

PERFIL ESCRITOR Y CONOCIMIENTO METACOGNITIVO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

UNDERGRADUATES' WRITING PROFILE AND THEIR METACOGNITIVE KNOWLEDGE OF ACADEMIC TASKS

Patricia Robledo Ramón

Universidad de León

(probr@unileon.es)

(<https://orcid.org/0000-0001-5623-3776>)

Olga Arias-Gundín

Universidad de León

(o.arias.gundin@unileon.es)

(<https://orcid.org/0000-0002-7371-355X>)

M^a Pilar Palomo

Universidad de León

(mppalb@unileon.es)

(<https://orcid.org/0000-0003-3654-5224>)

Elena Andina

Universidad de León

(elena.andina@unileon.es)

(<https://orcid.org/0000-0001-9687-1963>)

Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo

(rodriguez.celestino@uniovi.es)

(<https://orcid.org/0000-0003-4137-4503>)

RESUMEN

Esta investigación se centra en conocer el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el perfil escritor de los universitarios en relación con las tareas de

síntesis, altamente demandadas en la Educación Superior, pero ineficazmente abordadas por muchos estudiantes. La muestra ha estado formada por 82 universitarios, divididos en dos condiciones en las que recibieron instrucción en tareas de síntesis: enseñanza explícita y modelado con pensamiento en voz alta; respondieron a los cuestionarios i) *Conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis* y ii) *Estilos escritores*. Los resultados permiten concluir que el autoconocimiento de los estudiantes acerca de las síntesis no es adecuado, aunque es mejorable con modelado o enseñanza explícita, y que los estudiantes con un perfil escritor, predominantemente revisor o planificador, son los que muestran mejor desarrollo metacognitivo.

Palabras clave: Autoconocimiento metacognitivo, modelado cognitivo, enseñanza explícita, perfil escritor, tareas de síntesis.

ABSTRAC

This study focus on knowing the development of metacognitive awareness and undergraduates' writer profile in relation to the synthesis tasks, highly demanded in Higher Education, but ineffectively carried out by many students. The sample consisted of 82 undergraduates, divided into two conditions in which they received instruction in synthesis tasks: explicit teaching and modeling with thinking aloud. They answered the following questionnaires i) Metacognitive knowledge about synthesis tasks, and ii) Spanish version of *Questionnaire Concerning their Planning and Revising Tendencies*. The results allow us to conclude that undergraduates' self-knowledge about synthesis tasks is not adequate, although it can be improved with modeling or explicit teaching, as well as the students with a reviewer or planner writer profile are who show better metacognitive development.

Keywords: metacognitive self-knowledge, cognitive modeling, explicit teaching, writing profile, synthesis tasks.

INTRODUCCIÓN

Las tareas de síntesis consisten en analizar diferentes fuentes de información sobre un tema y elaborar una síntesis escrita propia y original a partir de todas ellas. Se caracterizan por su carácter híbrido e interactivo y suponen integrar información de múltiples documentos en un nuevo texto, lo que im-

plica resolver un complejo problema retórico, situado en prácticas discursivas disciplinares específicas. Este tipo de tareas tienen un alto potencial para contribuir al aprendizaje, con especial transcendencia en la actual sociedad de la información, por lo que constituyen prácticas frecuentes en el contexto universitario. No obstante, son tareas complejas que requieren la activación de procesos cognitivos específicos de selección, organización y conexión de la información, además de la puesta en marcha de habilidades complejas de comprensión lectora y de composición escrita (Spivey, 1984, 1990, 1997; Spivey y King, 1989).

Concretamente, desde el punto de vista de la propia composición escrita, la elaboración de textos síntesis implica la activación de estrategias relacionadas con los tres procesos básicos implicados en la misma, la planificación, la transcripción y la revisión textual (Hayes, 2012). De este modo, el perfil escritor del estudiante, entendido como la preferencia de la persona para utilizar una estrategia de escritura u otra a la hora de componer textos, se erige como una variable crucial cuando se demanda a los estudiantes la realización de tareas de escritura complejas, como son las síntesis. En este campo, la literatura científica identifica tres perfiles escritores entre los estudiantes universitarios. Por un lado están los planificadores, con predilección hacia estrategias de planificación textual; se trata de estudiantes que prefieren tener sus ideas claras antes de empezar a escribir, de manera que primero piensan y deciden los contenidos y organización de los mismos para posteriormente escribir, con la realización de pocos borradores. Por otro lado se encuentran los revisores, tendentes al uso de estrategias de revisión textual. Las personas con este perfil usan la revisión para desarrollar el contenido del texto, es decir, la escritura les ayuda a tener sus ideas más claras y a entender mejor sus propios argumentos, son estudiantes que piensan mientras escriben, por lo que son tendentes a realizar múltiples borradores (Galbraith y Torrance, 2004). Por último estarían los escritores con un perfil mixto, los cuales tienen puntuaciones similares en ambos tipos de estrategias; planifican los contenidos antes de producir el texto, pero los cambian en las diferentes revisiones que realizan del mismo (Torrance, Thomas, y Robinson, 1994); o por el contrario realizan un uso escaso de ambas estrategias generando textos de escasa elaboración y calidad (Torrance, Thomas, y Robinson, 1999). Al parecer, cuanto más proximidad exista entre las demandas de la tarea de composición escrita y el perfil escritor de los estudiantes, mejor será el rendimiento de estos (Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2008). Por lo tanto, esto sugiere que el estilo escritor de los estudiantes es una variable que se debe considerar a la hora de solicitar

la realización de tareas de escritura arduas y complejas como son las síntesis, siendo esta variable uno de los focos de análisis principales de este trabajo.

