



Estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos utilizados por estudiantes universitarios de español como segunda lengua

Metacognitive Strategies and Technological Resources used by University Students in Spanish as a Second Language

Belén Izquierdo-Magaldi

Universidad de Cantabria

Paula Renés-Arellano

Universidad de Cantabria

Olga Gómez-Cash

Lancaster University

Fecha de recepción:

02/02/2016

Fecha de aceptación:

10/05/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Metacognición; usos de la tecnología en educación; alfabetización académica; procesos de escritura; Educación Superior, programas de lenguas extranjeras; Español.

Keywords

Metacognition; Technology Uses in Education; Academic literacy; Writing Processes; Higher Education; Second Language Programs; Spanish.

Correspondencia:

izquierdomb@unican.es

Resumen

En este trabajo se han identificado las estrategias metacognitivas y los recursos tecnológicos que implementan estudiantes universitarios del español como segunda lengua (L2) cuando tienen que elaborar un trabajo de escritura académica (*Research Project*). Desde perspectivas sociocognitivas y socioculturales, se ha explorado la representación explícita del proceso de composición escrita en una situación habitual de aula. Se ha utilizado un autoinforme on-line anónimo, con preguntas abiertas relacionadas con el proceso de escritura y con los recursos tecnológicos empleados. Se ha realizado un análisis cualitativo de las respuestas y una categorización inductiva del tipo de estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos descritos por los estudiantes. Los resultados han mostrado que la mayor parte de los estudiantes conocen y utilizan estrategias de planificación, textualización y revisión, así como una serie de recursos tecnológicos de apoyo en su proceso de escritura académica. Sin embargo, no manifiestan conocer y manejar algunos elementos contextuales básicos. Las implicaciones educativas derivadas de este trabajo se centran en la auto-reflexión de los estudiantes a través de la escritura académica.

Abstract

The purpose of this study was to identify meta-cognitive strategies and technological resources that university students of Spanish as a second language (L2) implement when they have to produce a piece of academic writing (*Research Project*). From socio-cognitive and sociocultural perspectives we have chosen to explore, in a normal classroom situation, how the process of writing and composition is represented explicitly before starting it. An anonymous on-line self-evaluation was used, with two kinds of open questions related to the steps carried out throughout the writing process, and the technological resources utilised. Once the data was collected, a qualitative analysis of the responses and an inductive categorisation of the types of metacognitive strategies and technological resources described by the students was carried out. The results showed that most of the students know and use strategies for planning and reviewing, and a number of technological resources support their academic writing process. However, they do not demonstrate knowledge and ability to handle some basic contextual elements. In this sense, educative implications derived from this study will be focus on students' self-reflection through academic writing for student learning.

Izquierdo-Magaldi, B., Renés-Arellano, P., & Gómez-Cash, O. (2016). Estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos utilizados por estudiantes universitarios de español como segunda lengua. *Ocnos*, 15 (1), 149-164. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.958



Introducción

La transformación de los procesos de alfabetización, unida a la evolución de una sociedad cada vez más informada y tecnológicamente avanzada (Aguaded, 2012; Coll, 2005; Ferrés, 2006), nos muestra un mundo de comunicación complejo en el que la palabra escrita se ha reinventado. No se trata de adquirir unas destrezas básicas para comprender y transmitir información, sino de crear o construir conocimiento en interacción con los demás a lo largo de nuestra vida, desde los primeros niveles de escolarización hasta la escritura académica (Engel y Onrubia, 2013).

El ingreso en la universidad supone un nuevo reto formativo, una nueva alfabetización, entrar en una nueva cultura (Tolchinsky, 2000). La competencia escritora a nivel académico demanda unos conocimientos y dominios específicos de diversos lenguajes y soportes que promueven la comunicación en todas sus dimensiones, desde la comprensión y la interpretación crítica, hasta la expresión (Aparici, 2009; Tyner, 2008). Podemos hablar entonces de una competencia escritora y de una competencia mediática que suponen una introducción a un universo multialfabetizado, en el que es necesaria la reflexión consciente del proceso de elaboración escrita para construir conocimiento académico.

Marco teórico

Los aspectos evolutivos relacionados con la adquisición de la escritura, así como el progresivo dominio de dicha habilidad instrumental, han ocupado en los últimos años la investigación de las prácticas lectoescritoras en un intento de comprender su complejo entramado. Las aportaciones de la lingüística, la psicología y la educación conforman un marco teórico y metodológico integrado en nuestro estudio, en el que el proceso de composición escrita no se puede desligar del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolla (Álvarez-Angulo, Mateo, Serrano y González, 2015; McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). Entendemos que los aspectos

didácticos y sociocognitivos son inseparables en la concepción de la escritura como una habilidad lingüística compleja. Y es precisamente en el campo de la lingüística donde encontramos autores como Van Dijk (2011 y 2012) y su modelo mental de contexto, esencial para entender la construcción de conocimiento en las prácticas sociales; o movimientos como el denominado *New Literacies*, que nos abren todo un abanico de alfabetizaciones, nuevas formas de pensamiento mediadas por la escritura. En este nuevo campo de la psicolingüística, los estudios etnográficos y de análisis del discurso (Barton, 2007) han sido referentes de una larga tradición de modelos centrados tanto el producto escrito, como en el proceso de escritura, y en la transformación de los mismos por las condiciones tecnológicas y sociales actuales (Valero, Vázquez y Cassany, 2015).

Consideramos que tanto el producto escrito como el proceso de escritura forman parte de las prácticas educativas que queremos conocer y mejorar como docentes e investigadores. Prácticas educativas enmarcadas en procesos de enseñanza y aprendizaje en los que la interacción docente-estudiantes se entiende como un proceso de ida y vuelta en la construcción conjunta de conocimiento. De ahí la necesidad de explorar contextos educativos reales, en los que se tenga en cuenta el papel de sus protagonistas y el sentido de sus actuaciones, dentro de planteamientos cercanos a la investigación-acción, en los que la reflexión teórica y práctica de las actividades educativas implementadas pueden redundar en su mejora (Camps y Ribas, 2000; Latorre, 2003).

