

¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio

What does a Teacher College Student think when writing? A Case Study

José Luis Gallego Ortega

Universidad de Granada

jlcallg@ugr.es

Antonio García Guzmán

Universidad de Granada

antogagu@ugr.es

Antonio Rodríguez Fuentes

Universidad de Granada

arfuentes@ugr.es

Resumen

El objetivo final de esta investigación es descubrir la competencia, el conocimiento y la regulación que muestran los estudiantes de magisterio, futuros docentes, sobre su expresión por escrito. Se estudian los procesos escritores, identificados por Hayes y Flower (1980): la planificación del borrador de escritura, la transcripción del manuscrito, la revisión del texto producido y la metacognición escritora o autorregulación de todo el proceso. Se empleó el procedimiento de indagación cualitativa denominado estudio de caso, utilizando como técnica para la recogida de datos la entrevista cognitiva a los que se aplicó el análisis de contenido para su interpretación. Para facilitar la recogida de datos a través de la entrevista cognitiva semi-estructurada se utilizó un cuestionario-guía debidamente validado e incluso estandarizado sobre la composición escrita (Salvador, 2005). Los resultados apuntan que si bien estos alumnos muestran dominio en algunas suboperaciones, existen dificultades, deficiencias y lagunas en otras, que requieren formación precisa, dada su importancia en nuestra sociedad, así como en el nuevo marco de los estudios superiores.

Palabras Clave: Expresión escrita, procesos cognitivos, procesos metacognitivos, escritura académica, alumnos universitarios, textos académicos.

Abstract

The final aim of this research is to find out the competence, the knowledge and the regulation that future teachers show about their written expression. Writing processes identified by Hayes and Flower (1980) are studied in this paper, namely, writing plans, transcription, review, and metacognition or self-regulation. Data was collected through a semi-structured cognitive interview, which included a valid and standardized survey

questionnaire on written expression (Salvador, 2005). Content analysis was also used. The results show that students are competent in some operations, but have certain difficulties and gaps in others. Therefore, training in such aspects is required because of their importance in society and the new curriculum framework in higher education.

Keywords: Written expression, cognitive processes, metacognitive processes, academic writing, undergraduate students, academic texts.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES

La adquisición de la competencia escritora se produce de forma lenta y gradual, posibilitada por cierta madurez cognitiva y propiciada por la enseñanza y la práctica, admitiéndose como escritores competentes aquellos que ejecutan y regulan eficazmente sus operaciones (Flavell, 1976:160). Al contrario, los errores de expresión pueden derivar de fallos en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Al estudiante universitario se le presupone cierto grado de madurez escritora. De ahí que el objetivo de esta investigación sea analizar los procesos cognitivos y metacognitivos empleados por estudiantes universitarios de magisterio en la producción de textos escritos, según el modelo que se describe a continuación. Luego cabrían enumerarse tantos objetivos operativos como fases y operaciones anteriores, así como detectar las dificultades y deficiencias que se manifiestan en cada una de ellas. En definitiva se trataría de descubrir el conocimiento y dominio que poseen los estudiantes universitarios de magisterio de los procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con la producción de textos escritos y detectar las dificultades y deficiencias en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que podrían influir en la expresión escrita de estos estudiantes

La expresión escrita se produce por la activación de tres procesos cognitivos ejecutivos, de carácter interactivo y recursivo (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996):

- La *planificación* del borrador mental, es decir, la búsqueda y generación de ideas, su organización, el establecimiento de metas y el pensamiento de la audiencia;
- La *transcripción* textual, esto es, la redacción física de palabras que expresan ideas, siguiendo los convencionalismos lingüísticos y la linearización escrita de las ideas;
- La *revisión* simultánea y final del producto, o sea, la evaluación y modificación de lo producido.

La activación y supervisión de las operaciones cognitivas corresponde a procesos metacognitivos denominados AUTORREGULACIÓN (Flower, 1987) o MONITORIZACIÓN (Sitko, 1998), responsables de la toma de decisiones del escritor, en tanto que supone conocimiento y control de las operaciones anteriores. Esta consideración del proceso escritor, derivada de modelos de orientación cognitiva, se entiende como la teoría más compleja, difundida y ajustada a la realidad de la composición escrita.

Existen tres modalidades consolidadas de indagación del dominio de la habilidad para la expresión escrita, a saber (Torrance *et al.*, 2000; Salvador, 2005):

- a) Enfoque de producto, de orientación conductista, centrado precisamente en el producto de la escritura: el texto escrito;
- b) Enfoque de proceso, de corte cognitivo, por tanto, centrado en las operaciones cognitivas que se siguen para generar el producto;
- c) Enfoque ecológico, centrado en el contexto en el que se produce el texto y sus condicionamientos.

La tradición investigadora sobre la escritura de universitarios se encuentra consolidada en contextos de habla inglesa, aunque sus resultados no son del todo extrapolables al panorama de habla hispana, de ahí la necesidad de incentivarla, dado que son pocas las experiencias en este sentido. Existen, no obstante, algunas aportaciones que se centran en alguna de las operaciones parciales que se analizan en este texto, y que sirven de referencia para la discusión de resultados, en donde se detallan. Se trata de estudios sobre la fase más mensurable e la escritura: la transcripción del texto, y específicamente, la ortográfica y la sintaxis. Así se ponen de manifiesto algunas deficiencias presentadas por escritores adultos e incluso estudiantes universitarios, correspondientes a cada una de las fases objeto de este estudio, y que podrían ser consideradas relativamente habituales (autorregulación del texto, principalmente, aunque también en bastantes ocasiones la revisión de ciertos aspectos como la consecución de los objetivos planteados), dada la complejidad y dificultad del proceso escritor; pero no por ello han de quedar al margen de la actividad formativa, incluso la universitaria:

Particularmente los estudiantes que ingresan a la educación superior, deben aprender los procesos de producción escrita propios de la cultura universitaria. La producción de textos académicos implica reconocer la complejidad que atraviesa a la composición, en el sentido de que en ella intervienen estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, producción y revisión de lo escrito, así como también procesos afectivos motivacionales y competencias discursivas y comunicativas específicas. Los alumnos universitarios suelen presentar dificultades en estos procesos y competencias. Las investigaciones muestran que fundamentalmente tienen problemas con la planificación, producción y revisión de lo escrito; escriben de un modo bastante literal y no integran adecuadamente la información. Esto se ve reforzado desde la enseñanza, ya que generalmente no se orienta ni guía al estudiante en el proceso de escritura, sino que solo se atiende y se evalúa su resultado. Además, se suele prestar poca atención a la necesidad de enseñarles a los alumnos a adecuar su discurso a una situación comunicativa particular (Aguilera & Boatto, 2013:144-145).

