

TAREAS DE SÍNTESIS DISCURSIVA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes

ALICIA VÁZQUEZ

Resumen:

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación llevada a cabo con 18 estudiantes universitarias de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. El objetivo es dar cuenta de las dificultades que manifestaron para dar cumplimiento a una consigna que requería elaborar una síntesis discursiva basada en la lectura de fuentes múltiples. Las estudiantes fueron entrevistadas en dos oportunidades: antes de la tarea, con el propósito de indagar qué obstáculos pensaban que enfrentarían para realizarla, y después de hacerla, con el fin de que expusieran los inconvenientes que efectivamente tuvieron. Los resultados y los testimonios de las estudiantes evidencian una mayor toma de consciencia de los problemas a medida que se involucraron en la lectura de los materiales y en la escritura del texto.

Abstract:

This article presents the partial results of research carried out with eighteen university students at Universidad Nacional de Río Cuarto, in Argentina. The objective is to discuss the difficulties the students encountered in completing an assignment that required them to prepare a discursive synthesis based on their reading of multiple sources. The students were interviewed on two occasions: before the task, in order to determine the obstacles they would face on completing the task; and after the task, to know the difficulties the students actually experienced. The results and the students' comments reveal that they developed greater awareness of problems to the degree that they became involved in reading the materials and writing the text.

Palabras clave: alfabetización académica, lecto-escritura, aprendizaje, enseñanza, educación superior.

Key words: academic literacy, reading and writing, learning, teaching, higher education.

Alicia Vázquez: profesora-investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación. Ruta Nac. 36, Km. 601, CPA X5804BYA, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. CE: vazquez.alicia733@gmail.com

Escritura, aprendizaje y tarea

En los últimos treinta años la investigación en psicología cognitiva ha producido un gran avance respecto de la teoría de la escritura y ha provisto de conceptos para entender las relaciones entre escritura y aprendizaje. Según Hayes y Flower (1980), la tarea de componer textos escritos promueve cambios importantes tanto en lo referido al tópico sobre el que se escribe como a los elementos lingüísticos. Los autores sostienen que el escritor comienza la tarea guiado por un objetivo de alto nivel, mediante el cual explora sus conocimientos sobre el tema y genera un conjunto de ideas, luego regresa al objetivo formulado inicialmente y, desde esa perspectiva, examina toda la información que ha generado y la consolida produciendo una idea más compleja, extrayendo conclusiones y creando nuevos conceptos. Esa información, sostienen, a veces está bien desarrollada, disponible para ser expresada por escrito, pero otras veces, los pensamientos activados son fragmentarios, inconexos y aun contradictorios. En este caso, el proceso de organización asume la tarea de dar sentido a las ideas, es decir, elaborar una estructura con significado.

La producción a partir de las ideas que se encuentran ya desarrolladas en la memoria de largo plazo caracteriza el proceso de escritura; los autores hacen depender sus composiciones del conocimiento disponible, agrupado en formas preparadas para la representación escrita. Este comportamiento refleja el modelo de decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1987). Un modo de escritura diferente consiste en hacer uso de procesos complejos de elaboración del conocimiento si éste no está organizado de forma coherente, y lo que se observa en este caso es la ejecución de procedimientos que permite a los escritores delimitar, elaborar y refinar los conocimientos, proceso que caracteriza el modelo de transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1987).

En su versión original las formulaciones referidas a la producción del texto elaboradas desde el marco de la psicología cognitiva aludían al conocimiento disponible en la memoria de largo plazo del escritor (los sujetos dicen o transforman su conocimiento personal mientras escriben); pero si las consideramos desde el punto de vista del aprendizaje, es posible concebir que los individuos también pueden reproducir o reestructurar la información que proviene de otros textos (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001). Desde este punto de vista, estos autores sostienen que los procesos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el campo del

aprendizaje. Éste puede ser concebido como adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como un proceso creativo por el cual los aprendices construyen nuevos significados y transforman ideas, el cual producirá cambios en su pensamiento. Según cómo se entienda el aprendizaje será el tipo de tareas de escritura que se solicite, ya que distintas formas y de consignas de escritura implican diferentes clases de actividades y procesos de pensamiento que, a su vez, promueven tipos de aprendizaje diverso (Tinyälä, 2001). Así, los tipos de tareas parecen constituir un componente crítico a la hora de pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrecen.