Pero además de procesos propios de escritura, las síntesis exigen la activación de otro tipo de procesos de índole cognitivo y metacognitivo. Así, requieren seleccionar información de los textos fuente sobre la base de algún criterio de relevancia, realizar inferencias, conectar esta información con los conocimientos y experiencias previas del escritor y ampliar lo leído con informaciones propias, además de considerar las propias metas como escritores y organizar la información en la construcción de una representación coherente del nuevo texto (Greene, 1993). Por lo tanto, ante una tarea de síntesis, los estudiantes deben identificar cuáles son los requerimientos de la tarea, generar las metas y acciones apropiadas para responder a ellos y autorregular todo el proceso de composición del texto. Es decir, los estudiantes deben tener un desarrollo metacognitivo óptimo para poder afrontar las tareas de síntesis con garantías de calidad, tanto desde el punto de vista del autoconocimiento, como desde la perspectiva autorreguladora. Sin embargo, la investigación empírica en este campo ha evidenciado que existe gran variabilidad en la forma que tienen los estudiantes de representarse las tareas de síntesis; al parecer, solo algunos estudiantes son los que realmente conciben la tarea tal y como es, es decir, los que tienen un autoconocimiento metacognitivo real de la misma y de los procesos y estrategias que su realización demanda. Otros estudiantes, en cambio, tienen una concepción errónea de las síntesis, entendiendo que se trata de tareas más sencillas, al tiempo que desconocen el tipo de estrategias necesarias para poner en marcha los procesos que su realización conlleva (Arias-Gundín, yRobledo, 2017; Castelló, 1999, 2007, 2009; Castelló, Bañales, y Vega, 2011; Flower, Stein, Ackerman, Kants, McCormick, yPeck, 1990; Lenskiy Johns, 1997; McGinley, 1992; Robledo, 2017). En consecuencia, cuando estos estudiantes realizan una síntesis tienden a reproducir el conocimiento más que a transformarlo, procediendo de manera lineal y rígida; se suelen limitar a repetir los contenidos de los textos fuente de manera secuencial, sin integrar la información ni organizarla adecuadamente. Es decir, algunos estudiantes en el contexto universitario parecen mostrar déficits en el desarrollo metacognitivo necesario para afrontar adecuadamente la realización de las tareas de síntesis, hipótesis que se pretende confirmar en este estudio en relación con la dimensión metacognitiva del autoconocimiento (Carlino, 2002; Flower, et al., 1990; Mateos y Solé, 2009; Radolffy de la Harpe, 2000; Spivey, 1997; Solé, Miras, Castells, Espino, y Minguela, 2013).

Por otra parte, las limitaciones de carácter metacognitivo relacionadas con

el autoconocimiento que parecen presentar algunos estudiantes en relación con las tareas de síntesis, subrayan la necesidad de llevar a cabo acciones de intervención o formación específicas que promuevan su desarrollo. En este caso, los estudios en el campo de la intervención en tareas de composición escrita académica confirman la funcionalidad y eficacia de la instrucción de carácter estratégico y autorregulada en los diferentes niveles educativos, incluyendo el universitario (Graham, McKeown, Kiuahara, y Harris, 2012; Graham y Perin, 2007). Por lo tanto, este tipo de instrucción podría convertirse en un enfoque adecuado y eficaz para contribuir a mejorar la calidad de los textos síntesis en el contexto universitario. Sin embargo, la ingente cantidad de contenidos y competencias que se deben trabajar en el contexto de la Educación Superior, limita temporalmente la posibilidad de aplicar programas de instrucción basados en el enfoque multicomponente que caracteriza a la instrucción estratégica y autorregulada. Esto supone la necesidad de aplicar instrucciones de manera simplificada e integradas en el contexto de las propias asignaturas, para lo cual es necesario previamente testar qué componentes instruccionales pueden resultar eficaces. En este caso, con el presente estudio se analizan los componentes enseñanza explícita de un texto ejemplar y el modelado cognitivo con pensamiento en voz alta, ya que presumiblemente ambos contribuirán al desarrollo del conocimiento metacognitivo de los universitarios (Fidalgo, Torrance, y Robledo, 2011; Robledo, 2014, 2016; Robledo, Fidalgo, Arias-Gundín, Sánchez, y Olivares, 2016; Segev-Miller, 2004).

Así pues, en este contexto se plantea el desarrollo del presente estudio cuyos objetivos son los siguientes. En primer lugar, identificar el conocimiento metacognitivo que de las tareas de síntesis tienen los estudiantes universitarios y contrastar la eficacia instruccional de dos componentes recurrentes en los modelos de instrucción estratégica y autorregulada, la enseñanza explícita y el modelado cognitivo, para contribuir a fomentar el adecuado desarrollo de este autoconocimiento. De este modo, se establecen dos hipótesis para este primer objetivo: por una parte se espera evidenciar la presencia en los universitarios de un autoconocimiento parcialmente distorsionado, confuso o incompleto de las tareas de síntesis y de las estrategias necesarias para su elaboración (Arias-Gundín y Robledo, 2017; Castelló, 2007, 2009; Castelló, et al, 2011; Flower et al., 1990; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992); así como la eficacia del modelado cognitivo y de la enseñanza explícita, como componentes de la instrucción estratégica y autorregulada, para que los estudiantes desarrollen competencias de carácter metacognitivo (Fidalgo, et al.,

2011; Hammam y Stevens, 2003; Kirkpatrick, y Klein, 2009; Robledo, 2014, 2016; Robledo, et al., 2016; Segev-Miller, 2004).

El segundo objetivo, focalizado en el perfil escritor de los estudiantes, se plantea en una doble vertiente, descriptiva y comparativa. Desde el punto de vista descriptivo se analiza el perfil escritor de los universitarios identificando el tipo de estrategias de escritura que los caracterizan. Desde la perspectiva comparativa el objetivo es analizar la relación existente entre el perfil escritor de los estudiantes y su conocimiento metacognitivo; para ello, se compara el conocimiento metacognitivo de los universitarios con sus perfiles escritores (planificador, revisor o mixto). En este caso se espera verificar que los estudiantes universitarios presentan un perfil definido, esperando a su vez encontrar en el repertorio metacognitivo del alumnado una mayor conciencia de aquellas estrategias o procesos implicados en la realización de síntesis que guardan mayor relación con su propio perfil escritor (Levy y Ransdell, 1996; Torrance, Thomas, y Robinson, 1999, 2000).

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La muestra ha estado formada por 82 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de León, todos ellos matriculados en el primer curso del Grado de Educación Infantil. El 16% de los estudiantes era hombres, mientras que el 84% era mujeres.

Los estudiantes fueron divididos en dos condiciones experimentales en función del componente instruccional empleado para formarles en tareas de síntesis: enseñanza explícita de un modelo ejemplar ($n = 38$) y modelado experto con pensamiento en voz alta ($n = 44$); en ambas condiciones los estudiantes recibieron instrucción acerca de lo que son las tareas de síntesis, los procesos que están implicados en las mismas y el tipo de estrategias que demanda su adecuada realización.