No obstante, no se han encontrado investigaciones globales que traten de describir todo el proceso compositor del escritor universitario con los mismos alumnos así como sus posibles dificultades. Sí se han hallado, por el contrario, esfuerzos indagatorios, en este sentido, con alumnos de otros niveles educativos inferiores, lo cual espolea la presentación de esta investigación. Quizás en el nivel universitario se presupone al alumno el desarrollo pleno de la habilidad escritora, aunque existen aportaciones suficientes para poner en tela de juicio esta hipótesis, al indicar lo contrario, como podrá observarse en la discusión de resultados, incluso en nuestro contexto (Sanz & Zabala, 2002, Villalobos, 2005, Suárez,

2006, Ochoa & Aragón, 2007, Andrade, 2009, Castelló *et al.*, 2009, 2010, 2012, Castelló & Donahue, 2012).

En consecuencia, se justifica la necesidad de este estudio aludiendo a la ventaja que existe en la investigación de otras dimensiones y competencias similares a la expresión escrita con este tipo de alumnos sobre competencias, con modelos consolidados, de corte sociocognitivo (como el que alumbra este estudio), como la habilidad lectora y, aún más, la oral. Esto es, tratándose de actividades de similar nivel de complejidad y funcionalidad, sorprende el desfase en su conocimiento e investigación.

2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Habida cuenta de que existe simultaneidad y complementariedad de varios enfoques de investigación en el análisis de la expresión escrita, como se ha explicitado en el apartado anterior, en esta ocasión, la investigación que se presenta se centra en el de proceso, menos empleado en nuestro panorama y de mayores repercusiones para el conocimiento real de la habilidad escritora que disponen los sujetos que abordan esta tarea, así como sus dificultades, finalidades de este trabajo. La ubicación en uno de estos enfoques supone de partida la asunción de unos principios y singularidades básicas de la investigación a desarrollar, que se describen en los apartados siguientes.

Se ha desarrollado una investigación exploratoria y de naturaleza cualitativa, en concreto un *estudio de caso* (Corbet, 2001) *colectivo* (Stake, 2010), llevada a cabo mediante una *entrevista cognitiva semiestructurada*, es decir, una entrevista en profundidad y no cerrada aunque tampoco totalmente libre sino dirigida por el investigador de acuerdo con sus intereses, como técnica fundamental de recogida de información e instrumento idóneo para una investigación cualitativa de estas características (Yin, 1994). Se orientó mediante un *cuestionario-guía* (cf. Salvador, 2005:62-66), validado según el procedimiento de “juicio de expertos”, o valoraciones de investigadores con dominio de esta temática (Hodder, 2000) y “triangulación” o experimentación de datos cruzados (Santos, 1990), que ofrece 64 preguntas para interrogar a los sujetos sobre su percepción acerca de los procesos escritores cognitivos y metacognitivos (cf. Salvador, 2005: 62-66). Mediante validación interjueces se alcanzó el consenso oportuno sobre la comprensión, pertinencia y validez de cada uno de sus ítems. Se pretendía ayudarles a reflexionar y verbalizar lo que hacen mientras escriben, para colegir sus procesos mentales y sus posibles relaciones, tras construir un texto expositivo-explicativo.

Según prescribe la técnica investigadora empleada, se seleccionaron 20 entrevistas (6 varones y 14 mujeres, edad media 20.4), de entre unas 50, con alumnos de Magisterio de la Universidad de Granada (España) de 2º curso, por su riqueza informativa. La relevancia de este tipo de estudios radica en la abundancia de información del caso y en las capacidades analíticas del investigador (McMillan & Schumacker, 2005) y no en el tamaño de la muestra, puesto que por su complejidad no es viable el uso de los protocolos de las entrevistas con grandes muestras (Salvador, 2005). En cualquier caso, no cabe hablar de muestra, sino más bien de sujetos de la investigación o participantes. Las entrevistas fueron concebidas como un “caso único e integrado” (Ceballos, 2009), como si se tratase del estudio de un “sujeto típico ideal” (Goetz & LeCompte, 1988), pues así lo aconseja los

planteamientos de la investigación del estudio de caso para obtener la comprensión global del fenómeno, en este caso de la expresión escrita.

Se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto expositivo-explicativo sobre un contenido concreto (“Relevancia de la educación inclusiva en la escuela actual”) de una asignatura determinada (Atención a la diversidad), con la intención de que, inmediatamente después de haberlo elaborado, evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de las entrevistas, “*cauce principal para llegar a realidades múltiples*” (Stake, 2010, 63), de tal suerte que la redacción inmediatamente anterior sirviera de guía para la entrevista. Todas las entrevistas fueron debidamente grabadas en audio por los investigadores, para proceder en un momento posterior a su selección definitiva, por su riqueza de contenido, tarea que se realizó en grupo, y su transcripción fiel, tarea de corte individual mediante el uso del *Transcriber*. El tiempo ocupado por cada entrevista resultó variable, aunque rondan en torno a los 45 minutos de duración.

Una vez transcritas literalmente las entrevistas y seleccionadas, se realizó la correspondiente codificación por tres investigadores de manera independiente, y se procedió en varias sesiones de reuniones a uniformar los códigos determinados. Por esta triangulación se obtuvo un *acuerdo categorial interjueces* del 97%, contando la frecuencia de coincidencias en la asignación de códigos a unidades de registro. Las dimensiones psicolingüísticas implicadas se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la construcción textual (cf. Tabla 1), de acuerdo con la *categorización apriorística* (Cisterna, 2005), validada por “juicio de expertos” y “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981, Stake, 2010). Tales categorías reunían los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de este tipo de investigación (Bardin, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia, productividad.

Una vez consensuados todos los códigos para todas las declaraciones, se agruparon los contenidos de similar código, calculándose frecuencias, porcentajes y medias. Finalmente, se abordó la interpretación global de los datos, tanto numéricos como verbales; no obstante, los datos cuantitativos se utilizaron para corroborar y apoyar a los cualitativos, considerados de mayor utilidad para comprender este problema de investigación. Paralelamente a este análisis cuantitativo, se procedió al *análisis de contenido* (Bardin, 1986, Krippendorff, 2002) no lineal, sino *continuo e interactivo*, es decir, susceptible de cambio durante el proceso de la investigación por razones de consenso entre investigadores¹, con el propósito de extraer significados y claves relevantes para esclarecer el problema de investigación planteado. Así, se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de *categorías* preestablecido, de acuerdo con el modelo teórico arriba descrito, ampliamente reconocido por la comunidad científica.

¹ A pesar de ser todos los investigadores avezados en la asignación de códigos a las declaraciones sobre de la habilidad escritora y no ser ésta la primera vez que realizan la tarea de codificación es posible que se encuentren algunas faltas de coincidencia.