Investigaciones de la década de 1980 enfocaron el papel del tipo de tarea en el aprendizaje escolar (Newell, 1984; Langer y Applebee, 1984; Newell y Winograd, 1989), analizando los efectos de diferentes tareas sobre la composición y el aprendizaje. Más recientemente, un meta-análisis realizado por Graham y Hebert (2011) compara los efectos de diferentes actividades de escritura sobre la comprensión lectora, en tanto que el efectuado por Hebert, Gillespie y Graham (2013) analiza el impacto de la escritura y la instrucción en escritura sobre la lectura. Los resultados de todos estos estudios sugieren la considerable ventaja de la escritura como un modo de aprender desde los textos cuando se los compara con estudiar sin escribir. Más importante es la evidencia empírica de que la redacción de un ensayo o síntesis capacita más a los estudiantes para recordar y aplicar la información manipulada que si solo responde a preguntas.

De acuerdo con las investigaciones referidas, parece necesario y conveniente repensar las prácticas lectoras y escriturarias que se proponen habitualmente en la universidad si lo que se pretende es promover el aprendizaje. Solé *et al.* (2005); Solé *et al.* (2006) y Castelló *et al.* (2012) estudiaron dichas prácticas para conocer cómo eran las usualmente realizadas en las universidades españolas. Por una parte observaron que, aunque los profesores atribuyen gran importancia a la escritura como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, es poca la frecuencia con la que asignan tareas de escritura académica a sus estudiantes. Por otra parte, detectaron el predominio de tareas simples que, en opinión de Miras, Solé y Castells (2007), enfocan la reproducción de información y suponen menor exigencia cognitiva que organizarla y que, a su vez, implica menor demanda que producir o generar información nueva. Las autoras entienden que esta diferenciación suele coincidir con la distinción entre procesamiento o en-

foque superficial, cuyo propósito es incrementar el conocimiento mediante la repetición literal de la información –y para el que se emplean estrategias reproductivas–, y procesamiento o enfoque profundo, dirigido al significado y a la comprensión, vinculado a la elaboración y la organización del conocimiento. La preponderancia de tareas más simples estaría favoreciendo la adopción de un enfoque superficial y memorístico de los materiales en lugar de un aprendizaje profundo, relacionado y crítico (Solé *et al.*, 2005), que puede ser promovido, en cambio, mediante la producción escrita de síntesis a partir de fuentes múltiples, actividad que articula de manera recursiva la lectura y la escritura (Spivey y King, 1989; Bazerman, 1992; McGinley, 1992; Miras y Solé, 2007).

Síntesis discursiva

La síntesis discursiva implica operaciones de selección de contenido relevante de diversos materiales de lectura, su organización en una estructura diferente a la de los textos fuente e integración de ideas, textos o autores diversos (Spivey y King, 1989; Bazerman, 1992; Nelson, 2001; Segev-Miller, 2004; Segev-Miller, 2007). La actividad de integración, intra e intertextual (Segev-Miller, 2004; Segev-Miller, 2007; Mateos *et al.*, 2014) es particularmente importante para la elaboración del conocimiento, incrementando el potencial epistémico de la escritura (Solé *et al.*, 2012; Miras, Solé y Castells 2013; Hagen, Braasch y Bråten (2014).