INSTRUMENTOS

Conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis. Este cuestionario, di-

señado específicamente para el proyecto de investigación, en el que se integra este trabajo, permite evaluar el conocimiento metacognitivo que tienen los estudiantes acerca de las tareas de síntesis. Está formado por tres cuestiones de respuesta abierta referidas al autoconocimiento declarativo acerca de la propia tarea de síntesis, *¿qué es una buena síntesis?*, al autoconocimiento procedimental sobre las estrategias de realización de la síntesis, *¿cómo debo realizar una síntesis?* y al autoconocimiento condicional *¿Cuándo utilizar la síntesis?* Para categorizar las respuestas de los estudiantes a cada pregunta se elaboró, mediante un panel de expertos, un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente que incluye los diferentes aspectos y procesos específicos implicados en las síntesis como en el proceso de escritura, el cual se resume en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías Autoconocimiento Tareas de Síntesis y Procesos de Escritura.

Categoría	Descripción	Ejemplos Explicativos
CONOCIMIENTO DECLARATIVO		
Texto nuevo	Cuando el estudiante alude a la elaboración de un solo texto inclusivo, nuevo.	Crear un único texto. Un solo texto. Elaborar o reelaborar un texto, etc.
Texto original	Elaboración de un texto creativo, diferente, con ideas propias.	Realizar un texto original, creativo, etc.
No síntesis	Cuando el estudiante alude a una tarea diferente a una síntesis: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Comentar un tema o idea • Copiar 	Hacer un resumen, resumir textos, resumir información. Escribir sobre una idea, opinar sobre un tema etc. Copiar ideas de los textos fuente, etc.
CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL		
SELECCIÓN		
Múltiples fuentes	Cuando hace referencia, de forma genérica, a las fuentes de información.	Texto fuente, documentos, otros textos, etc.
Información fuentes	Cuando el estudiante alude a la información proveniente de las fuentes.	Diferentes ideas, información extraída, información relevante, ideas importantes, etc
Información propia	Cuando el estudiante alude a sus propias ideas o información.	Incluir mis ideas, poner mis informaciones, etc.

Comprensión lectora	Cuando el estudiante alude a la lectura y/o comprensión de los textos fuente, su información, ideas.	Leer, comprender lo que leo, entender las ideas, etc.
Subrayar	Cuando el estudiante alude al subrayado en/de la información de los textos fuente.	Subrayar ideas, subrayar información, marcar textos fuentes, etc.
Tomar notas	Cuando el estudiante alude a la realización de anotaciones en los textos fuente.	Tomar notas, hacer anotaciones, etc.

ORGANIZACIÓN

Título	Cuando el estudiante alude al título de su texto.	Poner un título, comenzar con un título, etc.
Macroestructura	Cuando el estudiante alude a organizar su texto a nivel macroestructural.	Dividir en apartados, hacer introducción, desarrollo y conclusión, etc.
Microestructura	Cuando el estudiante alude a organizar su texto a nivel microestructural.	Organizar la ideas, ordenar la información adecuadamente, etc.
Párrafos	Cuando el estudiante alude de forma específica a los párrafos.	Hacer párrafos, poner la ideas en párrafos, incluir párrafo de introducción, organizar en párrafos, etc.
Organización general	Cuando el estudiante alude a la organización del texto pero sin clarificar el nivel macro o microestructura.	Realizar un texto organizado, un texto con buena organización, etc.
Esquema	Cuando el estudiante alude a la elaboración de un esquema.	Hacer un esquema, esquematizar, etc.

CONEXIÓN

Cohesión	Cuando el estudiante alude al proceso de vincular la información del nuevo texto.	Integrar ideas, combinar ideas, unir ideas, enlazar ideas, usar enlaces, etc.
----------	---	---

CONOCIMIENTO CONDICIONAL

Trabajos académicos	Cuando el estudiante alude a tareas académicas.	Resumir algo, escribir sobre algo, etc.
Aprendizaje	Cuando el estudiante alude a aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje.	Aprender, estudiar, saber, entender algo, comprender, etc.
Vida diaria	Cuando el estudiante alude a actividades de su vida cotidiana fuera del ámbito académico.	Para comprender de manera sintética las cosas, para sintetizar aspectos que leo, etc.
Obtener información	Cuando el estudiante alude a obtener u organizar la información.	Conseguir información, informarme sobre, organizar informaciones, etc.

PROCESOS DE ESCRITURA**PLANIFICACIÓN**

Pensar	Cuando el estudiante alude dentro del proceso de planificación textual a estar parado pensando.	Pensar ideas, pensar cómo escribirlas, etc.
Borrador	Cuando el estudiante alude a la elaboración de un borrador.	Escribir a sucio, hacer un borrador, etc.
Generación ideas	Generación de ideas y/o contenidos que se desarrollarán en el texto síntesis.	Hacer un listado de ideas, anotar las ideas, etc.
Audiencia	Cuando el estudiante alude a los lectores del texto.	Pensar en quién lo va a leer, considerar a los lectores, asegurarme de que se entenderá, etc.
Objetivo	Cuando el estudiante alude al objetivo, finalidad de su texto o de la tarea que se les ha propuesto.	Tener en cuenta el objetivo del texto, considerar la finalidad del texto, etc.

TRANSCRIPCIÓN

Escritura	Cuando el estudiante alude al proceso de transcripción o redacción del texto.	Escribir el texto, redactar el texto, etc.
-----------	---	--

REVISIÓN

Revisión	Cuando el estudiante se refiere, de forma general, al proceso de revisión textual pero no aclara qué hace en concreto.	Revisar el texto.
Releer	Cuando el estudiante se refiere a la lectura del texto escrito como estrategia de revisión.	Supervisar el texto, leer, dar un vistazo, ojear, etc.
Corregir	Cuando el estudiante alude a la corrección/modificación de su propio texto.	Corregir errores, modificar cosas que no estaban correctas, cambiar algunos aspectos del texto, etc.

ASPECTOS MECÁNICOS

Ortografía	Cuando el estudiante alude a aspectos ortográficos.	Sin faltas, corrección ortográfica, etc.
Apariencia externa	Cuando el estudiante alude a elementos relacionados con la presentación del texto.	Buena letra, sin tachones, pasarlo a limpio, etc.
Gramática	Cuando el estudiante alude a aspectos gramaticales.	Concordancias, tiempos verbales, etc.
Puntuación	Cuando el estudiante alude a elementos relacionados con la puntuación del texto.	Puntos, comas, etc.