Tabla 1. *Categorización de la escritura*

OPERACIÓN	CATEGORÍAS	Códigos +/-		CATEGORÍAS	OPERACIÓN
PLANIFICACIÓN	Génesis de ideas	P1	R1	Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado	REVISIÓN
	Consideración del auditorio	P2	R2	Estructura y léxico de la oración	
	Determinación de objetivos	P3	R3	Puntuación y ortografía	
	Selección de ideas	P4	R4	Revisión de la caligrafía	
	Organización de ideas	P5	R5	Revisión por otros	
	Fuente de ideas	P6	R6	Revisión por uno mismo	
	Registro de ideas	P7	AR1	Del proceso de planificación	AUTO-REGULACIÓN
	Organización textual	P8	AR2	Del proceso de transcripción	
TRANSCRIPCIÓN	Ordenación sintáctica (T1)	T1	AR3	Del proceso de revisión	
	Riqueza de vocabulario	T2	AR4	De la estructuración de ideas	
	Selección léxica	T3	AR5	Disposición ante escribir (interés, motivación...) y sus dificultades	
	Adecuación de palabras a ideas	T4	AR6	Del escrito bien hecho	
			AR7	General del acto de la escritura	

3. RESULTADOS

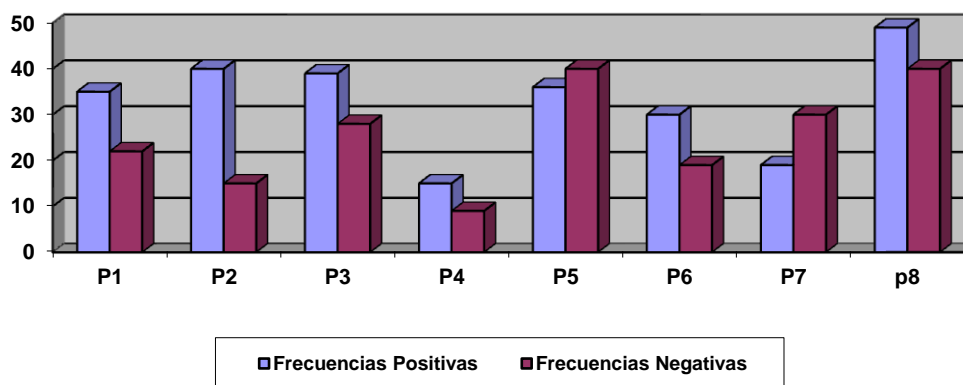
Para la presentación de los resultados obtenidos en esta investigación se ha recurrido a cada una de las operaciones cognitivas y metacognitivas implicadas en la composición escrita, de acuerdo con el modelo seguido.

3.1. Sobre la planificación del texto

Existe preponderancia de frecuencias positivas que indican la correcta realización de la génesis de ideas (35 respuestas positivas (+P1): media de 1.75 repuestas positivas por sujeto y porcentaje del 61.40% frente a 22 negativas (-P1): media de 1.1 y porcentaje restante del 38.60%). Cabría añadir que un número considerable de sujetos no ha reflejado

ninguna frecuencia negativa sobre esta operación, a diferencia de las frecuencias positivas, que aparecen en todas las respuestas. Algunas expresiones literales representativas de los entrevistados son: “pienso lo que voy a escribir (E4, E6, E8, E9) para hacerme una idea (E20)” o “sí, se me suelen ocurrir muchas ideas muy fácilmente (E2, E3)”.

Gráfico 1. Frecuencias sobre la planificación



Sobre la consideración del auditorio (P2), el gráfico anterior refleja una tendencia mayoritaria de dominio, 72.73% de respuestas positivas o 2 de media frente a la no realización de esta suboperación, cuya media apenas alcanza el 0.75 por persona; de hecho, la mitad de los entrevistados no manifiestan ninguna respuesta negativa sobre esta habilidad. Declaraciones características apuntan que “sí, eso es importante (E2), pensar la idea e incluso las palabras, como he dicho antes, pensando en las personas que lo van a leer después (E3)”; teniendo en cuenta que han de prestar atención a la capacidad comprensiva del lector: “claro, eso es muy importante (E1, E2). Lo escribo para que lo puedan entender, con cosas y palabras a su nivel (E3)”.

Menor es el predominio de la determinación de objetivos (P3), 58.21% de respuestas positivas; de otra manera, la media de positivas por alumno es de 1.95 mientras que la de negativas es de 1.4. Ante la pregunta acerca de los motivos que tienen para escribir textos, existe prácticamente idéntica cantidad de respuestas que apuntan la determinación de objetivos intrínsecos y la ausencia de ellos (motivos extrínsecos), es decir, la adecuación e inadecuación de la operación respectivamente. No obstante, ante la cuestión de si pretenden conseguir algo con sus textos, proliferan las respuestas que apuntan hacia objetivos externos (72.73%), lo cual indica un escaso dominio de la habilidad, con respuestas como las siguientes: “buenas notas (E2), para superar asignaturas (E8)”. Ahora bien, sea cual sea su finalidad, sus propósitos pueden detectarse en alguna parte del texto: “sí, porque le doy mucho hincapié a lo que quiero conseguir (E4)”.

Cabe resaltar la predisposición de los entrevistados hacia la selección de ideas (P4), a tenor del porcentaje de frecuencias positivas obtenido (62.50%, medias de 0.75 positiva y 0.45 negativa). Antes de redactarlas, suelen cribar y seleccionar algunas “entre las que me vienen, elijo (E2) las mejores (E9)”, aunque no siempre ni con el criterio adecuado.

Los análisis cuantitativos arrojan poca información acerca de la organización de ideas (P5), puesto que las frecuencias positivas alcanzan el 47.37% superadas por el 52.63% de

negativas (medias de aparición 1.8 y 2, respectivamente). Con poco contundencia afirman realizar una ordenación inicial de las ideas que se les ocurren: “sí, las ordeno mentalmente (E2, E7, E8) y luego las escribo a ver si quedan igual de bien (E9)”; sin embargo, no emplean esquemas para organizarlas y admiten que “no, las ordeno mentalmente o escribo sobre la marcha según me pille (E12, E13, E14). De hecho, no piensan la idea completa antes de redactarla sino que la escriben “como se me va ocurriendo (E2, E4, E8, E14, E18, E20), pero pensando las palabras claro (E3), lo cual denota una falta de habilidad en el manejo de esta operación.

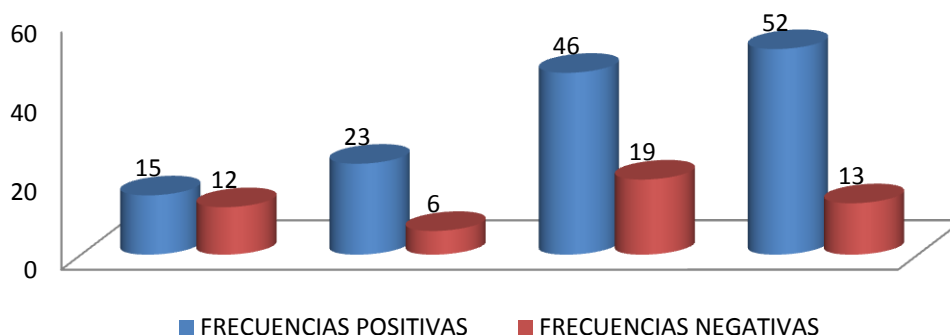
El porcentaje del 61.22% de respuestas positivas sobre las fuentes para recabar ideas (+P6) (media: 1.5) frente al 38.78% de negativas (-P6) (media: 0.95) indica que hacen uso de ellas “leyendo libros, revistas (E4, E11, E12, E14, E15), Internet (E5) y preguntando (E9)”, a pesar de seguir abusando de la imaginación y/o memoria, es decir, de aquello que les “viene a la cabeza (E1, E2, E8)”.

