

El perfil escritor como variable moduladora de los procesos involucrados en la composición escrita en estudiantes universitarios

Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo
Universidad de León (España)

Tradicionalmente en la literatura se han identificado dos perfiles escritores, planificadores vs. revisores. En este estudio se analizan las estrategias de escritura y el perfil escritor de los estudiantes universitarios, y su influencia en la resolución de tareas híbridas; participando en el estudio 142 estudiantes de tres titulaciones diferentes. Para identificar el perfil escritor se utilizó la versión española del *Cuestionario sobre Tendencias de Planificación y Revisión Escrita*. Las tareas híbridas a las que tuvieron que enfrentarse los estudiantes fueron el resumen y la síntesis, valorando en ambos casos el proceso de lectura y escritura seguidos, el nivel de las estrategias de subrayado y toma de notas utilizado, el tipo de borrador elaborado y la generación de ideas. Los resultados muestran que más del 60% de los estudiantes presentan un perfil escritor mixto con puntuaciones similares en la utilización tanto de la estrategia de planificación como de revisión, aunque informan de un nivel de uso mayor en la estrategia de revisión. Asimismo se ha podido constatar que los procesos y estrategias utilizadas por los estudiantes son más complejas en función de la dificultad de la tarea; al tiempo que la estrategia de escritura que mayor influencia tiene es la de planificación.

Palabras clave: Perfil escritor, estrategia de planificación, estrategia de revisión, estudiantes universitarios, tareas híbridas.

Writer profile as a modulating variable of processes involved in written composition in undergraduate students. The two most well-defined writer profiles that have been found in writing research are planning and revising. In this study we analyse writing strategies and writing profiles of undergraduate students, and their influence in solving hybrid tasks; in this study took part 142 undergraduate students enrolled in three different university studies. To identify writer profile, students completed a Spanish version of *Questionnaire Concerning their Planning and Revising Tendencies*. We used two different hybrid tasks: summary and synthesis; we assessed in both tasks reading and writing process, level of underlined or take notes strategies, kind of draft and ideas generation. The results show that over 60% of students have a mixed writer profile with similar scores in both strategies, planning and revising, but they reported a higher level use in revising strategy. Likewise result show that the processes and strategies used by students are more complex depending on the difficulty of the task; while writing strategy that has greater influence is planning.

Keywords: Writing profile, planning strategy, revising strategy, undergraduate students, hybrid task.

La escritura es una tarea imprescindible dentro del ámbito académico y profesional (Newel, 2006). Además, hoy en día, está más presente que nunca en la vida cotidiana debido al uso diario de las nuevas tecnologías y de las redes sociales (Arroyo, 2013). Por lo tanto, se observa como es necesario desarrollar de manera óptima la competencia escrita en el mundo moderno (Vargas, 2005).

A los estudiantes universitarios constantemente se les demanda que para resolver las tareas académicas desplieguen sus habilidades lectoescritoras, es decir, que lean y escriban para aprender (Argos, Ezquerro, Osoro, Salvador, y Castro, 2013; Martínez, Martín, y Mateos, 2011; Mateos, Martín, y Villalón, 2008). No obstante hay que tener en consideración que las tareas académicas a las que se enfrenta el alumnado no son todas iguales ni tienen las mismas características ni la misma complejidad. Entre las tareas académicas más habituales realizadas por los estudiantes universitarios están las denominadas tareas híbridas, es decir, aquellas en las que deben leer y escribir para solventarlas con éxitos; aunque de nuevo, no todas tienen la misma complejidad ni demanda, pasando del resumen a la síntesis, variando la complejidad de esta última en función del número de fuentes de las que provenga la información (Mateos y Solé, 2009; Spivey, 1997).

Asimismo el profesorado en general afirma que los trabajos académicos de los estudiantes adolecen de calidad. Con frecuencia insisten en que los trabajos no están elaborados sino que son una yuxtaposición de fragmentos de textos, a los que les falta un hilo argumental, es decir, la información no está integrada; debiéndose esto a que no se ha realizado un correcto proceso de extracción de información de los textos fuente y/o posterior elaboración del texto síntesis propio. De este modo se pone en evidencia que los estudiantes no llevan a cabo un proceso autorregulado del proceso de escritura y/o lectura eficaz, en la mayoría de los casos por falta de conocimiento metacognitivo del mismo (Núñez, Amieiro, Álvarez, García, y Dobarro, 2015).