Estilos escritores. Para conocer el estilo o perfil escritor de los estudiantes se ha empleado la versión española del *Cuestionario sobre Tendencias de Planificación y Revisión Escrita* (Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2006). Dicho cuestionario consta de 26 ítems relativos a los procesos implicados en la escritura; once de ellos se relacionan con estrategias propias del proceso de planificación textual (ej. *Cuando escribo un texto, dedico mucho tiempo a pensar cómo voy a hacerlo*) y los quince restantes con estrategias relacionadas con la revisión textual (ej. *Antes de entregar mi texto, compruebo si está correctamente estructurado*). Los estudiantes, en función de su forma real de escribir, deben responder según su grado de acuerdo con cada ítem. Para ello, el cuestionario presenta una escala de respuesta que oscila entre los valores 1, totalmente en desacuerdo, y 5, totalmente de acuerdo. La fiabilidad de ambas escalas para este estudio fue según el alfa de Cronbach de .74 para planificación y .72 para revisión. Estos datos son similares a los obtenidas en estudios previos .75 (planificación) y .73 (revisión) (Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2008); .68 (planificación) y .71 (revisión) (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, y van den Bergh, 2007; Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2006).

PROCEDIMIENTO

Tras la fundamentación teórico empírica del estudio y la selección y adaptación de las herramientas de evaluación, un panel de expertos en el campo de la composición escrita diseñó las sesiones instruccionales de las dos condiciones experimentales, así como los materiales necesarios para su implementación.

Posteriormente, se realizó la evaluación pretest de los estudiantes, en una sesión con una duración aproximada de 120 minutos. En ella debieron cumplimentar, en primer lugar, el cuestionario de conocimiento metacognitivo sobre tareas de síntesis y, en segundo lugar, el cuestionario de estilos escritores. Posteriormente los estudiantes realizaron un texto síntesis de tipo positivo sobre una de estas temáticas: *Las TIC en la enseñanza universitaria y El tiempo libre de los estudiantes*; siendo asignados de forma aleatoria a cada uno de ellos, al tiempo que se contrabalancearon por condición y momento de evaluación. Para ello se les facilitaron dos textos fuentes informativos conformados por la introducción o fundamentación teórica de dos publicaciones científicas relacionadas con la temática, una hoja de borrador de uso opcional y la hoja para la realización del texto final.

A continuación, se distribuyeron aleatoriamente a los estudiantes en las dos condiciones instruccionales, enseñanza explícita y modelado con pensamiento en voz alta, y se procedió a implementar las sesiones instruccionales. En la Tabla 2 se presenta una síntesis descriptiva de los contenidos abordados en cada condición y los procedimientos instruccionales empleados, recogiendo los elementos diferenciales de las dos condiciones. En ambas condiciones la intervención se llevó a cabo en una única sesión instruccional de 60 minutos de duración, incluida dentro de una asignatura troncal del Grado de Educación Infantil.

Tabla 2

Resumen de las sesiones instruccionales implementadas en cada grupo.

Foco contenido	Procedimiento instruccional	
	Enseñanza explícita	Modelado
Activación de conocimientos previos : <i>Recordar tarea de síntesis pretest.</i>	Repaso de la tarea por parte del docente y presentación de la sesión.	
Fomento conocimiento declarativo síntesis: <i>definición síntesis y subprocesos (selección, conexión y organización).</i>	Definición explícita por parte del profesor.	Visionado de un modelo experto reflexionando en voz alta acerca de lo que es una síntesis.
Fomento conocimiento estratégico para realización síntesis: <i>Presentación y explicación estrategias: lectura (subrayado y toma de notas), escritura (planificación, redacción-enfatizando elementos estructurales del texto y conectores- y revisión).</i>	Muestra texto síntesis ejemplar y explicación por parte del docente de las estrategias necesarias para su realización.	Visionado de un modelo experto realizando una síntesis mientras verbaliza las estrategias que emplea.
Repaso contenidos abordados y afianzamiento aprendizaje: <i>Reflexión guiada sobre aspectos relevantes trabajados. Puesta en común grupal.</i>	Finalizada explicación, repaso en gran grupo de los aspectos por considerar para realizar una buena síntesis. Recogida individual de conclusiones y puesta en común.	Finalizado el modelado, análisis en gran grupo de sus pensamientos. Recogida individual aspectos claves y puesta en común.

Reflexión individual y autoevaluación: <i>Repaso mediante checklist de los aspectos clave para realizar una buena síntesis.</i>	Alumnado reflexión individual sobre su procedimiento para realizar síntesis y los aspectos clave necesarios para realizarla correctamente. Siguiendo la checklist, valora cada uno de los aspectos que en ella aparecen en el texto síntesis que elaboró en la sesión pretest.
--	--

El nivel de participación del profesor en ambas condiciones fue diferente. En la condición de enseñanza explícita del texto ejemplar el profesor, durante toda la sesión, asumía la responsabilidad de las explicaciones, con ayuda de materiales visuales de apoyo. Por su parte, en la condición de modelado, los estudiantes debieron observar el desempeño de un estudiante realizando la tarea de síntesis, mediante el visionado de un vídeo; mientras que el profesor solo asumía la fase inicial de activación de conocimientos previos y la fase final de puesta en común y reflexiones. En cuanto al estudiante, en ambas condiciones debieron mostrarse atentos al instructor, profesor o modelo experto, respectivamente.

Concluidas las sesiones instruccionales, se realizó la evaluación postest, en las mismas condiciones del pretest. Posteriormente, se categorizaron, codificaron e informatizaron las pruebas aplicadas. En este caso, en relación al cuestionario de estilos de escritura, se hallaron los perfiles escritores de los estudiantes. Para ello en primer lugar se identificó el nivel de uso de la estrategia de planificación y de revisión según se recoge en la Tabla 3. Seguidamente, y comparando los índices de planificación y revisión (puntuación obtenida en la subescala correspondiente dividida entre el número de ítems de la subescala), se determinó el perfil escritor; si presentaban una diferencia inferior a .5, se identificaba un perfil escritor mixto, mientras que si esa diferencia era superior se identificaba un perfil predominantemente planificador o revisor en función del índice que presentara una mayor puntuación.

Tabla 3.

Distribución de la muestra, y estadísticos descriptivos, en función de las estrategias de escritura.

Estrategia de escritura	Nivel	N	Rango	Media	DT	Min.	Max.
<i>Planificación</i>	Baja	***	0-18	***	***	***	***
	Media	35	19-36	33.61	2.299	26	36
	Alta	47	37-55	39.17	1.982	37	45
<i>Revisión</i>	Baja	***	0-25	***	***	***	***
	Media	39	26-50	45.68	3.747	35	50
	Alta	43	51-75	54.81	3.452	51	64

En cuanto al cuestionario de conocimiento metacognitivo, las respuestas del mismo fueron categorizadas por dos evaluadores ciegos que obtuvieron un alto índice de acuerdo en todas las categorías (máx. $r=.989$ y min. $r=.912$).