Peor desarrollo posee la operación registro de ideas (P7), ya que los datos evidencian un dominio insuficiente. Las respuestas positivas apenas suman el 38.77% (media: 0.95) mientras que las negativas alcanzan el 61.23% (media: 1.5). En efecto, a la incertidumbre de anotar las ideas antes de redactarlas, para no olvidarlas, se une la nula anotación de las fuentes de obtención, con respuestas representativas contundentes como que “no, ni nunca lo había pensado (E7).

Por último, tan solo el 55.06% (media: 2.45) responde positivamente sobre la organización del texto de acuerdo con la gramática textual (P8), pensando el tipo de texto que van a construir: “sí, porque cada uno es distinto y la expresas de diferente forma (E9)”, y ordenando las ideas según las partes que lo conforman: “sí, ya según las partes y eso pues me organizo (E2)”. No obstante, se comprobó el controvertido conocimiento que poseen sobre la estructura básica del texto académico (expositivo-explicativo), al contarse tantas respuestas adecuadas como inadecuadas. Más deficiente aún resultó la falta de estrategias y reglas para recordar y construir correctamente las partes del texto: “no, ninguna regla (E3)”.

3.2. Sobre la transcripción textual

Gráfico 2. Frecuencias sobre la transcripción



Como se ve en el siguiente gráfico, solo el 55.55% de las respuestas indica una leve inclinación hacia la preocupación por la ordenación sintáctica (+T1), lo que supone una media de 0.75 respuestas positivas por alumno frente a 0.6, que expresan lo contrario. El análisis de respuestas ofrecidas por el alumnado durante la entrevista muestra una representación muy similar entre los alumnos que “piensan el orden de las palabras antes de escribirlas (E10)” y los que las “ponen directamente sin pensar en ese orden (E15)”.

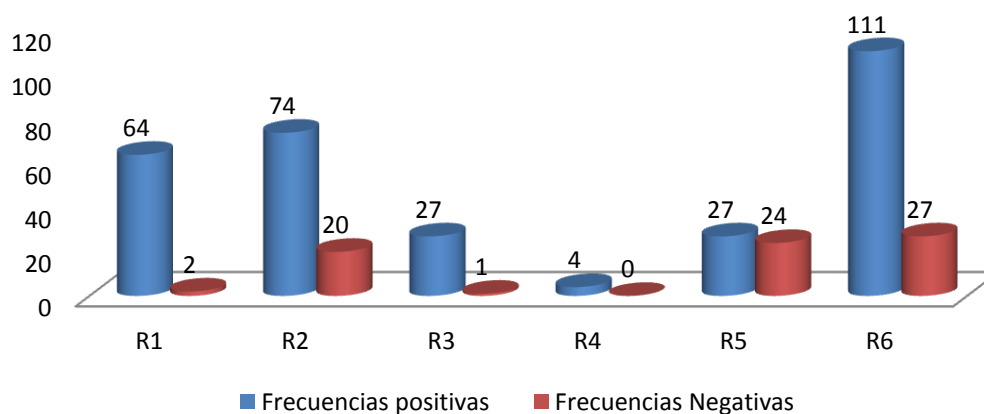
Sí se observa una tendencia clara hacia la riqueza de vocabulario (T2), con un 79.31% de respuestas positivas y una media de 1.15, frente al 20.69% de negativas y apenas 0.3 de media. Los alumnos consideran que disponen de suficiente vocabulario para redactar: “sí, intento utilizar el vocabulario preciso sobre el tema y variado (E17)”.

Declaran un dominio notable en la selección léxica (T3), con un 70.77% de respuestas positivas (media: 2.3) y solo un 29.23% de negativas (media: 0.95). Cuando no encuentran palabras adecuadas suelen “buscar un sinónimo (E1, E19), incluso acudiendo a fuentes de información externas (E8, E12), principalmente Internet (E3, E5), diccionarios (E11, E15) o preguntando a compañeros (E16, E18)”, aunque admiten que existen palabras que enuncian mejor lo que desean expresar: “sí, se podría expresar mejor (E5, E8)”. Con menor contundencia contestan que antes de elegir las palabras piensan que algunas se parecen y que otras son diferentes, y tienen este aspecto en cuenta.

Por último, los datos reflejan un dominio semántico sobresaliente (T4), con un alto porcentaje de respuestas positivas del 80% y una media de 2.6, junto a un bajo porcentaje de respuestas negativas del 20% y una media de 0.65. Así que las palabras que utilizan son mejorables pero correctas, “sí tienen que ver, claro, palabras adecuadas para las ideas adecuadas (E13)” y no tienen dificultades excesivas para encontrar las palabras adecuadas y relacionadas con el tema de escritura: “me vienen fácilmente (E3, E7) y si no las busco (E13)”.

3.3. Sobre la revisión del producto

Gráfico 3. Frecuencias sobre la revisión



Un porcentaje muy elevado de respuestas positivas, casi el 97%, indican que revisan sus textos, contrastando con lo planificado, es decir, de acuerdo con el contenido y la forma que habían planificado previamente (R1). Respuestas literales indican que revisan palabras e ideas “normalmente (E8, E10, E14), ya que son mis pensamientos los que expreso (E18)”. Igual ocurre cuando se les pregunta si comprueban que el texto contiene todo lo que ellos querían y/o habían planificado, todos contestan “sí, y lo intento corregir (E4, E5, E7, E18, E20)”.

La tendencia sobre la revisión de léxico-estructural de la oración (R2) es alta, con un porcentaje próximo al 79% de respuestas positivas y una media de 3.7 de frecuencias positivas por alumno frente a 1 negativa, a pesar de que en el nivel macroestructural las respuestas negativas sobre la revisión de las partes gramaticales superan a las positivas: “no, no me preocupo por revisar las partes del texto (E11)”. En el nivel microestructural de la oración, se invierte la tendencia a favor de la revisión oracional, “eso sí! Aunque suelo escribirlas bien (E15)”. En el nivel lexical es donde aparece el mayor índice de respuestas positivas, lo que indica que es lo que más revisan, comprobando que sus palabras son adecuadas para expresar las ideas: “sí, lo suelo comprobar todo (E3)”. Al detectar errores en las categorías anteriores admiten tener suficiente habilidad para modificar su texto en beneficio de la calidad final del mismo, principalmente en el orden siguiente: palabras, oraciones, pero no la estructura textual (“pues...faltas de ortografía o palabras o alguna frases mal escrita son lo que más detecto y corrijo (E1)”).

Aunque no aparecen muchas respuestas sobre la revisión de la puntuación y la ortografía (R3), quizá porque los alumnos la consideren obvia (media de 1.35 de respuestas positivas y 0.05 de negativas), apuntan al buen desarrollo de esta habilidad, obteniéndose un porcentaje elevado (96.43% de respuestas positivas). En efecto, la tónica es que las respuestas confirmen que “claro, lo suelo releer al terminar y comprobar esas cosas (E1)”.