En el intento de comprender la práctica educativa, nos apoyamos en una tradición investigadora cuyo foco de estudio ha sido la toma de conciencia de la escritura como instrumento y objeto de aprendizaje; cómo ésta puede ayudar a los estudiantes a controlar y autorregular su composición textual y a los docentes a guiar y modelar su enseñanza adaptada a la práctica cotidiana (Camps y Ribas, 2000; Camps y Uribe, 2008). Aspectos pragmáticos y textuales son pilares básicos en la formación

universitaria que aboga por aprender a través de la escritura al mismo tiempo que se aprende a escribir. La escritura como mediadora del aprendizaje en la universidad incorpora al aprendiz a la esfera discursiva propia de cada disciplina académico-profesional. Es decir, cuando ingresa un estudiante en la universidad, necesita reconocer y progresivamente dominar una serie de recursos, propósitos y convenciones del discurso académico para formar parte de una comunidad académica determinada. Estos planteamientos, acordes a los que mantienen movimientos y enfoques anglosajones, como: *Writing Across the Curriculum*, *Writing in the Disciplines*, *Reading and Writing to Learn*, *Research on Writing*; y movimientos del tipo de: *European Association for the Teaching of Academic Writing*, *Scaffolded Writing and Rewriting in the Disciplines*, *Center for Academic Writing*, y *Nacional Writing Project* (Álvarez Angulo et al., 2015; Castelló, Bañales y Vega, 2010), se han extendido también en el ámbito latinoamericano (Carlino, 2007; Moyano, 2010). El denominador común en todos ellos muestra una alfabetización académica que se descubre y se comprende de forma particular en cada contexto académico en el que se practica.

Por una parte, en este estudio nos centramos en el análisis de procesos cognitivos que ocurren en contextos reales de interacción educativa, por lo que podríamos hablar de procesos sociocognitivos de composición escrita al estar integrados en contextos más amplios, desde una perspectiva sociocultural (Castelló, Bañales y Vega, 2010). Estos procesos se relacionan con la enseñanza de estrategias de resolución de problemas de composición escrita, y la capacitación de los aprendices escritores para controlar el proceso de elaboración y producción textual (Camps y Uribe, 2008; McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). Por estrategias se entiende la toma de decisiones conscientes que permiten seleccionar y poner en marcha los conocimientos exigidos en una tarea educativa concreta y que se representan mentalmente. En este sentido, desde una perspectiva metacognitiva los estudios tradi-

cionales (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980) abordan los aspectos explícitos de las representaciones de las tareas de composición escrita como un problema que se resuelve a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión. El escritor que vuelve sobre sus pasos una y otra vez, de manera recursiva y coordinada, es capaz de transformar su conocimiento y construir nuevos significados que plasmará en su texto. En la investigación actual, se tienen en cuenta dos sistemas complejos de planificación y revisión que actúan de forma interactiva (Castelló, Bañales y Vega, 2010). Este complejo proceso de control o monitoreo está basado en el establecimiento de metas u objetivos que configuran una representación o esquema mental que sirve de guía al escritor para poner en marcha sus estrategias. Dichos objetivos pueden ser:

- Objetivos de contenido: relacionados con lo que se quiere decir, el contenido y el tema. Dependen del conocimiento y dominio del contenido disciplinar y/o del género discursivo.
- Objetivos de audiencia: tienen en cuenta el efecto en los posibles lectores.
- Objetivos de proceso: se centran en el procedimiento, a modo de auto-instrucciones paso a paso.

Los objetivos se generan en la situación comunicativa, como en el caso de los diferentes géneros discursivos que se construyen en cada una de las disciplinas académicas y se materializan en textos susceptibles de ser leídos y/o evaluados por una comunidad académica concreta (Hougaard, 2008; Olson, 2009). A medida que se hacen más complejos los textos académicos exigidos, la tarea de composición conlleva la integración de varios objetivos que a su vez exigen procesos de planificación más elaborados. Los escritores más competentes se enfrentan a las tareas complejas creando una representación inicial en la que incluyen unos objetivos globales y una representación más elaborada en la que incluyen objetivos de trabajo (Castelló, Bañales y Vega, 2010):

- Objetivos globales: de tema, de propósito retórico, de audiencia, de formato, de proceso...
- Objetivos de trabajo: inicialmente organizados y secuenciados, con diferente nivel de prioridad pero con un esquema flexible que permite avanzar, retroceder, modificar y mejorar la construcción textual. Incluso pueden tomar la forma de mapa conceptual u otro tipo de representación, además de apoyarse en otras ayudas como las palabras clave y listas de ideas.

Todo un engranaje para poder controlar a la vez aspectos globales y locales, retóricos y lingüísticos, que ponen a prueba la capacidad de reflexión y análisis, en definitiva de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, en las que no podemos dejar de lado el papel del docente como mediador en dicho proceso (Sánchez-Asín y Boix, 2008; Milena, 2014). En las aulas, se proponen actividades lectoescritoras dirigidas a lograr una competencia escritora, a través de la reflexión retórica y lingüística, que abarcan conocimientos, experiencias prácticas y valoración escrita. Todo un contexto mental compartido que se representa individualmente en cada participante (Van Dijk, 2012) con características socioculturales propias, especialmente en los estudiantes de lenguas extranjeras (Valero, Vázquez y Cassany, 2015). Las ayudas procedimentales y las enseñanzas estratégicas que proporciona el docente (Castelló, Bañales y Vega 2010; Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Monereo, 2007; Sánchez, García y Rosales, 2010) forman parte del andamiaje necesario para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, del que cada vez son más conscientes.