Cabe recordar que de acuerdo con el modelo de escritura de Hayes (2012), el proceso de escritura consiste en un sistema dinámico de tres procesos con una alta demanda cognitiva: planificar qué decir, plasmar lo planificado en el texto escrito y revisar tanto el texto elaborado como el plan previsto. De este modo se pueden identificar dos estrategias de escritura dependiendo cómo se aplique dicho modelo: la planificación y la revisión.

De forma general y dependiendo de la utilización de dichas estrategias por parte de los escritores, se pueden definir a su vez dos perfiles escritores, por un lado el perfil planificador y, por otro lado, el perfil revisor. Estos perfiles se adoptan o derivan de la preferencia o no del escritor para utilizar una estrategia u otra a la hora de escribir un texto, por este motivo, se podrían considerar variables moduladoras del proceso de composición escrita, así como de su resultado final, lo que permitiría explicar la heterogeneidad de resultados hallados en el campo investigador de la escritura universitaria.

Así tradicionalmente en la literatura se han identificado entre los estudiantes universitarios dos perfiles escritores: los panificadores y los revisores (Galbraith y Torrance, 2004); no obstante hay estudios que identifican un tercer perfil escritor, los denominados mixtos con puntuaciones similares en ambas estrategias (Torrance et al., 1994) o non-stop escritores, es decir, aquellos escritores que planifican y revisan poco (Torrance et al., 1999).

Por otro lado, hay avances científicos que muestran evidencias que si se adaptan las tareas académicas al perfil escritor de los estudiantes, estos incrementan su aprendizaje; aunque hasta el momento estos estudios únicamente se hayan llevado a cabo con estudiantes de secundaria y en el campo de la literatura (Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2008).

Por todo ello se establecen como objetivos para el presente estudio los siguientes: en primer lugar analizar las estrategias de escritura y el perfil escritor de los estudiantes universitarios, y en segundo lugar analizar la influencia que dichas estrategias y perfiles puedan tener en los procesos y estrategias que utilizan en la resolución de las tareas híbridas propuestas: la síntesis y el resumen. Asimismo se espera por un lado, que los estudiantes universitarios tengan bien definido su perfil escritor, es decir, puedan ser identificados como planificadores o revisores; y por otro, que las estrategias o procesos más complejos sean utilizados por los panificadores con independencia de la tarea; siendo éstas las hipótesis que guían el estudio.

De este modo se espera obtener datos relevantes que permitan conocer por una parte, las carencias o necesidades que presentan los estudiantes universitarios en relación al dominio metacognitivo y autorregulado tanto de los procesos implicados en la composición escrita, como de las habilidades necesarias para la elaboración de una síntesis o un resumen que cumpla con los estándares de calidad establecidos para estos géneros textuales; y por otra parte la posible influencia de las estrategias de escritura en cada uno de los procesos y/o estrategias utilizadas por los estudiantes en la resolución de las tareas híbridas propuestas.

MÉTODO

Participantes

El presente estudio se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de León, participando estudiantes de todos los grados que se imparten en ella. La muestra está compuesta por un total de 142 alumnos con una media de edad de 21.96 años ($DT=4.039$), cuyo rango de edad estaba comprendido entre los 19 y 49 años. Se recoge la distribución de la muestra por grado y género en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del género y el grado cursado

Grado	Género		Total
	Femenino	Masculino	
3º Ed. Primaria (Educación Física)	11	31	42
2º Ed. Infantil	66	2	68
2º Ed. Social	27	5	32
Total	104	38	142

Instrumentos

Para el presente estudio se han utilizado dos instrumentos, en primer lugar el Cuestionario sobre Tendencias de Planificación y Revisión Escrita (Kieft, Rijlaarsdam, y Van den Bergh, 2006) para identificar el perfil escritor del alumnado y dos tareas híbridas: el resumen y la síntesis.