Finalmente se realizaron los análisis estadísticos que se describen en el siguiente apartado y que han permitido dar respuesta a los objetivos del estudio.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se han realizado análisis estadísticos de tipo descriptivo, orientados a conocer el conocimiento metacognitivo general de los estudiantes, así como su perfil escritor. Dichos análisis han evidenciado que la normalidad de la distribución muestral en las variables de interés para el estudio no se cumplía en la mayoría de los casos (Finney y DiStefano, 2006) (ver Tabla 4). Por lo tanto, para analizar la eficacia de la instrucción para fomentar el autoconocimiento de los estudiantes, así como la relación entre el perfil escritor de los estudiantes y su conocimiento metacognitivo, se han realizado pruebas no paramétricas.

Concretamente, como estadístico de medidas repetidas de carácter no paramétrico se ha empleado la prueba de Wilcoxon, que permite realizar comparaciones en dos muestras relacionadas y, por lo tanto, valorar la eficacia de la instrucción en las dos condiciones analizadas (enseñanza explícita y modelado) comparando los resultados del pretest y postest. Además, se han empleado las pruebas de Kruskal-Wallis y los contrastes par a par mediante

la prueba U de Mann-Whitney que permite comprobar, en dos muestras independientes (tres grupos de estudiantes con perfiles escritores distintos) cuyas distribuciones no cumplen los supuestos de normalidad, si las diferencias entre ellas en los diferentes aspectos analizados son significativas.

RESULTADOS SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO METACOGNITIVO DE LOS ESTUDIANTES

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos en relación con el autoconocimiento metacognitivo que tienen los estudiantes acerca de las síntesis y de los procesos implicados en las mismas, incluido el proceso de escritura, así como de la utilidad o aplicabilidad de estas tareas.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con el conocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis que tienen los universitarios.

		Media	DT	Asimetría	Curtosis
CONOCIMIENTO DECLARATIVO					
	Texto nuevo	.32	.626	1.813	2.023
	Texto original	.13	.377	2.868	8.184
	No síntesis resumen	.55	.651	.779	-.422
	No síntesis comentar	.16	.400	2.481	5.773
	No síntesis copiar	.01	.110	9.055	82.000
CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL					
Selección	Selección	.21	.464	2.197	4.287
	Fuentes	1.07	1.063	.925	.916
	Información textos fuentes	1.43	.969	.629	.684
	Información propia	.33	.668	2.313	5.508
	Comprensión lectora	.96	.761	.407	-.230
	Subrayar	.34	.477	.681	-1.575
	Tomar notas	.02	.155	6.282	38.399

		Media	DT	Asimetría	Curtosis
Organización	Título	.00	.000	.	.
	MacroEstructura	.00	.000	.	.
	MicroEstructura	.07	.262	3.339	9.380
	Párrafo	.02	.155	6.282	38.399
	Organización General	.13	.409	3.220	10.333
	Esquema	.06	.241	3.738	12.273
Conexión	Cohesión	.27	.568	2.450	6.914
CONOCIMIENTO CONDICIONAL					
	Trabajos Académicos	.84	1.116	1.740	3.607
	Aprendizaje	.70	.898	1.276	1.396
	Obtener Información	.44	.611	1.406	2.589
	Vida Diaria	.06	.287	5.196	28.936
PROCESO DE ESCRITURA					
	Pensar	.02	.155	6.282	38.399
	Borrador	.06	.241	3.738	12.273
	Generación de ideas	.40	.645	1.364	.682
	Audiencia	.00	.000	.	.
	Objetivo	.00	.000	.	.
	Escritura	.17	.379	1.783	1.208
	Revisión	.01	.110	9.055	82.000
	Releer	.00	.000	.	.
	Corregir	.00	.000	.	.
	Ortografía	.01	.110	9.055	82.000
	Apariencia Externa	.00	.000	.	.
	Gramática	.00	.000	.	.
	Puntuación	.00	.000	.	.
Total AutoConocimiento		9.70	2.964	.437	-.179

Como puede observarse en la Tabla 4, los estudiantes en general tienen un autoconocimiento declarativo inadecuado de lo que son las tareas de síntesis; la puntuación media más elevada es para la categoría resumen ($M_{\text{resumen}} = .55$), aludiendo en escasas ocasiones a la característica básica de las síntesis, siendo la media para la categoría texto original solo de .13.

En cuanto a la conciencia sobre los procesos propios de la síntesis, los referidos a la selección y lectura parecen ser sobre los que más autoconocimiento demuestran los estudiantes, tal y como ponen de manifiesto sus puntuaciones medias, especialmente en las variables relacionadas con la selección de información a partir de las fuentes ($M_{\text{ITF}} = 1.43$) y la comprensión lectora ($M_{\text{CL}} = .96$) o el subrayado ($M_{\text{subrayado}} = .34$). Por contra, en muy pocas ocasiones se refieren al uso de su propio conocimiento como fuente informativa, ni destacan el despliegue de estrategias relacionadas con la toma de notas. Por su parte, el autoconocimiento metacognitivo que muestran los estudiantes acerca de los procesos de organización y cohesión es mínimo, llegando en algunos casos a ser nulo, al igual que ocurre con las estrategias relacionadas con el proceso de escritura propiamente dicho. En este caso, los estudiantes no evidencian ningún conocimiento acerca de la necesidad de activar estrategias de revisión textual y muy poco en cuanto a estrategias de planificación.

Finalmente, en cuanto al autoconocimiento condicional sobre las síntesis, no existe mucha discrepancia entre las diferentes categorías, de manera que los estudiantes las consideran tareas que se pueden llevar a cabo principalmente para realizar trabajos académicos y aprender, seguido de obtener información, sin detectar su utilidad para la vida diaria ($M_{\text{VD}} = .06$).

RESULTADOS EN RELACIÓN CON LA EFICACIA DE LA INSTRUCCIÓN PARA LA MEJORA DEL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO

Se ha realizado la prueba de medidas repetidas de Wilcoxon con objeto de conocer la eficacia de la instrucción en síntesis para promover mejoras en el conocimiento metacognitivo de los estudiantes pertenecientes a las dos condiciones instruccionales objeto de análisis, enseñanza explícita y modelado. Los resultados de este análisis han evidenciado diferencias estadísticamente significativas en la comparativa pretest-postest y en ambas condiciones instruccionales en las variables recogidas en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de la prueba de medidas repetidas en las dos condiciones instruccionales.