Por otra parte, los aspectos como el uso y conocimiento de ciertos medios tecnológicos están estrechamente ligados a los actuales procesos de escritura, y por supuesto completan la formación de los estudiantes universitarios (Alamon, 2010; González-Landa, 2010; Álvarez-Angulo et al., 2015). Por este motivo, hemos optado por el modelo de educación en medios que definen Ferrés y Piscitelli (2012) a través de

la identificación de la competencia mediática (Aguaded y Caldeiro, 2013), sus dimensiones e indicadores. La competencia mediática abarcaría el uso de las tecnologías desde una visión práctica de la competencia digital (García-Ruiz, 2013; Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012) y añadiría la competencia audiovisual (Ferrés, 2006), desde la que se integran los mensajes mediáticos en los que lenguajes, imágenes, interacción y tratamiento de la información, siendo también elementos integradores de una enseñanza holística en la sociedad de la información y la comunicación en la que estudia el alumnado universitario (Ferrés, Aguaded y Aparici, 2013; González-Fernández, Eulogi, y Ramírez-García, 2015; Marta-Lazo y Gabelas, 2013).

Las dimensiones que definen la competencia mediática según los Ferrés y Piscitelli (2012) son las siguientes: lenguaje, tecnología, procesos de producción y distribución, procesos de recepción y de interacción, ideología y valores, y estética, de las cuales hemos seleccionado la dimensión tecnológica y la dimensión de recepción e interacción como elementos estrechamente vinculados a los procesos de escritura académica, que nos permitirán identificar las estrategias de los estudiantes en los medios tecnológicos y sociales. A su vez, las dimensiones se integran en unidades más pequeñas de contenido denominadas indicadores, subdivididas desde dos ámbitos: de análisis o de expresión. A continuación se muestran las dos dimensiones con los indicadores que responden a los procesos de escritura académica.

a) Dimensión tecnológica.

- Ámbito de análisis

1. Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos.
2. Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
3. Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.

4. Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.
- **Ámbito de la expresión**
 1. Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
 2. Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
- b) Dimensión procesos de interacción.
- **Ámbito de análisis**
 1. Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables.
 2. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción.
 3. Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.
 - **Ámbito de la expresión**
 1. Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
 2. Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena y un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.
 3. Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.

Objetivos

En esta investigación el objetivo ha sido identificar las estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos que de forma consciente tienen a su alcance estudiantes universitarios de español (L2) cuando emprenden una tarea de escritura académica. En este caso, *Research Project* (RP).

En la formulación de dicho objetivo nos han guiado las siguientes preguntas que trataremos de responder una vez analizados los datos: ¿Los

estudiantes son conscientes de la composición escrita académica como un proceso complejo de planificación? ¿Distinguen diferentes momentos o fases de trabajo en la composición escrita hasta llegar a la edición del producto final? ¿Piensan en los recursos tecnológicos a su alcance para llevar a cabo cada una de las fases del proceso de composición escrita? ¿El docente facilita información explícita de la tarea de escritura y de los materiales de apoyo, así como de su evaluación?

Metodología

En el marco de la investigación-acción, hemos partido de una situación real, en la que todos los implicados, investigadores, docentes y estudiantes reflexionan sobre las tareas propuestas y los procesos que llevan a cabo -tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje- y de alguna manera mejoran sus conocimientos y su práctica escritora (Camps y Ribas, 2000). En encuentros anteriores a este estudio, dentro del Programa de Movilidad Docente Erasmus, la coordinadora de asignaturas de lengua española en el segundo curso del grado de *Spanish Studies del Department of European Languages and Cultures* (Lancaster University, UK) y dos docentes e investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC, España), intercambiaron sus experiencias docentes sobre las prácticas de escritura académica en entornos tecnológicos y digitales. Fruto del diálogo y de la reflexión, se realizó un estudio previo de acercamiento a los procesos de planificación del alumnado L2 (Izquierdo-Magaldi, Renés y Gómez-Cash, 2013) y en el que los docentes de la UC, tuvieron un rol de observadores participantes (Latorre, 2003). Todo el trabajo previo propició una base real de conocimiento utilizada posteriormente en el diseño y planificación conjunta de este estudio.

En el curso 2014-2015 participaron un total de 47 estudiantes de español como segunda lengua (L2) y su profesora, responsable de la asignatura denominada *Second Year Advanced Spanish Writing and Reading Skills*.

Como instrumentos para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario tipo autoinforme on-line anónimo para los estudiantes y una entrevista semiestructurada para la docente. Con las respuestas obtenidas se ha realizado un análisis cualitativo de manera inductiva, es decir, sin categorías previas, que pretende identificar las estrategias y recursos tecnológicos utilizados habitualmente y de forma recurrente por los estudiantes en el proceso de escritura académica.

La validez y fiabilidad de este estudio recae en la triangulación de los resultados y los datos obtenidos a partir de los instrumentos de recogida de información descritos (Denzin y Lincoln, 2005; Latorre, 2003). En la fase de análisis y categorización inductiva de los datos del autoinforme se ha llegado a un acuerdo entre expertos cercano al 98% y se ha utilizado la información aportada por la docente como complemento de la dimensión contextual de las respuestas del alumnado.