Tabla 2. Operativización de las variables analizadas en las tareas híbridas

Variable	Operativización
Proceso de lectura	0 (Bajo) si sólo ha leído, el texto no presenta ninguna marca.
	1 (Medio bajo) si sólo ha subrayado.
	2 (Medio alto) si sólo ha tomado notas.
	3 (Alto) si ha subrayado y tomado notas.
Proceso de escritura	0 (Bajo) si no hace borrador.
	1 (Medio) si hace borrador y sólo lo <i>pasa a limpio</i> para el producto final.
	2 (Alto) si realiza borrador y lo modifica para el producto final.
Subrayado	0 (inexistente) si no ha subrayado o éste es escaso.
	1 (indiferenciado) si subraya pero no la información relevante, sino todo al mismo nivel, no diferenciando las ideas importantes del resto de información.
	2 (diferenciado) si subraya de manera diferenciada evidenciándose claramente la identificación de ideas importantes, bien subrayando únicamente éstas bien diferenciando el subrayado de estas ideas respecto al resto de la información subrayada.
Tomar notas	0 (no hay notas) si no ha tomado notas.
	1 (notas sin elaborar) si las notas no están elaboradas y son poco significativas como por ejemplos números, alguna palabra suelta, algún símbolo aislado.
	2 (notas elaboradas) si la nota añade nueva información (ej. alude a información procedente del otro texto fuente), transforman las ideas de los textos fuentes, sintetizan información extensa en palabras claves...
Tipo de borrador	0 si no hay borrador.
	1 (borrador poco elaborado) si existe un listado inconexo de ideas, dibujo esquemático de los temas del texto y/o notas escasamente elaboradas.
	2 (borrador parcialmente elaborado) si se combina parte del borrador redactado con parte de listado o notas sobre el texto, o se elabora de forma gráfica pero las ideas están redactadas...
	3 (borrador elaborado) si es un borrador del texto final incluyendo todas las ideas redactadas, ordenadas de algún modo, hace alusión a todos los apartados del texto, introducción, desarrollo, conclusión...
Generación de ideas	0 no hay borrador.
	1 las ideas aparecen ya en un texto elaborado.
	2 (organizada) las ideas aparecen organizadas siguiendo algún tipo de esquema o estructura.
	3 (libre) las ideas aparecen en un listado, sin ningún tipo de orden y aparentemente inconexas.

-*Cuestionario sobre tendencias de planificación y revisión escrita.* En este estudio se utilizó la versión española del *Cuestionario sobre Tendencias de Planificación y Revisión Escrita* (Kieft, Rijlaarsdam, y Van den Bergh, 2006), cuya fiabilidad, hallada para este estudio, es elevada ($\lambda=.727$). El cuestionario valora las dos estrategias de escritura (planificación y revisión) a través de 26 ítems; de los cuales 11 se centran en la estrategia de planificación y los 15 ítems restantes en la estrategia de revisión. El

cuestionarios es tipo Likert con una escala de 5 puntos, siendo el 1-totalmente en desacuerdo y el 5-totalmente de acuerdo.

-Tareas híbridas. Para el presente estudio se utilizaron dos tareas híbridas de diferente complejidad, por un lado el resumen y por otro la síntesis de dos textos fuente. Para ello, se elaboraron a través de un panel de tres expertos cuatro textos de dos temáticas diferentes (metacognición y autoconcepto). Dada la diferencia temática se controló que todos los textos fuente tuvieran similar extensión, número de unidades temáticas e ideas principales.

Ambas tareas fueron acompañadas de los textos fuente (uno para el resumen y dos para la síntesis), de una hoja de registro, en la cual debían redactar la síntesis o el resumen y, una hoja de borrador por si querían utilizarla; en todas las hojas que se les entregaban podían realizar las anotaciones que consideraran pertinentes.

-Medidas del estudio. Las medidas utilizadas en este estudio se centraron en el proceso de lectoescritura en ambas tareas, incluyéndose proceso de lectura, proceso de escritura, subrayado, tomar notas, tipo de borrador y generación de ideas. En la tabla 2 se recoge la operativización de dichas variables. Estas medidas basadas en el lector fueron valoradas por dos evaluadores ciego que obtuvieron un alto índice de acuerdo en todas las variables (máx. $r=.960$ y min. $r=.718$).

Procedimiento

En el presente estudio se trabaja con una metodología cuasi-experimental siendo un estudio de carácter descriptivo en el que se pretende analizar la relación entre el perfil escritor y el proceso lectoescritor seguido por los estudiantes universitarios en la resolución de tareas híbridas. Se trata de un diseño factorial 2x2 que hace referencia a las dos estrategias o perfiles escritores (planificación vs. revisión) y a las dos tareas híbridas (síntesis vs. resumen).