La revisión caligráfica (R4) aparece en contadas ocasiones, por razones obvias derivadas de las características y la edad de los alumnos entrevistados, solo un 0.2 de respuestas por sujeto, pero en todas con signo positivo (100%). La manifestación típica en torno a ella es que “sí, siempre, caligrafía y ortografía son básicas (E12)”. Cabe inferir la escasa importancia que le otorgan, debido al empleo masivo de recursos informáticos para la construcción de textos, unido al ínfimo grado de error que perciben a estos niveles sobre la caligrafía.

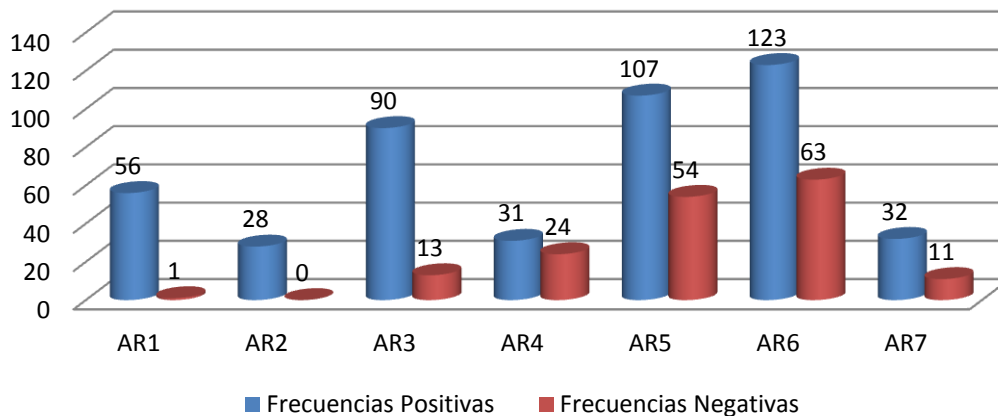
Poco desarrollo se observa de la revisión por otros (R5), puesto que los porcentajes de respuestas positivas y negativas son similares (52.94% y 47.06%, respectivamente) y sus medias (1.35 y 1.2, respectivamente). Ello se debe a que no suelen entregar sus textos a otros compañeros para detectar errores (“no, lo reviso yo sola (E13)”), aunque acuden “a algún amigo, profesor, mis padres... (E4)” cuando tienen dudas.

Sobre la auto-revisión y corrección (R6) existe una clara evidencia de su dominio y realización (cf. Gráfico 3), con un porcentaje significativamente elevado de respuestas positivas (80.43%) frente al de negativas (19.57%), y junto a una media alta de frecuencias positivas (5.55) y baja de negativas (1.35). Cabe añadir que resaltan sobre las demás las respuestas sobre la conveniencia de la revisión por su repercusión en la calidad final del

texto: “sí, siempre, para ver si tiene sentido (E5)” y que suelen introducir en sus textos los cambios que estiman convenientes tras detectar errores: “si algo no me gusta sí que lo cambio (E18)”.

3.4. Sobre la autorregulación del proceso

Gráfico 4. Frecuencias sobre la autorregulación



Habitualmente (más del 98%) tienen en cuenta la audiencia a la que dirigen sus textos (AR1), “en función del receptor el texto es diferente, ajusto las palabras, el vocabulario, incluso el contenido; si es un texto científico tienes que usar un vocabulario más preciso y las ideas más fundamentadas que si es para un niño pequeño (E8)”.

Sobre la autorregulación de la transcripción (AR2) aparecen respuestas codificadas positivamente, con una media de 1.4, y ninguna negativa, de lo que se infiere una disposición máxima (100%). Algunas declaraciones evidencian la importancia de conocer y controlar las habilidades que conforman la fase de transcripción: “normalmente encuentro bastantes palabras adecuadas, aunque a veces noto que me falta vocabulario sobre un tema concreto para expresarme, y entonces repercute en el texto, aunque al final intento buscar sinónimos y cosas así (E1)”.

De los datos se deduce la óptima habilidad del colectivo para la autorrevisión textual (AR3), con un conocimiento y control adecuados de la misma, avalado por un porcentaje alto de frecuencias positivas, superior al 87%, frente a un ínfimo de negativas (medias: 4.5 y 0.6, respectivamente). El análisis literal ilustra acerca de su realización, dado que confirma que revisan sus textos, “sí, siempre (E9, E12), para saber si te ha quedado mejor o tienes que especificar algo (E8)”; tanto durante su elaboración (“sí, desde el principio veo que algo no me gusta, pero veo que puedo solucionarlo, intento darle sentido con las siguientes frases (E11)”) como tras su culminación (“sí, porque intento darle sentido a lo que he escrito para que la gente lo entienda (E5)”), para corregir errores, “si reconozco un error, por supuesto que lo corrijo (E15).

Con respecto a la autorregulación estructural (AR4), los datos dibujan una orientación poco significativa sobre su dominio: el porcentaje positivo asciende al 56.3% frente 43.6%

negativo. Aunque reconocen la importancia y su capacidad para revisar las oraciones (“claro, si le falta algo a la oración o está equivocada... (E12)”), no revisan la estructura gramatical ni saben hacerlo porque desconocen las diferentes tipologías textuales (“no, ya he dicho antes que no sabía muy bien la diferencia entre los tipos de textos que existen (E10)”).

La disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5) es buena (66.4% de frecuencias positivas, y la media positiva duplica la negativa). Analizando las declaraciones, se deduce su consciencia sobre lo que sienten mientras escriben: “sí, porque cuando no estoy a gusto o no me encuentro bien no me puedo concentrar ni nada (E4)”, logrando alcanzar un grado de concentración óptimo o suficiente, “sí, claro (E13, E14), porque si no no me saldría bien (E1, E3)”, aunque si su estado de ánimo es inadecuado les cuesta concentrarse o no lo hacen: “no, si estoy disgustado escribo mejor en mi diario; si es un texto impuesto espero que se me pase el disgusto (E6)”. Cuando lo consiguen y culminan bien la tarea “es muy satisfactorio (E7)”, si no asumen las dificultades escritoras con naturalidad, dada su complejidad, y consiguen superarlas “con facilidad (E6)”. Se trata de dificultades vinculadas principalmente con la organización y búsqueda de ideas: “cuando busco las ideas y no sé dónde ponerlas (E4, E11, E12, E20), porque no se me ocurren también (E7)”.