Procedimiento

En la asignatura *Second Year Advanced Spanish Writing and Reading Skills*, dentro de una práctica de aula introductoria al proceso de composición de escritura académica denominado Taller de Lectura y Escritura Académicas, en el que participan todos los estudiantes, cumplimentan de forma on-line un autoinforme con preguntas abiertas. En él, tienen que describir cada uno de los pasos que habitualmente llevan a cabo en el desarrollo de su RP. La información que se les pide es previa a la finalización del proceso de elaboración de su RP, pero se encuadra dentro del proceso global de enseñanza y aprendizaje en el que cuentan con recursos humanos y materiales de apoyo. Es decir, el papel que puede desarrollar el docente como guía y facilitador del proceso, tanto en la presentación e información de la tarea de escritura académica, como en la documentación de información y evaluación que aporta; así como en la tutorización y revisión a lo largo del proceso.

A principio de curso, la docente facilita los recursos materiales relacionados con la preparación y evaluación del *Research Project* a sus estudiantes a través de la plataforma Moodle. Esta información, junto con las respuestas de la docente a la entrevista, suponen un marco instruccional que sirve de contexto para completar las respuestas de los alumnos en el autoinforme. A continuación se especifican los elementos tratados en la entrevista seguidos de un extracto de la misma.

- *Writing Coursework Essays*: documento en el que se especifica la estructura, tipo de tarea y pasos del proceso de escritura académica perteneciente al género discursivo del RP.
- *Project Marksheet and Written Assessment Criteria*: documento en el que se especifican los criterios de evaluación para el alumnado.
- Modelaje docente: instrucción e interacción en la planificación y revisión.

Se transcriben a continuación el extracto de las respuestas de la docente a algunas de las preguntas de la entrevista, respecto al trabajo que tienen que realizar sus estudiantes relativos al *Research Project* (1000 words in target language):

- ¿Se especifica la estructura/tipología del mismo? ¿Se ofrece algún ejemplo (introducción, cuerpo o desarrollo, argumentación, sumario o resumen y conclusión final)? ¿Se trabaja o practica la identificación de las distintas partes y conectores más habituales?

Se trabajan los conectores discursivos (habituales y los de registro formal también) para articular un discurso cada vez más complejo, como vocabulario, gramática y un registro cada vez más sofisticado.

- ¿Qué recursos se les ofrece para la búsqueda y/o recopilación de la información pertinente, básica o complementaria?

Temario, apuntes de las clases, conferencias (sobre todo en las clases de cultura), biblioteca, internet, artículos de la prensa (para traducción y discusión), extractos de literatura.

- ¿Y para realizar el producto final y su presentación (impresa, digital...), tienen una guía

con el formato (tipo de documento, índice, apartados, tipo de letra, márgenes, número de páginas...)? ¿Se les ofrece algún recurso para la edición?

- Se les hace disponible una serie de pautas -Assessment criteria for translations into English, -Assessment criteria for translations into Spanish, -Assessment criteria for translations into Spanish, -Marksheet for projects, - Written Assessment Marksheet, -'Writing essays.'

- ¿Qué tipo de evaluación se sigue? ¿Del proceso (planificación, textualización y revisión/ de los recursos utilizados)? ¿Del producto (contenido/coherencia/cohesión...)?

En los mark sheets podéis ver Marker's comments (Language, Accuracy and Expression): (70%). Content (Organisation and coherence, depth of cultural insight): 30%. En las redacciones más cortas se evalúa el contenido (Content), la estructura (Structure), el uso de la gramática (Accuracy), el estilo escrito (Style, range of expression, syntax) y el vocabulario (Vocabulary). En las redacciones más largas se evalúa el uso de la lengua (Language, Accuracy, Expression) y el Contenido (Content

-Organisation and coherence, depth of cultural insight), y en cierto modo la textualización (Bibliography, Headings, References in text) Estructura (Structure), desarrollo del argumento (Development of argument) y nivel de debate (Discussion).

Resultados

El procedimiento de análisis de datos se desglosa en dos partes: estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos, que dividimos para facilitar su explicación.

Estrategias metacognitivas

A partir de las respuestas de los estudiantes, se han elaborado siete categorías descriptivas de las estrategias metacognitivas utilizadas (Tabla 1).

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas escritas de los estudiantes, en las que se han identificado siete tipos de estrategias utilizadas en el proceso de escritura académica (RP), se muestran en la Tabla 2. Del total de los 47 estudiantes, la gran mayoría afirma de forma explícita que planifican su trabajo de escritura académica (98%), y que escriben un borrador de su trabajo (96%). Aunque la mayoría revisa el primer borrador de su trabajo académico (85%), sólo el 53% son conscientes de la necesidad de llegar a un segundo borrador sobre el que hacen la última revisión para considerar su trabajo finalizado. También podemos afirmar que tienden a completar la información necesaria para su trabajo (81%) buscando información sobre el tema a desarrollar y anotando las primeras ideas (66%). Solo un grupo reducido intenta estar seguro de haber entendido en qué consiste su trabajo, releyendo las cuestiones a estudiar o investigar (38%), desde el inicio de su investigación.

Nos detendremos en cada una de las categorías analizadas para realizar

Tabla 1. Descripción de estrategias metacognitivas categorizadas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS CATEGORIZADAS

I. Lectura comprensiva inicial:

Leer para entender la cuestión a estudiar o investigar. Leer las instrucciones y/o preguntas de investigación detenidamente.

II. Pensar y anotar las primeras ideas:

Pensar en ideas iniciales (principales, secundarias...), su conexión con el tema a tratar y si se tiene información suficiente.

III. Acercarse al topic:

Buscar, completar la información, investigar acerca del topic.

IV. Establecer un plan

Organizar las ideas iniciales y secuenciar su desarrollo atendiendo a la tipología textual requerida.

V. Escribir el primer borrador:

Desarrollar las ideas según el plan y la estructura textual establecidos.

VI. Revisar:

Releer y modificar algún aspecto del texto que se transforma en segundo borrador.

