & Piolat, A. (2005). La révisión du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.
- Roussey, J.-Y. & Piolat, A. & Guercin, F. (1990). *Revising strategies for different types*. *Language Education*, 4(1), 51-65.

- Santa-Clara, A.M.O. (2005). A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva.
- Santa-Clara, A.M.O. & Leitão, S. (2009). Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Submetido).
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Severinson Eklundh, K. & Kollberg, P. (2003). Emerging discourse structure: computer-assisted episode analysis as a window to global revision in university students' writing. *Journal of Pragmatics* 35, 869-891.
- Shotter, J. & Billig, M. (1998). A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them. En M. Mayerfeld Bell and M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the Human Sciences: No Last Words* (pp. 13-29). London and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- de Vries, E., Lund, K. & Baker, M.J. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue: Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 63-103.
- Wegner, D. M. (2005). Who is the controller of controlled processes? Em: R. Hassin, J. S. Uleman, & J.A. Bargh (Eds.), *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.