Declaran un buen dominio acerca del conocimiento del concepto de texto correcto y del procedimiento adecuado para crearlo, cuyo porcentaje de respuestas positivas se sitúa por encima del 66% (+AR6), con un promedio de 6.15 respuestas positivas que dobla el negativo. Los datos no son concluyentes acerca de si los sujetos van diciéndose, mientras desarrollan esta tarea, la secuencia que han de seguir para hacerlo bien. En efecto, existen respuestas similares en ambos sentidos: “no, me pongo a hacerlo sin más, no me digo nada ni mentalmente ni nada (E2), “sí, me voy diciendo las cosas y me corrijo a mí misma, soy bastante metódica (E1)”. Para escribir bien ofrecen respuestas variopintas: riqueza de vocabulario, búsqueda de ideas, organización de ellas, de manera que ellos mismos piensan que han de mejorar para escribir mejor sus textos, combinando habilidades: “muchas cosas: las partes, el tema, las faltas de ortografía... (E2)”. Tras preguntarles que si les sale mal un texto piensan que no saben cómo construirlo, lo niegan, argumentando que sería el momento inadecuado, no estarían concentrados o no dispondrían de información y/o vocabulario suficiente: “pienso que no tengo información, no me gusta el tema... pero nunca que no sé escribir bien (E18). Aunque asumen que “por supuesto (E2, E7, E8, E14, E19) que hay gente que escribe mejor que yo (E11, E13, E15)”, por diversas razones, principalmente porque saben expresarse mejor o poseen un mejor dominio de esa habilidad.

Continúa la tendencia de respuestas positivas, en torno al 74%, sobre el adecuado conocimiento y control general de la actividad escritora (AR7). Admiten que son conscientes de todo lo que acontece mientras escriben (“sí, me doy cuenta de todo (E3, E18), lo cual les permite ejercer cierto control sobre el proceso aun desconociendo cómo se denomina cada operación, “si no me diera cuenta, el texto no saldría correctamente, porque así voy controlando qué y cómo hacerlo (E19)”.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El balance global refleja una ligera tendencia hacia la realización de las distintas operaciones de la planificación, con un 56.43% de frecuencias positivas absolutas. Teniendo en cuenta la diferencia entre las frecuencias positivas y negativas de cada operación, puede aseverarse que la mayoría de las acciones son perfectamente asumidas por los estudiantes, según refleja su balance positivo; especialmente, *pensar en la audiencia* que va a leer el texto y *génesis de ideas*, aunque no siempre las realizan en su forma adecuada, ya que abusan de la memoria, como también descubrieron Atienza & López (1995), Velázquez (2005) y Ochoa & Aragón (2007). Se ratifica los resultados sobre la capacidad aceptable para *buscar ideas*, resaltada por Meneses *et al.* (2007) y el uso de Internet, como señaló Andrade (2009). En el resto de las operaciones de planificación, se observó también la tendencia a favor de las frecuencias positivas, aunque de forma menos significativa. De sus declaraciones, no obstante, se deducen algunas deficiencias: sobre la *organización textual* la falta de empleo de reglas para recordar y organizar las partes del texto y sobre la *determinación de objetivos* la alusión mayoritaria a objetivos extrínsecos, en vez de intrínsecos, ambas advertidas también por Serrano & Villalobos (2009), en la primera por el desconocimiento de los modos de organizar ideas y argumentos y en la segunda ante la deficiencia para convencer y persuadir a su audiencia. Además, en dos de las operaciones (*registro* y *organización de ideas*) acontece lo contrario: las respuestas negativas superan a las positivas. En cuanto a la primera, rehúsan el empleo de esquemas o cuadros, minimizando la pertinencia de los guiones metodológicos para elaborar textos, lo cual es consistente con los datos obtenidos por Bereiter & Scardamalia (1991), Serrano & Villalobos (2009) y, en nuestro contexto, Sanz & Zabala (2002). En cuanto a la segunda, se observaron disfunciones idénticas a las que hallaron otros autores, es decir, dificultades de los estudiantes para diferenciar entre el plano de la planificación y el de la producción (Ochoa & Aragón, 2007, Pérez, 2010) y la estrategia inexperta que indica el modelo de “decir el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1987). Además, descuidan la importancia que tiene la adecuada ordenación de la ideas para satisfacer una determinada situación comunicativa, corroborado en otras investigaciones (Atienza & López, 1995, Velásquez, 2005, Ochoa & Aragón, 2007, Castelló *et al.*, 2010). Habida cuenta de que las diferencias en los balances anteriores no resultan excesivamente significativas, indicando un dominio excelente como cabría esperar en estos alumnos y que algunas operaciones resultan mejorables y otras deficientes, puede concluirse que sería aconsejable la instrucción adecuada para la consolidación de la planificación escrita, con el fin de superar lo que se ha identificado como deficiente competencia comunicativa o bajos niveles de planificación en actividades escritoras (Tapia *et al.*, 2003, Avilán, 2004, Sabaj, 2009).

Sobre la transcripción, los entrevistados enfatizan las operaciones de *selección de palabras adecuadas* para sus textos y la *adecuación de éstas a las ideas* que pretenden transmitir. Entre ambas suman un total del 73.86% de las frecuencias de la transcripción. Contrariamente, las menos resaltadas son las de *ordenación sintáctica* y la *riqueza de vocabulario*, cuyo porcentaje acumulado apenas supera el 30%. El dato de que superen las frecuencias positivas a las negativas en todas las operaciones de la transcripción sugiere que el desarrollo y dominio de estas habilidades es aceptable (77.27% *versus* 22.73%). Entre las positivas, resaltan la *adecuación de las palabras a las ideas* que quieren expresar y la *selección adecuada de las palabras*; curiosamente, entre las negativas han aparecido

con mayor frecuencia también las anteriores. Por ello, es necesario advertir la diferencia entre las frecuencias positivas y las negativas para establecer tendencias de realización de operaciones y/o desarrollo de habilidades: la mayor diferencia se aprecia en las operaciones de *adecuación de palabras a las ideas* y *selección de las mismas*, lo cual induce a pensar que se encuentran en un grado de desarrollo y dominio aceptable por parte del colectivo entrevistado. De otra parte, dado que la *ordenación sintáctica* es la que menos aparece en cuanto a frecuencias positivas y la diferencia con respecto a las negativas es ínfima, puede afirmarse que se encuentra en un estado más inmaduro. Aunque Serrano y Villalobos (2009:102) resaltan las “dificultades para la utilización flexible y creativa de los saberes lingüísticos, discursivos y pragmáticos” y de “falta de dominio epistémico del lenguaje”.