VII. Producto final:

Repaso minucioso del segundo borrador, hasta la corrección ortográfica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Porcentaje de estrategias de escritura académica que utilizan los estudiantes

Estrategias metacognitivas	n 47	% muestra
I. Lectura comprensiva inicial	18	38%
II. Pensar y anotar las primeras ideas	31	66%
III. Acercarse al topic	38	81%
IV. Establecer un plan	46	98%
V. Escribir el primer borrador (draft copy)	45	96%
VI. Revisar	40	85%
VII. Producto final	25	53%

Fuente: Elaboración propia

una interpretación más exhaustiva del procedimiento llevado a cabo por los estudiantes y que está relacionado con el proceso básico de elaboración escrita: planificación, textualización y revisión. Los ejemplos que aportamos al final de cada categoría ilustrarán la explicación. En los ejemplos que presentamos hemos conservado el idioma elegido por los estudiantes para contestar; el español o el inglés.

Lectura comprensiva inicial

En el momento que se les presenta el trabajo de investigación que tienen que realizar, consideran importante leer detenidamente las instrucciones, tener una idea general y a la vez, asegurarse de entender todo lo que se pide incluso atendiendo a la diferencia entre explicar y describir. De manera consciente se acercan a la tipología textual requerida.

Ej. (n 13): Leo la pregunta para establecer específicamente lo que necesito hacer (identificar palabras como "explicar", "describir", "dar ejemplos"...).

Ej. (n 10): I read the question carefully to ensure that I have fully understood and so that I don't begin to research or write about something that was not asked for.

Pensar y anotar las primeras ideas

Se trata de una primera aproximación al tema plasmando por escrito, ideas que surgen del conocimiento y experiencia previa como estudiantes, acerca del título de la investigación, de la orientación que puede tener, de los puntos más importantes.

Ej. (n 9): I think about the themes and relevant points that are connected to the title of the essay and choose 4 or 5 main points that I would like address in the essay.

Ej. (n 20): Take the title of the piece of work and brainstorm ideas.

Ej. (n 40): Gather thoughts and ideas, research is required.

Acercarse al topic

En este paso se considera necesario buscar y/o completar la información que se tiene acerca del topic del trabajo. Ante la pregunta ¿qué se ha investigado hasta ahora?, los estudiantes pueden realizar lecturas especializadas a las que pueden acceder a través de internet, bibliotecas universitarias...

Ej. (n 39): First, I start by doing some research on the topic and looking for valuable references.

Ej. (n 46): As soon as I understand the task and its full complexity, I start to think about a collection of necessary and additional readings I have to gather. Furthermore, I conduct online research to support my initial findings.

Ej. (n 44): Then I like to do some internet research of the task in hand firstly - I read many articles and research the history of certain topics. For example, when talking about the culture of Spain I like to do some internet research so that I understand the topics properly.

Establecer un plan

Dentro del proceso de composición escrita, resulta relevante el espacio que se dedica a la organización temporal y estructura del trabajo. Una posible guía que sirva en todo momento para no olvidar lo que se pretende hacer, comprobar lo que queda por hacer y controlar y revisar el desarrollo puntual y global del trabajo. La planificación puede ser una tarea recurrente a lo largo del proceso, relacionada con los objetivos de trabajo, dentro del proceso de monitoreo de la composición escrita (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Ej. (n 7): I form a bullet point plan, in which I identify what themes will be addressed in diffe-

rent the sections of the writing task and identify my main arguments.

Ej. (n 9): Next I create a plan of what I'm going to write using bullet points to help structure my essay. I do this in English and then find any key vocabulary I will need in the second language, Spanish.

Ej. (n 11): I plan the work I am going to do so that as I am writing I can look back and remind myself of what I have done already, what I have left to do and what I may have missed out.

Escribir el primer borrador (draft copy)

El producto del proceso de composición escrita se inicia con el desarrollo de las ideas o puntos que se han pensado y/o anotado, atendiendo a los diferentes apartados que la tipología textual de un determinado trabajo puede tener. Podemos hablar de un primer borrador con el que se inicia la textualización.

Ej. (n 9): I then write a draft of the essay, covering all of the points that I outlined in the plan. I normally write all of the paragraphs that explain my ideas and then write the introduction and conclusion based on what the paragraphs contain.

Ej. (n 6): I then write my essay/carry out my task - creating a first draft or if reading I make notes as I read.

Revisar

Consiste en la relectura del primer borrador y modificación del contenido, o de algún aspecto elaborado (contenido y estructura textual, estilo, registro lingüístico...), así como de la ortografía, de las citas y referencias bibliográficas.

Ej. (n 2): Leo lo que he escrito y hago algunos cambios.

Ej. (n 16): I reread the piece and make any corrections. I see if there are any points, I can develop and expand on.

Ej. (n 20): Add to these points in order to make the body of the essay using references if necessary. At this stage I would probably look for, and make a list of, useful connectors, discourse markers etc.

Producto final

Una vez dado por finalizado el trabajo, se lee de nuevo y se repasa concienzudamente hasta llegar a aspectos gramaticales. Dar un formato determinado al producto escrito puede ser el último y definitivo paso del proceso.