	Enseñanza explícita						Modelado					
	Pretest		Postest		Z	p	Pretest		Postest		Z	p
	M	DT	M	DT			M	DT	M	DT		
No síntesis	.73	.72	.23	.58	-3.15	.002	.70	.66	.38	.53	-2.55	.010
Síntesis	.50	.76	1.50	1.22	-4.24	<.001	.40	.72	.93	1.0	3.12	.002
Información (fuentes y propia)	--	--	--	--	--	n.s.	1.75	1.25	2.31	1.25	-2.15	.031
Lectura	--	--	--	--	--	n.s.	1.18	.72	.34	.48	-3.76	<.001
Tomar notas	.05	.22	0.42	.55	-3.30	.001	.00	.00	.43	.73	-3.87	<.001
Subrayado	.32	.47	.71	.51	-3.63	<.001	--	--	--	--	--	n.s.
Total lectura	1.07	1.14	2.00	1.31	-3.48	<.001	--	--	--	--	--	n.s.
Total Selección	4.05	1.94	5.21	2.00	-2.55	.010	4.25	2.00	5.04	2.23	-1.90	.057
Conexión	--	--	--	--	--	n.s.	.18	.39	.43	.72	-1.97	.048
Total Organización	.34	.58	2.28	2.17	-4.42	<.001	.25	.61	3.18	2.13	-5.42	<.001
Total Planificación	.57	.82	1.02	.97	-2.69	.007	.41	.62	.90	.91	-3.02	.002
Aprendizaje	.71	.92	.37	.75	-2.54	.011	.68	.88	.41	.62	-2.35	.018
Total autoconocimiento	2	1.29	1.55	1.15	-2.12	.034	--	--	--	--	--	n.s.

Como se puede observar analizando la tabla anterior, en las dos condiciones instruccionales ha habido diferencias estadísticamente significativas en la comparativa pretest-postest en variables relacionadas con el conocimiento declarativo sobre la conceptualización de las síntesis, así como en el conocimiento de las estrategias de selección, lectura, conexión, organización y escritura (concretamente planificación), así como en el conocimiento condicional. En todos los casos, los estudiantes han mejorado o ajustado su nivel de autoconocimiento de las tareas de síntesis tras la intervención.

RESULTADOS SOBRE EL PERFIL ESCRITOR DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO

Atendiendo, en primer lugar, a la descripción del perfil escritor predominante entre los estudiantes, como puede verse en la Figura 1, este es el mixto ($n = 48$ estudiantes), en el que se combina el estilo planificador y el revisor. Mientras, los 34 estudiantes restantes se dividen en dos grupos diferenciados de acuerdo a su mayor definición específica del estilo escritor, siendo 18 estudiantes más planificadores y 16 revisores.

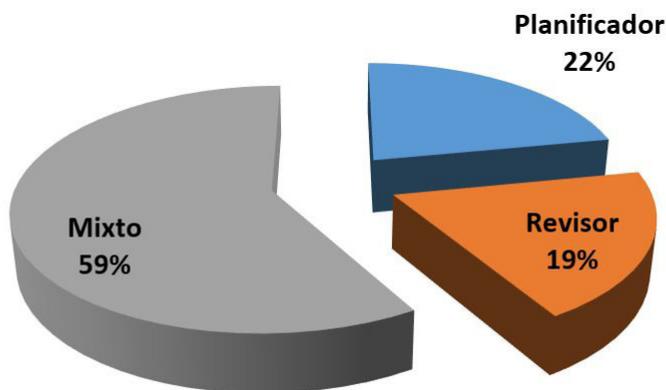


Figura 1. Distribución de los estudiantes en función de su estilo o perfil escritor.

Por su parte, para ver si existen diferencias significativas entre estudiantes con distintos perfiles escritores en cuanto a su nivel de conocimiento metacognitivo, se han realizado pruebas de Kruskal-Wallis. Se ha considerado como variable independiente el perfil escritor de los estudiantes y como variables dependientes las distintas medidas de conocimiento metacognitivo. Posteriormente, se han realizado contrastes par a par mediante la prueba *U de Mann-Whitney* comparando cada par de perfiles escritores en las variables estadísticamente significativas. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6

Resultados estadísticamente significativos tras la prueba de Kruskal-Wallis y resultados de los contrastes par a par entre perfiles con la prueba U de Mann-Whitney.

	Kruskal-Wallis		Planificador vs. Mixto			Revisor vs. Mixto		
	χ^2	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Información propia	15.06	.001	333.50	-2.191	.028	204.00	-3.872	.000
Tomar notas	7.20	.027	384.00	-2.327	.020	384.00	.000	1.000
Uso de información (fuentes y propia)	7.07	.029	395.50	-.556	.578	218.50	-2.678	.007
Proceso organización	6.04	.049	317.00	-2.172	.030	363.00	-.497	.619
Obtener información	6.69	.035	280.50	-2.544	.011	360.00	-.457	.647
Total autoconocimiento	6.24	.044	328.00	-1.508	.132	237.00	-2.294	.022

Tal y como puede observarse en la Tabla 6 se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles escritores en variables relacionadas con los procesos de selección de información y lectura, así como en el proceso de organización y en el total general de autoconocimiento. Del mismo modo, en cuanto al conocimiento de tipo condicional también se han dado diferencias en la dimensión obtener información.

En todos los casos los alumnos con un perfil mixto son los que obtienen unas puntuaciones más bajas en su desarrollo metacognitivo en relación con las síntesis (ver Figura 2). Entre los perfiles predominantemente revisor y planificador no se ha hallado ninguna diferencia estadísticamente significativa. De este modo, en la variable información propia las diferencias pueden observarse entre el perfil mixto y los perfiles específicos planificador y revisor. Por su parte, en las variables tomar notas, organización y obtener información las diferencias, solo se observan entre el perfil mixto y el planificador, mientras que las diferencias en uso de información (fuentes y propia) y total autoconocimiento han resultado ser estadísticamente significativas solo entre el perfil mixto y el revisor.