Asimismo, en líneas generales, puede afirmarse que el grupo admite realizar la revisión textual, puesto que el porcentaje de respuestas positivas alcanza el 80.58% mientras que las negativas apenas obtienen el 20%, coincidiendo con el nivel moderado-alto de desempeño revisor de estudiantes universitarios que descubren Menesses *et al.* (2007), aunque la mayoría de las investigaciones se han centrado en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, siendo poco abundantes los estudios con universitarios. La mayor preocupación inicial se observa en la suboperación de *autorrevisión* y *corrección de errores*, conscientes de la trascendencia de esta operación y su repercusión en la calidad final del texto, como ya descubrieran Álvarez *et al.* (2010); seguida de la *revisión de la adecuación de la forma y el contenido a lo planificado*, estrategia muy demandada para estos alumnos (Castelló *et al.*, 2010). Le sigue la *revisión del léxico de la oración*, también señalada en el estudio de Roussey & Piolat (2005). De otra parte, aunque la *revisión de la estructura* alcanza un valor positivo, resulta escaso, y pasa a deficiente cuando se refiere a la macroestructura o revisión de partes gramaticales del texto, lo que va en la línea de lo hallado en otros estudios (Lehr, 1995, Jackson *et al.*, 1998, Carlino, 2003, Villalobos, 2005, Castelló *et al.*, 2010). Las menos explícitas por los entrevistados han sido la *revisión de la caligrafía* y la *revisión de la puntuación y la ortografía*, quizá por ser foco de atención de la revisión de escritores inexpertos (Graham *et al.*, 1993; Butterfield *et al.*, 1996; Villalobos, 2005) junto a la legibilidad del texto (Harris & Graham, 2005). De manera que cuando revisan sus textos lo hacen con la finalidad de detectar errores sin tener en cuenta el contenido (Villalobos, 2005), tomando como unidad de análisis las palabras o frases y no al texto en su conjunto (Lehr, 1995; Jackson *et al.*, 1998; Carlino, 2003; Castelló *et al.*, 2010), aunque otras investigaciones con estudiantes de magisterio destacan el hecho de revisar tanto la forma como el contenido y reescriben, algunas veces, una oración cuando no les satisface la primera versión (Sanz & Zabala, 2002). Sin duda, la operación más deficiente es la *revisión por otros*, lo que concuerda con otro estudio previo (Menesses *et al.*, 2007), quizá debido a la emergencia de fuentes donde obtener la información sin necesidad de recurrir a otras personas.

Para la autorregulación de la expresión escrita, el porcentaje de respuestas positivas supera al de respuestas negativas (73.3% versus 26.6%), lo cual indica que estos alumnos admiten su destreza. El dominio del *conocimiento* y *control de la planificación* es elevado, puesto que son conscientes de la trascendencia que tiene la audiencia a la que se destina el texto y la búsqueda adecuada de ideas y su organización; menos exaltado es la determinación de objetivos, puesto que como indican Ochoa & Aragón (2007) no son conscientes de la diversidad de objetivos que pueden inducir a la elaboración de un texto. Aún con más

contundencia es la convergencia de los sujetos del grupo estudiado en poner de manifiesto la relevancia de conocer todos los aspectos concernientes a la redacción textual de ideas que previamente se hayan planificado (*conocimiento de la transcripción*). Es decir, muestran el conocimiento y control necesario de las palabras propio de la dimensión léxica, así como de su combinación en frases de acuerdo con las reglas morfosintácticas. Por otro lado, es apreciable el aceptable dominio del *conocimiento de la revisión textual* y de su control consciente por parte de estos alumnos, aunque el grado de coincidencia en sus respuestas no es tan elevado como lo era en los casos anteriores, al contrario de lo indicado por Avilán (2004). En todo caso, manifiestan la necesidad de realizar revisiones durante la propia redacción del texto, lo cual demuestra la simultaneidad de los procesos cognitivos implicados en esta tarea, sin perjuicio de la revisión final global como culminación del acto y motor de la corrección oportuna, en su caso, en base a lo convencional y planificado de la escritura. No se puede concluir de la misma forma que en los anteriores casos cuando se trata de valorar el *conocimiento y control de la estructuración*. En efecto, admiten no tener en cuenta ni otorgar importancia consciente al tipo de texto durante su elaboración, lo cual coincide con el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseen acerca de los modelos de textos que deben manejar, identificado por Tapia *et al.* (2003), Serrano & Villalobos (2009), Castelló *et al.* (2010) y Aguilera & Boatto (2013). Es más, tampoco son conscientes de que su dificultad para progresar en sus textos pueda deberse a la ausencia de conocimiento y control de la estructuración textual.

Los alumnos estudiados muestran una aceptable *actitud ante la escritura y sus dificultades*, aunque pocas veces suelen realizarla por cuenta o voluntad propia, quizá porque como apuntan Avilán (2004) y Andrade (2009) su motivación inicial e iniciativa es baja. Son *conscientes de lo que piensan y sienten mientras escriben* y al concluir su tarea de escritura, aunque les cuesta alcanzar la concentración suficiente para realizar esta actividad. Es más notable el *conocimiento y control general del acto de escritura*, según las declaraciones positivas de los propios alumnos en torno a las cuestiones relacionadas con esta dimensión. En efecto, gran parte de los sujetos conocen los pensamientos y sentimientos que experimentan mientras escriben. Si bien las dificultades en la expresión escrita no resultan excesivas ni generalmente insalvables, aparecen en ocasiones. Tienen que ver con la *organización* y, en menor medida, con la *búsqueda de ideas*, principalmente, según sus propias percepciones. Los alumnos presentan una variedad de aspectos y dimensiones con los que identifican la óptima escritura: unos la relacionan con la dimensión de la riqueza de vocabulario, otros con la adecuada búsqueda de ideas, y algunos más con la idónea organización de ideas y del texto en general. Precisamente piensan que la capacidad para mejorar sus textos pasa por mejorar las facetas anteriores, exclusivamente. Asimismo, se ha puesto de manifiesto que desconocen la existencia de reglas mnemónicas que facilitan la elaboración de un texto, así como la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción textual, lo cual es consistente con lo reportado por Avilán (2004). Por último, como no son conscientes de que la escritura es un proceso complejo compuesto por fases y actividades, mientras la están practicando no suelen ir secuenciando y supervisando las actividades que han de implementar para construir bien sus textos, quedando esta construcción escasamente controlada por el alumno.

5. CONCLUSIONES, PROYECCIÓN DIDÁCTICA Y PROSPECTIVA

Cabe señalar, como conclusión final, que los alumnos de este estudio no pueden ser considerados escritores expertos y así lo corrobora, pese a su pericia en algunas de las operaciones anteriores, las deficiencias y carencias que muestran en otras. Esta aserción es común con lo apuntado en otras investigaciones, por lo que procedería la formación para su adquisición y desarrollo, de tal suerte que su óptima habilidad para expresarse por escrito sea garante no solo de su éxito en su periplo universitario sino en su incorporación y desarrollo profesional como egresados universitarios. La aparente habilidad escritora aprendida en niveles previos y potencialmente transferible a cualquier contexto o situación comunicativa queda en entredicho y su enseñanza se nos antoja como una de las grandes tareas pendientes en nuestras universidades, ya que al profesorado compete la enseñanza de diferentes géneros académicos y profesionales para que los estudiantes se inicien en los nuevos usos de la lengua. Quizá la condición de escritor experto es un ideal que solo se adquiere con la práctica, con la toma de conciencia de todo lo que involucra el proceso de escritura, con la exposición y revisión de textos que han sido redactados por escritores más experimentados y, al contrario, con la revisión de textos por expertos para tomar conciencia de los errores. Y esa puede ser la clave de la formación universitaria para optimizar la competencia escritora.