Ej. (n 17): *Then edit and read through your essay at least three times until it has been perfected; looking at punctuation, spelling, agreements and verb tenses/conjugations.*

Ej. (n 30): *Cuándo has terminado tu ensayo, léelo de nuevo y asegurarse que los adjetivos están de acuerdo y otras cosas gramaticales como esto.*

Ej. (n 33): *Finalize, correct draft and format it.*

Tabla 3. Porcentaje de recursos tecnológicos de escritura académica categorizados

Recursos tecnológicos	n 47	% muestra
I. Recursos online de traducción	41	88%
II. Plataformas virtuales	11	23%
III. Herramienta de traducción de procesadores de texto	22	47%
IV. Redes sociales	9	19%
V. Programas online de almacenamiento	6	13%
VI. Imágenes	4	9%

Fuente: Elaboración propia

Recursos tecnológicos

En cuanto a los resultados obtenidos del uso de recursos tecnológicos durante los procesos de escritura académica, cabe destacar diversas categorías y estrategias. Concretamente en el acceso a la información, el uso de diversas fuentes de información y buscadores web, así como de recursos en la red 2.0, respecto a los cuales algunos autores insisten en la necesidad de evaluar aspectos como el control de calidad y la autoría (Porta y Hampshire, 2010; Valero, Vázquez y Cassany, 2015). Todos los procesos a los que hace referencia el alumnado corresponden con los descriptores/indicadores de las dos dimensiones seleccionadas en el estudio: la tecnológica y la de recepción e interacción, ya que el alumnado no solamente utiliza las herramientas digitales (dimensión tecnológica) sino que además tiene que desarrollar procesos

metacognitivos y metalingüísticos para acceder, seleccionar y analizar la información (dimensión de recepción e interacción).

Como se puede observar en la Tabla 3, la mayoría de los 47 estudiantes que han respondido al cuestionario emplea un medio tecnológico para escribir. El porcentaje más alto corresponde con la utilización de los recursos online de traducción (88%) como los diccionarios online, en contraposición a las imágenes (9%). Asimismo, el uso de las plataformas virtuales (23%) como Moodle y las herramientas de traducción de procesadores de texto (47%), son recursos tecnológicos utilizados por el alumnado con un alto porcentaje. Por último, las redes sociales (19%) y los programas online de almacenamiento (13%) aunque son empleados por el alumnado, no son recursos tan habituales como el resto.

En cuanto a los datos indicados, cabe señalar que podemos diferenciar categorías de análisis si nos referimos a recursos on-line para procesos de traducción o a las redes sociales como herramienta comunicativa y mediática de relación social y/o profesional. También se hace evidente el uso de plataformas virtuales de formación, herramientas de procesadores de texto, de corrección ortográfica y traducción, imágenes online o programas online de almacenamiento.

A continuación, realizaremos una interpretación en profundidad de cada una de las categorías descritas, mostrando ejemplos que ofrezcan una visión más exhaustiva de cada una.

Recursos online de traducción

Cuando los estudiantes preparan el proceso de escritura en otro idioma, es fundamental tener herramientas fiables de traducción que les permitan resolver dudas. Para ello, los diccionarios online como los que ofrece la RAE, Cambridge o Wordreference se convierten en recursos fundamentales.

Ej. (n 21): *Wordreference Diccionario Cambridge (Español a Inglés/ Inglés a Español) Diccionario Cambridge (Español a Bulgaro/ Bulgaro a Español).*

También emplean otros traductores online como complemento de los anteriores, lo que les orienta y facilita el trabajo.

Ej. (n 32): *Usa Google Translate y Wordreference.*
Ej. (n 43): *Google Translate, Thesaurus, Google Books, Wikipedia, Youtube, Google Scholar, various different websites depending on the topic of an essay.*

Plataformas virtuales

En el caso de las plataformas virtuales destaca la denominada Moodle, actualmente en su versión 2.0, convirtiéndose en un espacio de interacción virtual entre el profesorado y su alumnado, así como en un espacio para compartir documentos educativos necesarios para el desarrollo de las clases, seminarios... Entre otros recursos nos encontramos aplicaciones de traducción, espacios chat para conversar, envío de mensajes...

Ej. (n 21): *Word reference to look up specific words in Spanish Spanishdict.com if I need assistance with phrasing a sentence Moodle to look at the assignment description and information about grammar*

Herramienta de traducción de procesadores de texto

Uno de los usos habituales en la producción de textos es el empleo de procesadores de texto que permiten un uso práctico y sencillo para elaborar y redactar textos. A modo de ejemplo, y en el caso del alumnado, se destaca el uso del procesador de textos (Word), sin señalar el uso de ningún procesador de textos libre.

Ej. (n 10): *Wordreference, which is useful for looking up words and their usage. Google translate for a quick translation Microsoft Word for writing, also has the function of spell check in many different languages.*

Redes sociales

El uso de las redes sociales está extendido entre la mayoría de los jóvenes universitarios, tal y como se observa en las respuestas que ofrecemos en este apartado, relacionadas con el uso de Facebook o Twitter para resolver dudas y mejorar las redacciones de texto elaboradas por los estudiantes.

Ej. (n 17): *Using Dropbox to easily store documents (especially large ones) so that they can be accessed whenever an internet connection is available. Facebook/Twitter to communicate with others and to share information/pictures/videos/events. Moodle to check on University work, submit essays and to access resources provided for us by the University*

Programas de almacenamiento

En el caso del empleo de programas de almacenamiento de textos, el alumnado lo suele utilizar una vez finalizado el proceso de elaboración del texto, subirlo, guardarlo y compartirlo con sus compañeros o profesora, con la finalidad de mejorarlo y no perderlo o poderlo recuperar en el momento que lo precisan, mejorando así el proceso de seguimiento.

Ej. (n 12): *I use Word documents to write the essay and I use the spell check to make sure everything is spelt correctly. I use word reference for translations. I occasionally use google translate to get an idea of what a phrase might sound like in Spanish. I use Moodle for references and articles that may help my work. I use dropbox to save files online to make sure I can work on an essay at home and at university.*

Imágenes

El apoyo que suponen los recursos iconográficos para la mejora del idioma queda reflejado en el cuestionario a través de las aportaciones de algunos estudiantes, quienes se apoyan en imágenes localizadas en uno de los buscadores más empleados por los usuarios de internet: Google Images.