El estudio se llevó a cabo en dos sesiones semanales y consecutivas para cada grupo clase; en la primera sesión se administraron dos de las tres tareas, por un lado, el *cuestionario sobre tendencias de planificación y revisión escrita* (Kieft, Rijlaarsdam, y Van den Bergh, 2006) y, por otro lado, la tarea síntesis. En la segunda se realizó la tarea resumen. Ninguna de las sesiones tuvo una duración superior a dos horas, determinando este límite de tiempo el último alumno que entregaba la tarea finalizada.

Tras la primera sesión se codificó la temática que le había sido asignada a cada alumno para poder contrabalancear el tema en la tarea de resumen.

Como ya se ha indicado previamente, se procedió a la valoración de las diferentes variables a través de una evaluación ciega realizadas por dos evaluadores; para ello, fue necesario realizar varios seminarios de formación para dichos evaluadores.

A la hora de realizar el análisis de datos se siguió el siguiente proceso. En primer lugar se procedió a determinar el perfil escritor de los participantes.

Posteriormente, se procedió a analizar la normalidad de la muestra para determinar el tipo de análisis que debían llevarse a cabo.

RESULTADOS

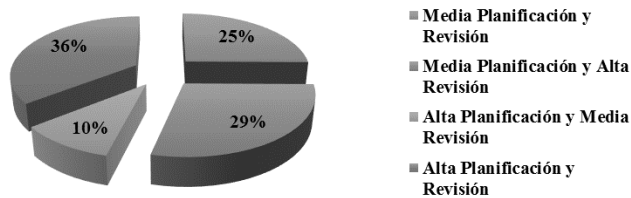
En relación con el primer objetivo establecido para este estudio se determinaron las estrategias escritoras utilizadas por los estudiantes y por consiguiente su perfil escritor. En la tabla 3 se recogen las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en cada una de las estrategias, así como los estadísticos descriptivos; estableciéndose tres niveles en cada una de ellas, no encontrando ningún estudiante en el nivel bajo tanto de la estrategia de planificación como en la de revisión.

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.
Planificación	Baja	***	0-18	***	***	***	***
	Media	77	19-36	32.79	2.778	25	36
	Alta	65	37-55	38.95	1.972	37	46
Revisión	Baja	***	0-25	***	***	***	***
	Media	50	26-50	45.56	3.011	36	49
	Alta	92	51-75	54.24	3.202	50	65

Tal y como puede observarse en la figura 1 se han podido identificar cuatro perfiles escritores, predominando aquellos que muestran un uso alto de la estrategia de revisión, pero combinado con un uso medio y alto de la estrategia de planificación.

Figura 1. Perfiles escritores



Previamente a analizar la influencia de las estrategias de escritura en el proceso de lectoescritura seguido por los estudiantes universitarios en las tareas híbridas, se procedió a comprobar que todas las variables objeto de estudio cumplían los criterios de normalidad (Finney y DiStefano, 2006) (ver tabla 4); lo cual permitió realizar análisis paramétricos, concretamente análisis multivariado de la varianza (MANOVA).

En relación con la tarea de síntesis se han observado diferencias estadísticamente significativas para la estrategia de planificación en el proceso de lectura, la toma de notas y la generación de ideas; siempre a favor de aquellos estudiantes que

presentaban un alto nivel de planificación. Estas diferencias sólo han sido significativas en el proceso de escritura cuando se tiene en consideración la estrategia de revisión (ver tabla 5).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables en cada una de las tareas híbrida

Tarea híbrida	Variables	Media	DT	Min.	Max.	Asimetría	Kurtosis
Síntesis	Proceso de escritura	1.29	.850	0	2	-.592	-1.361
	Proceso de lectura	2.04	1.081	0	3	-.353	-1.607
	Subrayado	1.70	.638	0	2	-1.910	2.215
	Tomar de notas	.75	.800	0	2	.479	-1.275
	Tipo de borrador	1.52	1.060	0	3	-.260	-1.190
Resumen	Generación de ideas	1.75	1.312	0	3	-.227	-1.747
	Proceso de escritura	.90	.932	0	2	.210	-1.832
	Proceso de lectura	1.59	.965	0	3	.696	-1.239
	Subrayado	1.77	.541	0	2	-2.289	4.238
	Tomar de notas	.42	.699	0	2	.210	-1.832
	Tipo de borrador	.95	1.084	0	3	.676	-.964
	Generación de ideas	1.25	1.383	0	3	.398	-1.730