De manera que si resulta relevante instruir a los estudiantes en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación para incrementar su competencia escritora, no lo es menos el aprendizaje de las diferentes rutinas de escritura a las que se enfrentan en el nivel universitario. Se trata de aplicar todas y cada una de las suboperaciones que conforman la expresión por escrito a la elaboración de textos académicos, entre los que destacan, los textos expositivos y los argumentativos, que son los más demandados y requeridos en la enseñanza universitaria, de tal suerte que contribuyan a dotar de la máxima calidad a los textos producidos, y ello sea garante de éxito académico primero y profesional después, habida cuenta de la trascendencia de la composición escrita en la actualidad.

Consecuentemente, la prospectiva natural y proyección didáctica de este trabajo radica en la elaboración de un programa formativo para mejorar las estrategias cognitivas implicadas en la escritura, enfatizando evidentemente las más deficientes y/o ausentes, que pueda ser desarrollado en el ámbito universitario y en el seno de cada una de las asignaturas, en concreto, a través de pautas, estrategias y supervisión exhaustiva docente de la elaboración de los textos expositivos y/o argumentativos, denominados trabajos académicos, cada vez más frecuentes en el contexto universitario como consecuencia de la implantación del sistema europeo de educación superior. Digno es de resaltar el programa elaborado por Suárez (2006) para psicopedagogos, aunque no se inscriba en el modelo de escritura que se defiende en esta ocasión, por cuanto se dirige a una población similar y comparte su finalidad.

Para coadyuvar la calidad de los materiales y estrategias que se puedan diseñar para mejorar la competencia escritora de universitarios, cabría expandir esta investigación a otros contextos, especialidades y carreras universitarias. Cabría variar el diseño de la investigación, mediante el desarrollo de investigaciones longitudinales, en lugar de

transversales, para detectar el progreso espontáneo o natural del alumnado por su transcurso por el itinerario universitario. O simplemente intentar replicar este estudio desde un punto de vista cuantitativo, posibilitando un rango muestral mayor, mediante cuestionarios de autoaplicación sobre la composición escrita y sus dificultades, por ejemplo, o con otras estrategias cualitativas, como la observación de la producción textual. Incluso con la misma estrategia e instrumento de obtención de datos, la entrevista cognitiva, pero realizada con adultos conocedores de la competencia escrita de estudiantes universitarios, como los profesores universitarios. Se abre, pues, un frente caliente de investigación.

Referencias bibliográficas

Aguilera, Soledad & Yanina Boatto. 2013. Seguir escribiendo...seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima-Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 18: 136-145.

Álvarez, Manuela, Lourdes Villardón & Concepción Yániz. 2010. Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI* 28(2): 181-204.

Andrade, Marta Cecilia. 2009. La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística* 68, 297-340.

Atienza, Encarna & Carmen López. 1995. El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Revista Pedagógica* 10-11, 123-129.

Avilán, Alba. 2004. La escritura: abordaje cognitivo (hacia la construcción de una didáctica cognitiva de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica* 13(1), 18-30.

Bardin, Laurence. 1986. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.

Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia. 1991. Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences* 1, 37-68.

Butterfield, Earl C., Douglas J. Hacker & Luann R. Albertson. 1996. Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review* 8(3), 239-297.

Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castelló, Monserrat & Christiane Donahue. 2012. *University writing: selves and texts in Academic Societies*. London: Emerald group.

Castelló, Montserrat, Dolores González & Ana Iñesta. 2010. La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía* 247, 521-537.

Castelló, Montserrat, Ana Iñesta & Carles Monereo. 2009. Toward self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate student in a situated learning environment. *EJREP* 7(3), 1107-1130.

Castelló, Montserrat, Mar Mateos, Nuria Castells, Ana Iñesta, Isabel Cuevas & Isabel Solé. 2012. Academic Writing practices in Spanish universities. *EJREP* 10(2), 1969-2095.

Ceballos, Froylan Antonio. 2009. El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 2, 413-423.

Cisterna, Francisco. 2005. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14(1), 61-71.

Corbet, Jenny. 2001. *Supporting Inclusive Education. A connective pedagogy*. London and New York: Routledge.

Feldman, Susannah, Virginia Anderson & Luz Mangurian. 2001. Teaching effective scientific writing. *Journal of College Science Teaching* 30 (7), 446-450.

Flavell, John. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (ed.). *The nature of intelligence*, 231-236. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Flower, Linda & John Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Flower, Linda & John Hayes. 1983. A cognitive model of writing process in adults. *Educational ERIC Document* N° 240 608.

Goetz, Judith P. & Margaret D. LeCompte. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Graham, Steve, Sheila Schwartz & Carl McArthur. 1993. Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 26 (4), 237-249.

Harris, Karen & Steve Graham. 2005. *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Hayes, John. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. R. Ransdell (eds.). *The Science of Writing*, 6-44. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Hayes, John & Linda Flower. 1980. Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive process in writing*, 3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Hayes, John & Jane Nash. 1996. On the nature of planning in writing. En C. M. Levy & S. R. Ransdell (eds.). *The Science of Writing*, 29-55. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Jackson, I., J. Carifio & L. Dagostino. 1998. The effect of diagnostic and prescriptive comments on revising behavior of community college students. *Educational ERIC Document* N° 417449.

Krippendorff, Klaus. 2002. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Lehr, Susan. 1995. Revision in the writing process. *Educational ERIC Document* N° 379664.
- McMillan, James & Sally Schumacher. 2005. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Meneses, Alba, Francisco Salvador & Ernesto Ravelo. 2007. Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología* 10 (1), 83-98.
- Ochoa, Sonanlly & Lucero Aragón. 2007. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica* 6 (3), 493-506.
- Pérez, María Nélica. 2010. Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Signos* 43(72), 125-152.
- Piñuel, José Luis. 2002. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Roussey, Jean Yves & Annie Piolat. 2005. La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française* 50(3), 351-372.
- Sabaj, Omar. 2009. Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica de alumnos de postgrado. *Signos* 42(69), 107-127.
- Salvador, Francisco. 2005. *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Sanz, Carlos & Juan José Zabala. 2002. Lengua escrita: sobre estrategias de composición en estudiantes universitarios (Diplomatura de Magisterio). *Lenguaje y Textos* 19, 109-120. Disponible en <http://hdl.handle.net/2183/8176> (20 de Noviembre de 2012)
- Serrano, Stella & José Villalobos. 2008. Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras* 50(77), 76-102.
- Sitko, Barbara M. 1998. Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.). *Metacognition in educational theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sommers, Nancy. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication* 31, 378-388.
- Stake, Robert. 2010. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez, Andrés. 2006. Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa* 24(1), 51-70.
- Tapia, Mónica, Gina Burdiles & Beatriz Arancibia. 2003. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos* 36(54), 249-257.
- Torrance, Mark, Glyn Thomas & Elizabeth Robinson. 2000. Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study. *Higher Education* 39, 181-200.
- Velásquez, Marisol. 2005. Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística* 16, 281-295.

Villalobos, José. 2005. Estrategias de revisión utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida* 26(2), 42-53.

Yin, Robert K. 1994. *Case study research. Design and methods*. California: Sage.