La investigación de Wiley y Voss (1999) comparó la producción escrita de estudiantes universitarios basada tanto en una sola fuente como en múltiples así como el efecto de diferentes tareas de escritura en la calidad de los textos y en el aprendizaje. Los resultados mostraron que los ensayos escritos a partir de fuentes múltiples y los textos argumentativos exhibieron la mayor proporción de transformación de la información y una menor proporción de información reproducida de los textos fuente. Desde el punto de vista del producto, los escritos elaborados en esas condiciones exhibían más conexiones y, particularmente, de tipo causal. Hagen, Braasch y Bråten (2014) enfocaron esta misma cuestión examinando las notas que los estudiantes universitarios espontáneamente toman cuando leen múltiples fuentes. Más específicamente, se propusieron indagar si este tipo de notas refleja los intentos de los lectores para integrar contenidos textuales mientras leen, y si el grado de transformación de los contenidos

de las notas se relaciona con la comprensión de la lectura. Los resultados respondieron a las expectativas de los investigadores, quienes esperaban que las relaciones entre las notas que señalaban elaboración intertextual y comprensión profunda fuera más pronunciada en la condición de escritura de un texto argumentativo que en la de resumen.

A pesar de las potenciales ventajas para el aprendizaje de la producción de un texto a partir de materiales múltiples y variados, es necesario advertir que es una de las actividades más complejas (Nash, Schumacher y Carlson, 1993; Segev-Miller, 2007; Mateos y Solé, 2009). Exige la capacidad de relacionar semánticamente información procedente de textos distintos, la habilidad para producir un texto coherente y autónomo a partir de la información obtenida, respetando los requerimientos del género en el que se encuadra el nuevo texto (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003), dominio conceptual, conocimiento estratégico y habilidad para transformar el conocimiento (Segev-Miller, 2007).

En la investigación de Vázquez y Miras (2004) se encontró que las dificultades declaradas por estudiantes universitarios, cuando se trata de producir un texto a partir de fuentes múltiples, reside en la exigencia de elaborar un informe escrito que refleje la adopción de una posición con base en fuentes bibliográficas; por otra parte, ajustarse a un tipo de texto particular, en el cual deben presentar la información de manera integrada y expresada en palabras propias. Mateos y Solé (2009) describen los resultados de una investigación destinada a examinar y caracterizar el proceso de producir una síntesis y el resultado de ese proceso. Los resultados corroboraron que realizar una tarea de síntesis es dificultosa aun en el nivel universitario con estudiantes de un alto grado de competencia en lectura y escritura.

Las conclusiones de todos estos estudios revelan que las tareas de escritura están mediatizadas por una serie de factores que complican su resolución por los estudiantes. Los factores que inciden en la producción escrita de síntesis y que pueden presentar obstáculos a la tarea han sido sistematizados por Vázquez (2015) en los cinco grupos siguientes:

- 1) *Las características de los materiales de lectura.* Cuando las fuentes son similares (*high transparency*) los estudiantes escriben trabajos mejor organizados, más comprensibles, comparados con los ensayos basados en textos con organización notablemente diferente (*low transparency*) (Nash, Schumacher y Carlson, 1993).

2) *El modo de empleo de los materiales de lectura.* Los resultados del estudio de Nash, Schumacher y Carlson (1993) indican que sujetos de su estudio adoptaron como texto base el que leyeron en primer lugar. Al emplear el material inicial como base, los estudiantes aparentemente pueden adecuar la información posterior dentro de la representación construida en un intento de otorgar coherencia a los materiales fuente. El inconveniente es que si un estudiante lee inicialmente uno de los textos de referencia y luego otro material que se adecua fácilmente a la estructura organizacional establecida por el material inicial, es posible que deje de considerar información importante del o los texto/s leídos posteriormente.

El modo de empleo de los materiales de lectura fue también examinado por Segev-Miller (2007); encontró que los estudiantes de su investigación emplearon textos fuente de cuatro modos diferentes, que dan cuenta de un procesamiento más o menos profundo: elaboración de un listado de los textos fuente, empleo de un texto fuente como marco o esqueleto para incorporar información de otros textos fuente, descomposición /recomposición de los textos fuente y síntesis.

3) *Las habilidades lingüísticas.* La investigación de Spivey y King (1989) evidenció que lectores universitarios más competentes en lectura se desempeñaban mejor que sus compañeros menos eficientes en una tarea de incorporar material extraído de textos. Arnoux, Nogueira y Silvestri (2003) investigaron una tarea de integración a partir de dos textos fuente en los últimos cursos de escuelas de nivel secundario. Los estudiantes con escaso desarrollo de habilidades en escritura no lograron resolver la tarea: un grupo utilizó una sola fuente, otro organizó el escrito en dos bloques separados (un resumen para cada una de las fuentes), en tanto que un tercer grupo realizó la integración en forma limitada, adoptando una de las fuentes como base e insertando segmentos de la otra.