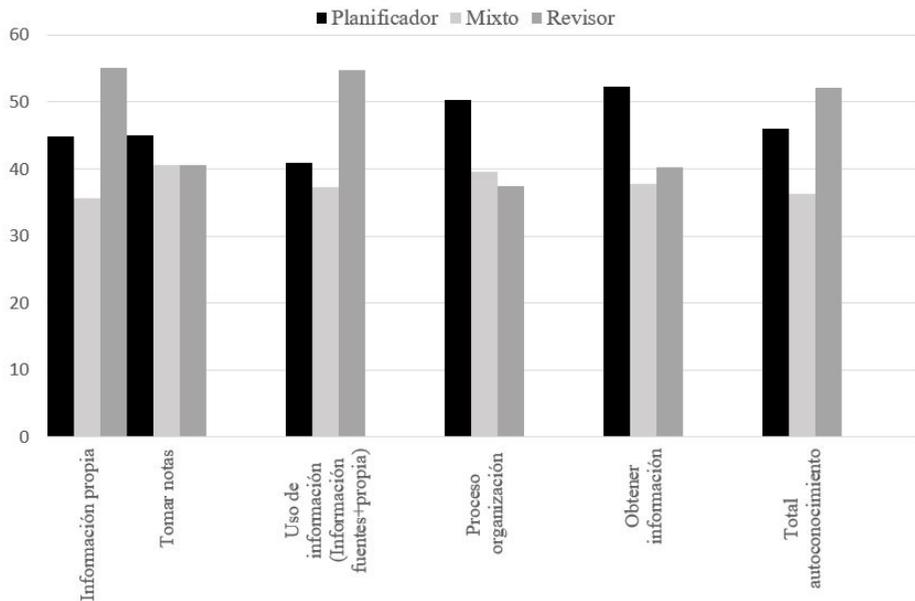


Figura 2. Rangos promedios de los diferentes perfiles escritores en las variables estadísticamente significativas tras el análisis de Kruskal-Wallis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La expansión de las tecnologías de la comunicación y la información ha supuesto un incremento importante de las fuentes de información y aprendizaje a las que el alumnado universitario tiene acceso en el proceso de construcción de su conocimiento; lo cual, unido a los parámetros formativos que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior, relacionados con el aprendizaje autónomo y autorregulado y el desarrollo competencial (González y Wagenaar, 2003), ha hecho aumentar el empleo de las tareas de síntesis en las aulas universitarias. Sin embargo, parte del alumnado parece no tener las competencias y habilidades necesarias para desarrollar con eficacia este tipo de tareas (Flower, et al., 1990; Mateos y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997; Solé, et al., 2013), lo cual supone la necesidad de profundizar en el estudio de las variables que pueden relacionarse con el desarrollo adecuado de las tareas de síntesis en el contexto de la Educación Superior.

En este enclave se ha planteado la presente investigación la cual se ha focalizado en el papel del desarrollo metacognitivo y del perfil escritor de los

estudiantes en relación con la realización de las tareas síntesis. Así pues, de acuerdo a los resultados obtenidos y en relación con los diferentes objetivos del estudio, las conclusiones extraídas son las siguientes.

En relación con el primer objetivo, centrado en identificar el nivel de desarrollo de la conciencia metacognitiva sobre las tareas híbridas que tienen los universitarios, se ha confirmado la hipótesis de partida, encontrándose deficiencias en dicho nivel de conciencia o autoconocimiento (Arias-Gundín, y Robledo, 2017; Castelló, 1999, 2007, 2009; Castelló, et al., 2011; Flower, et al., 1990; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992; Robledo, 2017). Los universitarios analizados muestran un conocimiento metacognitivo declarativo acerca de las síntesis inadecuado, desconociendo las características conceptuales definitorias fundamentales de las mismas, tales como que debe tratarse de un texto único, propio u original; la mayoría de los estudiantes concebía las síntesis como tareas más sencillas, resúmenes. Además, en cuanto al autoconocimiento procedimental, en este caso de tipo estratégico, los universitarios parecen conocer principalmente las demandas de las tareas relativas a los procesos de selección de información, aunque aludiendo fundamentalmente a estrategias de lectura; sin embargo, no demuestran prácticamente ningún autoconocimiento en relación con los procesos y las estrategias de organización y cohesión de la información, ni tampoco con respecto a las estrategias propias del proceso de escritura, referidas a la planificación y la revisión textual. Estos resultados coinciden con estudios previos en este campo y permiten confirmar que un elevado número de estudiantes universitarios interpreta las tareas de síntesis de modo erróneo o simplificado, tanto conceptualmente (Castelló, 1999, 2007, 2009; Castelló et al, 2011), como a la hora de su abordaje real, evidenciando una conciencia estratégica muy pobre (Boscolo, Arfé, y Quarisa, 2007; Granello, 2001; Vázquez, 2005; Vázquez y Jakob, 2006).

Desde la perspectiva aplicada o de las implicaciones prácticas, estas evidencias apoyan la conveniencia de que el profesorado, previamente por demandar la realización de síntesis a sus estudiantes, se asegure de que estos realmente tienen una representación adecuada de la tarea y poseen las estrategias necesarias para llevarla a cabo correctamente, capacitando a aquellos que carezcan de este tipo de conocimientos y habilidades estratégicas. En línea con esto, el presente estudio perseguía también valorar el potencial de diferentes componentes de la instrucción estratégica y autorregulada, concretamente la enseñanza explícita de un texto ejemplar y el modelado cognitivo con pensamiento en voz alta, para contribuir a la mejora de este conocimiento metacognitivo. En este caso, los resultados obtenidos permiten confirmar la

hipótesis de partida, al encontrarse resultados satisfactorios tras la instrucción con ambos componentes instruccionales de carácter estratégico y autorregulado. Así pues, se confirma la posibilidad de incrementar el autoconocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre las tareas de síntesis y las estrategias necesarias para su elaboración empleando la enseñanza explícita y el modelado (Fidalgo, et al., 2011; Hammam y Stevens, 2003; Kirkpatricky Klein, 2009; Robledo, 2014, 2016; Robledo, et al., 2016; Segev-Miller, 2004).

Ambos componentes instruccionales han contribuido a que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de activar procesos específicos de organización y cohesión de la información, así como estrategias concretas de escritura relacionadas con los procesos de planificación textual, principalmente; aspectos básicos para el posterior desarrollo de habilidades de autorregulación orientadas a controlar la activación adecuada de todos los procesos que las síntesis demandan para lograr productos textuales de calidad. Por lo tanto, desde el prisma aplicado, el profesorado puede optar por diferentes formas de instrucción a la hora de trabajar las síntesis en sus aulas, teniendo en cuenta que la base para desarrollar una capacidad de autorregulación adecuada de la tarea, parte de fortalecer o estimular el desarrollo del autoconocimiento. No obstante, en este caso, se plantea como perspectiva de estudio futura analizar la aportación, específica y combinada o secuencial, de estos y otros componentes de la instrucción estratégica y autorregulada, como son la práctica individual o colaborativa, para contribuir al desarrollo de estrategias de autorregulación propiamente dichas que realmente produzcan incrementos de mejora evidentes en la calidad final de los textos síntesis y, en definitiva, favorezcan el desarrollo de la competencia escrita en el alumnado. De este modo, contrastados científicamente los efectos reales de cada componente instruccional o de la combinación de varios, será posible ofrecer programas de intervención de mayor o menor complejidad que permitan al profesorado seleccionar aquel patrón instruccional más adecuado para cada caso, de acuerdo al dominio propio que tenga de las diferentes modalidades instruccionales, del tiempo que quiera o pueda dedicar a la intervención en tareas de síntesis o de las propias características y necesidades de sus estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo del estudio, centrado en describir el perfil escritor de los universitarios y analizar su relación con el propio nivel de desarrollo metacognitivo, los resultados obtenidos evidencian, tal y como se esperaba, que los estudiantes presentan unos perfiles escritores claramente definidos (Levy y Ransdell, 1996; Torrance, et al., 1999, 2000), la mayoría de ellos de tipo mixto, relacionados a su vez con su nivel de conocimiento me-