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y de contraste de las estrategias de escritura por niveles para cada tarea

	Estrategia de Planificación				Estrategia de Revisión			
	Síntesis		p	μ	Síntesis		p	μ
	Nivel medio	Nivel alto			Nivel medio	Nivel alto		
Proceso de escritura	1.17 (.878)	1.44 (.793)	*		1.07 (.910)	1.40 (.799)	.037	.035
Proceso de lectura	1.87 (1.081)	2.26 (1.049)	.047	.032	1.95 (1.112)	2.09 (1.068)	*	
Tomar notas	.58 (.730)	.98 (.835)	.005	.063	.72 (.797)	.77 (.806)	*	
Subrayar	1.68 (.637)	1.73 (.632)	*		1.69 (.719)	1.71 (.585)	*	
Tipo de borrador	1.39 (1.127)	1.69 (.948)	*		1.23 (1.109)	1.67 (1.007)	*	
Generación de ideas	1.51 (1.308)	2.07 (1.257)	.016	.046	1.47 (1.369)	1.90 (1.263)	*	
	Resumen							
Proceso de escritura	.68 (.858)	1.19 (.953)	.002	.074	.63 (.874)	1.04 (.936)	.019	.044
Proceso de lectura	1.39 (.902)	1.85 (.998)	.008	.055	1.74 (.978)	1.51 (.959)	*	
Tomar notas	.28 (.565)	.61 (.811)	.008	.055	.49 (.703)	.39 (.698)	*	
Subrayar	1.75 (.575)	1.79 (.491)	*		1.82 (.490)	1.74 (.562)	*	
Tipo de borrador	.86 (1.138)	1.07 (1.007)	*		.72 (1.031)	1.07 (1.097)	*	
Generación de ideas	.96 (1.292)	1.63 (1.418)	.007	.058	.98 (1.371)	1.39 (1.377)	*	

En lo que hace referencia al resumen se mantiene la tendencia observada en la tarea de síntesis (ver tabla 5). De este modo, para la estrategia de revisión se mantienen las diferencias en el proceso de escritura; mientras que para la estrategia de planificación además de las diferencias estadísticamente significativas observadas en la toma de notas, la generación de ideas y el proceso de lectura, en esta tarea también se observan en el proceso de escritura. Para ambas estrategias las diferencias observadas siempre son favorables a los estudiantes que identifican un alto uso de la estrategia.

Para finalizar, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del perfil escritor en la tarea de resumen para los procesos de lectura y escritura y la toma de notas; no existiendo diferencias significativas en ninguna variable para la tarea de síntesis. En el proceso de escritura estas diferencias se evidenciaron entre los estudiantes con un alto uso de las estrategias de planificación y

revisión y a aquellos que identificaron un uso medio de ellas [$M_{(APAR)}=1.23$; $M_{(MPMR)}=.5$; $p<.004$]. En el proceso de lectura las diferencias se evidenciaron siempre entre los estudiantes que informaron de un alto nivel de planificación y medio de revisión frente a aquellos que tenían un nivel medio en ambas estrategias [$M_{(APMR)}=2.45$; $M_{(MPMR)}=1.5$; $p<.023$], y frente a los estudiantes con un nivel medio de estrategia de planificación y alto de revisión [$M_{(APMR)}=2.45$; $M_{(MPAR)}=1.31$; $p<.023$]. Las diferencias entre estos grupos de estudiantes se mantienen en la toma de notas [$M_{(APMR)}=1.09$; $M_{(MPMR)}=.28$; $p<.004$] y [$M_{(APMR)}=1.09$; $M_{(MPAR)}=.28$; $p<.003$].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primero de los objetivos de este estudio era analizar las estrategias de escritura utilizadas por los estudiantes universitarios y determinar su perfil escritor, esperando que en estos niveles educativos los perfiles estuvieran bien definidos. Al contrario que lo identificado de forma general en la literatura (Galbraith y Torrance, 2004), en este estudio no se han podido identificar estudiantes con un perfil claramente establecido con preferencias planificadoras o revisoras, dado que ningún estudiante obtuvo puntuaciones altas en alguna de las dos estrategias y bajas en la otra; por el contrario más de la mitad de los estudiantes fueron identificados con el denominado perfil mixto (Torrance et al., 1994) dado que presentaron niveles similares en ambas estrategias, bien nivel medio (25%), bien nivel alto (36%); no habiéndose identificado ningún estudiante con el perfil non-stop (Torrance et al., 1999), es decir, niveles bajos en ambas estrategias.