Ej. (n 26): *Traductor online, Google translate Hora de documentos, Word Buscador de images, Google.*

Discusión y conclusiones

El conjunto de resultados de esta investigación acerca del proceso de escritura académica que de forma explícita manifiestan llevar a cabo los estudiantes de español (L2), evidencia el conocimiento y manejo de distintas estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos que ponen en funcionamiento cuando tienen que desarrollar su trabajo académico (RP) por escrito.

Concretamente, tienen una representación compleja del proceso de composición escrita en varias fases interconectadas; desde la planificación inicial, pasando por la textualización y la revisión, hasta el producto final (Camps y Ribas, 2000). La mayoría de los estudiantes (a partir del 80%), planifican su tarea de escritura académica buscando información especializada (III. Acercarse al topic); elaborando un plan esquemático por escrito (IV. Establecer un plan); textualizando el primer borrador acorde al plan (V. Escribir el primer borrador); y revisando los aspectos lingüísticos y retóricos (VI. Revisar)

Sin embargo, solo un 40% de los estudiantes de este estudio se cercioran de que han comprendido la cuestión a investigar (I. Lectura comprensiva inicial) en su *Research Project*. En cuanto a llegar a una segunda revisión, una vez revisado el primer borrador y modificado los aspectos elaborados (contenido, estructura, estilo, registro...), solo el 50% vuelve sobre su trabajo para realizar una última y concienzuda relectura en la que se repasan los aspectos mencionados y se llegue hasta elementos gramaticales y ortográficos (VII. Producto final). Un porcentaje mayor (66%) maneja estrategias (II. Pensar y anotar las primeras ideas) que les permitirán avanzar y más tarde retroceder con más seguridad.

Si tenemos en cuenta la clasificación recogida en nuestro marco teórico sobre el establecimiento de una serie de metas u objetivos en el proceso de monitoreo (Castelló, Bañales y Vega, 2010), podríamos decir que los objetivos globales relacionados con el tema,

estructura y organización del género discursivo al que pertenece el RP, forman parte del esquema mental que tienen la mayor parte de los estudiantes. A medida que hablamos de un control más elaborado centrado en objetivos de trabajo, que suponen mayor flexibilidad en el avance y revisión de la elaboración textual, menos estudiantes ponen en marcha estrategias que supongan revisar lo revisado (VII. Producto final). Pensamos que en la medida en que los estudiantes sean conscientes de conocer y manejar en la práctica real las siete estrategias definidas, su composición escrita académica se acercará a la calidad del modelo de experto escritor (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En cuanto al contexto instruccional en el que se desarrolla la actividad de escritura académica, que se puede reconstruir a partir de la información proporcionada por la docente, podemos decir que los estudiantes cuentan con material guía (*Writing Coursework Essays*) del proceso de elaboración de su RP, en el que se recogen aspectos como el sentido y significado de su tarea, la audiencia a la que va dirigida, cómo hacerse preguntas de investigación para intentar responderlas (*to answer an essay question*), la necesidad de profundizar en el tema elegido, la reunión de información a través de recursos determinados (lecturas generales, clases, seminarios, anotación de ideas, elaboración de mapas mentales...), la preparación de un plan que guíe la escritura del trabajo (*what, where, who*) y criterios de estilo y formato. Con esta información que los estudiantes demuestran conocer y en alguna medida manejar, se representan una situación de trabajo en la que los objetivos establecidos por las instrucciones de la docente se convierten en auto-establecidos (Castelló, Bañales y Vega, 2010), ajustados a la situación discursiva, que culmina con la producción del RP.

A pesar de que los estudiantes disponen de los esquemas y criterios de evaluación *Project Marksheet* y *Written Assessment Criteria*, no aparecen en sus respuestas. Probablemente un trabajo más detallado y explícito en clase, con un seguimiento de estos documentos, facilite

su integración en la práctica real. Todos los aspectos tratados en la guía *Writing Coursework Essays* se contemplan, de forma general, en las estrategias de los estudiantes. Sin embargo, algunos aspectos -como la audiencia- no parecen estar presentes en las respuestas de los estudiantes. De forma implícita, dan por supuesto que quien les evalúa es su audiencia, es decir, la docente. En todo caso, las referencias a posibles lectores nos conducen a los propios compañeros, que en el proceso tienen un rol en el que prima la revisión y la aclaración de dudas, como se desprende de los recursos tecnológicos relacionados con la interacción educativa (II. Plataformas virtuales, IV. Redes sociales y V. Programas de almacenamiento). Una vez más, el contexto instruccional se convierte en contexto mentalmente compartido, tanto con la docente como con el resto de los compañeros (Mercer, 2001; Valero, Vázquez y Cassany, 2015; Van Dijk, 2012).

Destacar también, que las clases prácticas, en palabras de la docente: “Se trabajan los conectores discursivos (habituales y los de registro formal también) para articular un discurso cada vez más complejo, cada vez más sofisticado”. En este caso, desde la perspectiva de género discursivo (Moyano, 2010), la docente presta especial interés tanto al contenido como a la estructura de los textos y a los aspectos gramaticales, aunque en la evaluación (*Project Marksheet*) pondera un 70% los aspectos lingüísticos (L2) y un 30% el contenido. Si bien, en la línea de los modelos constructivistas y socioculturales, la práctica grupal con ejemplos reales de textos del género académico ayudaría a construir conjuntamente la tarea y enriquecer la elaboración textual individual.