4) *El nivel de conocimientos previos sobre los contenidos a desarrollar en el escrito.* Numerosos estudios proporcionan información acerca del papel que desempeñan los conocimientos previos en tareas de lectura y escritura. Las investigaciones citadas por O'Looney, Glynn, Britton y Mattocks (1989) revelan que el mayor dominio del tópico resulta en ensayos más coherentes y cohesivos y en detalles más elaborados. Eigler *et al.*, (1995) estudiaron cómo el conocimiento afecta a la

composición del texto y al texto mismo. Al comparar productos escritos por estudiantes universitarios con y sin conocimiento previo acerca de un tema, detectaron que el grupo de estudiantes con más conocimiento sobre el tema acerca del cual escribían, no solo incluyó más información si no que ésta era presentada de modo más diferenciado. En el estudio de Mateos y Peñalba (2003) se indaga el efecto del conocimiento previo en el aprendizaje de un texto científico. Se observaron diferencias significativas a favor de los alumnos con más conocimientos previos en relación con las ideas principales incluidas en el resumen.

Bråten y Samuelstuen (2004) indagaron si los propósitos de la lectura influyen en el tipo de procesamiento estratégico y si esa influencia es moderada por los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tópico del texto que leyeron. Los resultados mostraron interacción entre propósitos de la lectura y estrategias de procesamiento del texto, pero el efecto de los conocimientos previos se encontró solo en estudiantes que disponían de un alto nivel de información sobre el tema.

Asimismo, las conclusiones del estudio de Strømsø, Bråten y Salmestuen (2003) revelaron que los lectores logran integrar la información de fuentes múltiples cuando adquieren más competencia en un dominio de conocimiento dado. Por el contrario, los estudiantes menos avanzados, que no han llegado a cierto nivel de competencia en el ámbito disciplinar, enfrentan dificultades para integrar información de diferentes textos, lo que puede provocar una mayor confusión en lugar de conducir al aprendizaje.

- 5) *La representación de la consigna.* Frente a una consigna estándar del *college*, la investigación de Flower (1990) encontró una gran variación en la interpretación de los estudiantes –resumir, sintetizar y comentar, usar ideas para un propósito retórico– y en las características del texto y principales fuentes de información. Una consigna que solicitaba la redacción de un texto con base en la lectura de dos documentos que ofrecían información complementaria sobre un tema, dio lugar a diferentes interpretaciones: algunos estudiantes entendieron que se solicitaba un resumen y otros, un texto argumentativo (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Solé *et al.* (2012) encontraron que en su estudio sobre producción de síntesis, una importante proporción de estudiantes tendió a confundir esta tarea con la producción de un resumen.

Con base en las teorías de la escritura y conceptos clave de la síntesis discursiva, el presente estudio examina las dificultades que esta tarea presenta para los estudiantes. Responde además a la demanda de mayor investigación para determinar la efectividad de usar las actividades de escritura así como la oportunidad y el modo de elegir las de acuerdo con objetivos particulares (Hebert, Gillespie y Graham, 2013). Asimismo, de manera más general, responde a la advertencia de Graham y Hebert (2011), quienes sostienen que el interés en el impacto de la escritura y la instrucción en escritura está declinando: 41% de estudios fueron realizados en la década de 1980, 24% en la de 1990 y 15% al fin del milenio, recomendando acrecentar los estudios en esta productiva y urgente área de investigación.

El estudio

El estudio de casos presentado aquí se extrae de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue examinar la relación entre la forma en que un grupo de estudiantes universitarios entendieron una consigna que solicitaba una tarea de escritura, las estrategias que emplearon para realizarla y la calidad del texto resultante. El propósito fue indagar los procesos que siguen los lectores y los escritores para elaborar un informe con base en la consulta de un conjunto de materiales.