Atendiendo únicamente a los niveles de uso de cada una de las estrategias, se puede afirmar que los estudiantes universitarios utilizan más la estrategia de revisión que la de planificación; pudiéndose explicar esto en relación al modelo de enseñanza de la escritura imperante en nuestro país, en el momento en que los estudiantes cursaron la educación obligatoria, que enfatizaban más los aspectos de revisión frente a los de planificación.

Asimismo se ha podido constatar que los procesos y estrategias utilizadas por los estudiantes son más complejas en función de la dificultad de la tarea, pero en la mayoría de los casos con un nivel medio o bajo, a excepción de la estrategia de subrayado que presenta un nivel alto; por lo que resulta evidente la necesidad de favorecer la adquisición tanto del conocimiento metacognitivo como la autorregulación del proceso general de escritura (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, y Tuero, 2015). Por el contrario, se esperaba que fueran los estudiantes con un perfil planificador quienes utilizaran los procesos y/o estrategias más complejas con independencia de la tarea. No obstante, sí es cierto que la estrategia que mayor influencia tiene en la resolución de las tareas híbridas es la estrategia de planificación; dado que tanto en el resumen como en la síntesis se

evidencian diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de uso de la estrategia de planificación en más procesos y/o estrategias que en la estrategia de revisión.

Ya está contrastado empíricamente que la instrucción estratégica y autorregulada en el proceso de composición escrita es eficaz tanto en diferentes tipologías textuales (expositivos, narrativos, persuasivos) (revisar por ejemplo metaanálisis de Graham y Sandmel, 2011), como en diferentes niveles educativos Educación Primaria (revisar por ejemplo metaanálisis de Graham y Perin, 2007), Educación Secundaria (revisar por ejemplo metaanálisis de Graham, Mckeown, Kihara, y Harris, 2012), estudiantes con dificultades de aprendizaje (revisar por ejemplo metaanálisis de Gillespie y Graham, 2014) o en el rendimiento académico (revisar por ejemplo metaanálisis de Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson, 2004). No obstante, la duración de estos programas de instrucción son relativamente largos y no se han llevado a cabo con tareas académicas más complejas y de carácter híbrido, como es la síntesis, ni con población universitaria; siendo todas ellas futuras líneas de investigación en este campo y en relación con las estrategias de escritura y perfiles escritores de los estudiantes que ya se ha visto eficaz en Educación Secundaria (Kieft, Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2008).

REFERENCIAS

- Argos, J., Ezquerra, P., Osoro, J.M., Salvador, L., y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 167-184.
- Bangert-Drowns, R., Hurley, M., y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Cerezo, R., Bernardo, A.B., Esteban, M., Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programa para la autorregulación en Educación Superior: un estudio de satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- 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: Information Age Publishing.
- 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.
- Gillespie, A., y Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of witing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S., Mckeown, D., Kihara, S., y Harris, K. (2012). A Meta-Analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.

- Graham, S., y Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., y Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A Meta-Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- 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.
- Martínez, I., Martín, E., y Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 23(3), 399-414.
- Mateos, M., y Solé, I. (2009). Synthesising information from various text: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 435-451.
- Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and writing products in summarizing and synthesizing task. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- Newel, G.E. (2006). Writing to learn. How alternative theories off school writing account for the students performance. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgeral (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-257). New York: Guildford.
- Núñez, J.C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.
- Spivey, N.N. (1997). *Reading, writing and the making of meaning. The constructivist metaphor*. San Diego, CA: Academic Press.
- Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (1994). The writing strategies of graduate research 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.
- Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita en textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125.

Recibido: 30 de septiembre de 2016

Recepción Modificaciones: 1 de febrero de 2017

Aceptado: 7 de marzo de 2017