tacognitivo. En este caso, es posible concluir que los estudiantes con perfiles escritores más definidos, planificadores o revisores, tienen mayor conciencia metacognitiva de los procesos ligados a las tareas de síntesis que los estudiantes que tienen un perfil mixto. Si bien, no se han encontrado diferencias entre los estudiantes planificadores y revisores, por lo que no se confirma la hipótesis de partida que establecía que el repertorio metacognitivo del alumnado consta principalmente de conocimientos relativos a aquellos procesos implicados en la síntesis que demandan la activación de estrategias más relacionadas con el propio perfil escritor. No obstante, estos resultados pueden relacionarse con alguna de las limitaciones de este estudio, las cuales constituyen a su vez elementos para tener en consideración a la hora de generalizar sus resultados.

La primera limitación tiene que ver con la muestra, la cual era demasiado concreta y estaba muy contextualizada tanto geográficamente como en relación a la titulación y curso universitarios. Esto ha supuesto que los subgrupos de perfiles revisores y planificadores hayan sido muy reducidos en número, lo cual no permite contar con un amplio abanico de datos que refleje realmente el conocimiento metacognitivo de los estudiantes con perfiles escritores específicos. Además, el instrumento de evaluación empleado para valorar los perfiles escritores era un cuestionario de autoinforme, con las limitaciones relacionadas con la deseabilidad social de las respuestas que esto puede conllevar. Por lo tanto, desde la perspectiva de las líneas futuras de estudio, se recomienda ampliar la muestra y diversificar las herramientas para valorar las estrategias que definen los diferentes perfiles escritores, incluyendo medidas más objetivas. En este caso, se plantea la posibilidad de contrastar las respuestas de los estudiantes al cuestionario de perfiles de escritura con el análisis de los propios textos que han elaborado, los borradores o el uso que han hecho de los textos fuentes, identificando en ellos la aplicación real de estrategias de planificación y/o revisión textual que realmente describan sus preferencias estratégicas y su perfil escritor; o cabe la posibilidad también de emplear herramientas de carácter on-line, como el uso del pensamiento en voz alta o síntesis lo que permitan un registro secuencial a tiempo real de todo el proceso de elaboración de síntesis.

Sea como sea, de acuerdo a las evidencias de esta investigación, y siempre en el contexto de considerar las limitaciones de todo trabajo científico, se puede concluir, de manera general, que el abordaje de las tareas de síntesis en el contexto universitario debe realizarse, por un lado, considerando el efecto modulador de variables propias de los estudiantes, como son su nivel de

desarrollo metacognitivo y su perfil estratégico escritor, y, por el otro lado, asumiendo la posibilidad de optimización que estas tareas y variables tienen, incluso a nivel universitario, implementando procedimientos instruccionales adecuados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Gundín, O., & Robledo, P. (2017). El conocimiento metacognitivo de las tareas de síntesis en el contexto universitario: Como promover su mejora. En Gázquez, M., M.
- Pérez, J., Molero, A., Barragán, A. Martos, & Sánchez, C. (Comps.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 197-204). Almería: ASUNIVEP.
- Boscolo, P., Arfé, B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 6-14.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M., et al. (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro Posições, Campinas*, 22(64), 97-114.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & Robledo, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680.

- Finney, S.J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G.R. Hancock y R.O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: InformationAge Publishing.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading to write. Exploring a cognitive and social process*. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Galbraith, D., y Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. En G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes. Studies in writing*, vol. 13 (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords.) (2203). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Granello, D. H. (2001) Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307.
- Greene, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking though reading and writing in a collage History course. *Research in the Teaching of English*, 27(1), 46-75.
- Hammann, L. A., y Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: an experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35, 731-756.
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., y van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., y van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17-34.

- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., y van den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.
- Kirkpatrick, L. C., y Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Lenski, S. D., y Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write, *Reading Research and Instruction*, 37(1), 15-38.
- Levy, C. M., & Ransdell, S. (1996). Writingsignatures. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 149–161). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mateos, M., y Solé, I. (2009). Synthesing information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from multiple sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227-248.
- Radolff, A., y de la Harpe, B. (2000, Julio). Helping students develop their writing skills –a resource for lecturers. Paper presents to *ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference*, Toowoomba (Queensland).
- Robledo, P. (2016). Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario. En M. Pérez, J. Gázquez, M., Molero, A. Martos, Simón, M., & Barragán, A. (Comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el Ámbito escolar* (pp. 2888-2894). Almería: ASUNIVEP.
- Robledo, P. (2017). Escritura de textos síntesis en el contexto universitario: el papel del autoconocimiento de la tarea y de la estrategia. En Gázquez, M., M. Pérez, J., Molero, A., Barragán, A. Martos, & Sánchez, C. (Comps.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 171-178). Almería: ASUNIVEP.
- Robledo, P. (Agosto, 2014). Declarative knowledge about cognitive processes of writing and written competence in university students. Paper presents to *Conference on Writing Research (Sig Writing-EARLI)*, Amsterdam (Holanda).
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., Sánchez, R., & Olivares, F. (2016). Instrucción estratégica en tareas de síntesis en el contexto universitario. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 2654-2661). Madrid: ACIPE.

- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., y Minguela, M. (2013). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63-90. doi: 10.1177/07410883124665320.
- Spivey, N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. (Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7, 256-287.
- Spivey, N. N. (1997) *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego: CA, Academic Press.
- Spivey, N. N. y King, J. R. (1989) Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-27.
- Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (1994). The writing strategies of graduate search students in the social sciences. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 379-392.
- Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 189-199.
- Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Cooomp.), *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vázquez, A., y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes. *Revista Ensayos y Experiencias*, 63.