De esa amplia investigación, este artículo enfoca una de las dimensiones de la consigna: las dificultades que los estudiantes de la investigación advirtieron en su resolución, planteando como objetivos de este trabajo los que se formulan a continuación.

Objetivos

Los objetivos de este artículo son tres: exponer las principales dificultades que manifiestan estudiantes universitarios para elaborar un texto escrito de síntesis discursiva con base en fuentes; revelar de qué formas el nivel de conocimientos previos sobre el tema acerca del cual escriben los afecta el proceso de producción del texto; y discutir las diferencias respecto de las dificultades que presenta la tarea entre estudiantes con mayores y menores conocimientos previos sobre el tópico.

Participantes

En el estudio participaron alumnas de un curso de Didáctica I, perteneciente a la carrera de Psicopedagogía, que se dicta en el Departamento

de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Se seleccionaron 18 estudiantes del curso mediante un cuestionario que se administró después de que se les entregara y explicara la consigna y antes de que comenzaran a resolver la tarea.

El propósito del cuestionario era recabar información sobre los conocimientos de los estudiantes respecto de la lectura, la escritura y la alfabetización inicial. El instrumento contenía tres conjuntos de enunciados. Uno vinculado a la manera de entender el proceso de lectura y de escritura y solicitaba que, de acuerdo con alternativas presentadas, marcaran las que evaluaban como las mejores opciones. El otro conjunto indagaba sobre las conductas, acciones y operaciones que un lector/escritor debe llevar a cabo para ser considerado competente. El tercer conjunto de enunciados, referidos a alfabetización inicial, constaba de ocho ítems de verdadero-falso y solicitaba a los sujetos que marcaran la opción correspondiente a cada enunciado.

Las respuestas de las estudiantes sobre lectura y escritura se confrontaron con la opinión de expertos, a quienes se les administró el mismo cuestionario. Algunos de los informantes eran especialistas en comprensión y redacción de textos y otros, investigadores del ámbito de la psicopedagogía y la psicología educacional que producían escritos académicos como práctica habitual.

Se consideraron correctas las respuestas coincidentes con las de los expertos y se asignó un puntaje a cada uno de los ítems del cuestionario administrado a las estudiantes. Se sumaron las respuestas correctas a la parte del cuestionario sobre alfabetización inicial, consideradas como aquellas que coincidían con la concepción de alfabetización inicial sustentada por los profesores de la materia que estaban cursando. De este modo se obtuvo un puntaje para cada alumna del curso. Se calculó la media ($\bar{X}=11$), la mediana ($M_{dn}=11$) y la desviación típica ($s=1.90$) para establecer la línea de corte y, con base en ello, se seleccionaron los 10 puntajes más altos (grupo de estudiantes con mayor nivel de información previa) y los 10 más bajos (grupo con menor nivel de información previa) del conjunto de cuestionarios recolectados. Dos estudiantes de este último grupo abandonaron el cursado de la materia, por lo que quedó integrado por 8 participantes. Como mencionamos, finalmente la muestra quedó conformada por 18 alumnas con una edad promedio de 20.8 años.

La tarea de escritura

La consigna solicitaba la producción de un informe escrito sobre alfabetización inicial que requería la lectura de materiales bibliográficos complementarios pero de diferente naturaleza (desarrollos teóricos, resultados de investigaciones y descripción de experiencias) complejidad y extensión. En la consigna se planteó una situación simulada en la cual las participantes debían situarse como psicopedagogas que trabajan en tareas de asesoramiento en enseñanza de la lengua escrita en un centro educativo de nivel primario y, desde esa posición, elaborar un informe escrito que sería discutido en un encuentro. La tarea consistía en elaborar un escrito argumentando a favor de la perspectiva constructivista sobre alfabetización inicial; se especificaban los temas a desarrollar, los criterios de evaluación y la bibliografía.