Desde una perspectiva sociocultural, podemos hablar de un contexto estratégico (Monereo, 2007) en el que la reflexión conduce al autoconocimiento global e integrado de los conocimientos, los límites, las dificultades y las posibilidades. Todos ellos, relacionados con el conocimiento y manejo de recursos tecnológicos incluidos en la competencia mediática del alumnado universitario, forman parte del

carácter dialógico del proceso de composición escrita. El acceso a las voces de otros autores y otros textos forman parte de cada comunidad académica concreta (Olson, 2009), que se construye en la interacción educativa entre docente y estudiantes. En este caso, a lo largo del proceso de elaboración textual, cuando intercambian información, organizan, planifican, revisan y editan. Destacamos que dentro de los indicadores y dimensiones que tomamos como referencia en el marco teórico de este trabajo, según lo publicado por Ferrés y Piscitelli (2012), el alumnado conoce y maneja aspectos de la dimensión tecnológica y de la dimensión de interacción, cuando accede, selecciona y utiliza recursos tecnológicos. Cuando se trata de comprender el significado del material que manejan (estrategia: I. Lectura comprensiva) para mejorar su conocimiento sobre el tema, e integrarlo con su conocimiento previo, acceden al significado en el idioma correspondiente (I. Recursos on-line de traducción, III. Herramientas de traducción de procesadores de texto y V. Imágenes). La necesidad de contextualizar la información parece evidente en los estudiantes de lenguas extranjeras, tanto de español como de inglés (Valero, Vázquez y Cassany, 2015). Cuando necesitan más información (estrategias: II. Pensar y anotar ideas, y III. Acceder al topic), acceden y manejan recursos interactivos (II. Plataformas virtuales) a su alcance. Asimismo, se detecta en esta tarea la necesidad de enseñar a los alumnos destrezas en L2 relacionadas con el registro lingüístico y el contexto cultural específico. Para tal fin, se pueden incluir textos y significados diversos, inmersos en los recursos mediáticos y tecnológicos con múltiples lenguajes, imágenes, recursos interactivos, con una mirada crítica de la información (Ferrés, Aguaded y Aparici, 2013).

Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio en términos de la muestra y de la técnica utilizada -como el autoinforme, que no da cuenta del momento de ejecución de las estrategias identificadas en cada una de las fases del proceso-, sí podemos decir

que los resultados nos proporcionan algunas claves para poder llevar a cabo un estudio más exhaustivo, en el que además se pueda contar con una rúbrica que contemple los aspectos procesuales y lingüísticos emergentes que hemos identificado. Esta rúbrica también puede servir de apoyo en la necesidad de hacer explícita la tarea docente, paso a paso.

Para concluir, podemos afirmar que la competencia escritora a nivel académico demanda unos conocimientos y dominios específicos que los estudiantes deben interiorizar para lograr un progresivo control y autorregulación, tanto del producto de su trabajo, como del proceso de planificación y revisión que conlleva, y que se convierte, a la vez, en herramienta de aprendizaje. La calidad, sentido y significado de la tarea emprendida se construye en un contexto multidimensional en el que los protagonistas son tanto los estudiantes como los docentes, y el protagonismo lo toman recursos tecnológicos en los que se apoyan para interactuar y compartir conocimiento, como parte de su formación estratégica y crítica.

Referencias

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 07-08. doi: 10.3916/C39-2012-01-01.
- Aguaded, J. I., & Caldeiro, M. C. (2013). Dimensión axiológica de la competencia mediática: repercusión de las pantallas en el colectivo adolescente de Lugo. *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 31, 71-90.
- Alamon, F. (2010). La competència en comunicació audiovisual. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i de la literatura*, 51, 66-78.
- Álvarez-Angulo, T., Mateo, T., Serrano, P., & González, M. A. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 429(26), 425-445.
- Aparici, R. (2009). La Educación 2.0. En R. Aparici, J. Fernández Baena, A. García-Matilla, & S. Osuna. *La imagen. Representación y Análisis de la realidad*. Barcelona: Gedisa
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden (Massachusetts): Blackwell.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A., & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Camps, A., & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J. Lino Barrio (Coord.). *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Vol. 1 (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Revista de investigación psicoeducativa*, 8(3), 381-401.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UocPapers*, 1, 4-9.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. London: Sage Publications.
- Engel, A., & Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 25(1), 77-94.
- Englert, C.S., Mariage, T.V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: The Guilford Press.
- Ferrés, J. (2006). La educación en comunicación audiovisual en la era digital. *Quaderns del CAC*, 25, 5-8.

- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Ferrés, J., Aguaded, J. I., & Aparici, R. (2013). La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. En M. Pacheco & M. V. Mariño, *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. Vol. 3 (pp. 743-744). Valladolid: Universidad, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- García-Ruiz, M. R. (2013). *Competencia digital y mediática: implicaciones didácticas*. Congreso interESTRATIC. UNED, Madrid.
- González-Fernández, N., Eulogi, V., & Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de educación*, 367, 117-146. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285
- González-Landa, M. C. (2010). Competencia en comunicación lingüística y audiovisual. *Aula de innovación educativa*, 188, 7-12.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hougaard, A. (2008). Compression in Interaction. En T. Oakley, & A. Hougaard (Eds.). *Mental Spaces in Discourse and Interaction* (pp. 179-208). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.
- Izquierdo-Magaldi, B., Renés, P., & Gómez-Cash, O. (2013) La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *EDMETIC*, 2.2, 76-94.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J. A. (2013). Investigación sobre el grado de competencia mediática de los ciudadanos aragoneses. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 22, 121-130.
- McArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, F. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Mercer, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- Milena, S. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5(3), 239-265.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 141-151.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi.org/10.3916/C39-2012-02-02
- Porta, C., & Hampshire, S. (2010). Traductores automáticos como medio interpretativo del concepto Percepción: dirección única versus multidimensionalidad significativa. *Espéculo*, 44. Recuperado de <http://goo.gl/DPnTCy>
- Sánchez, E., García, R., & Rosales, J. (2010). *La Lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Asín, A., & Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11 (2), 1-19.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian, & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, 79-85. doi: 10.3916/c30-2008-01-012

Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos*, 13, 7-23. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.01.

Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2011). Discourse and Knowledge. En P. Gee, & M. Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587-603). London: Routledge.