Recolección y análisis de datos

Con el propósito de obtener un panorama lo más completo posible de las dificultades que según las estudiantes enfrentaron para elaborar la síntesis discursiva, el estudio empleó procedimientos de la investigación cualitativa; como procedimiento de recolección de datos se utilizaron dos series de entrevistas semiestructuradas, una antes de la realización de la tarea y otra inmediatamente después de finalizada. El guion de la entrevista incluía cuestiones referidas a distintas dimensiones de la consigna: posición enunciativa, destinatarios, propósito del escrito, sentido de la tarea, tipo de texto a escribir, criterios de evaluación y dificultades de la tarea. En este trabajo, los datos y resultados que se presentan se refieren solo a la parte de la entrevista en que se indagó acerca de la(s) dificultad(es) percibida(s) en su realización. El fragmento del guion de la entrevista sobre esta cuestión incluyó una pregunta antes de la tarea –¿piensas que la tarea te va a presentar alguna/s dificultad/es?, ¿qué tipo/s de dificultad/es? y otra después: ¿encontraste dificultades para realizar la tarea?, ¿qué tipo/s de dificultad/es?

Todas las entrevistas fueron transcritas, luego se examinaron las dificultades que las estudiantes pensaban que la tarea les implicaría (primera entrevista) y las que efectivamente encontraron (segunda). Posteriormente se realizó un análisis comparativo de las respuestas a las dos series de entrevistas para dar cuenta de los cambios, si los hubiera, en la percepción de las dificultades, adoptando categorías de análisis no excluyentes.

Resultados

El efecto del nivel de información previa en las dificultades de elaboración de la síntesis discursiva

La información proporcionada por las estudiantes revela que desde la primera entrevista percibían algunos de los obstáculos vinculados con las operaciones fundamentales de la producción de síntesis discursivas. Entre las *dificultades* más mencionadas, 8 alumnas –3 del grupo de mayor nivel de información previa (MI) y 5 del de menor nivel (*mi*)– anticiparon las derivadas de la *selección* de la información; 7 la *organización* de la información (4 del grupo MI y 3 del *mi*) y 4 la *integración* de la información (2 de cada grupo). Después de realizada la tarea, las estudiantes mencionaron el mismo tipo de problemas pero con frecuencias bastante más elevadas: 14 indicaron *organización de la información* (8 del grupo MI y 6 del *mi*); 10 de *selección de la información* (5 de cada grupo) y 9 de *integración de la información* (4 del grupo MI y 5 del *mi*). Este análisis da cuenta de un considerable aumento de la frecuencia en la mención de las dificultades en la segunda entrevista.

Problemas de formulación lingüística del texto se manifiestan sin variaciones antes y después de la tarea; se podría decir, por lo tanto, que es la dificultad de la que las participantes fueron más conscientes desde el inicio de la tarea. Cabe destacar, sin embargo, que son bastante superiores entre el grupo de menor nivel de información previa. Otras dificultades que emergieron en el transcurso de la segunda entrevista fueron, por una parte, la de comprensión de textos que se incrementa el porcentaje de 10 a 50 en las estudiantes MI y de 25 a 62 en las *mi*; por otra parte, la de comprensión de la consigna, que incrementa el porcentaje de 10 a 50 en las MI y de 0 a 62 las estudiantes *mi*.

Dado que el número de participantes de cada grupo es diferente, las respuestas no son comparables en términos de frecuencias; por ello, se calcularon los porcentajes correspondientes (tabla 1).

La tabla 1 muestra, por una parte, un porcentaje mayor de dificultades en el despliegue de las operaciones de la síntesis discursiva después de realizada la tarea; por otra, un porcentaje más elevado de las dificultades mencionadas por las estudiantes *mi*, a excepción de la organización de la información que es levemente inferior en este grupo.

La dificultad más mencionada después de la tarea corresponde a la operación de organización de la información, que en ambos grupos re-

gistra un aumento considerable. Si bien los porcentajes son mayores en ambos grupos de estudiantes, el aumento entre las participantes *mi* es mayor que entre las MI. Respecto de la selección de la información, a pesar de que se muestra un aumento importante entre las participantes MI, se mantiene invariable entre las *mi* con un alto porcentaje (de 65); y, con respecto a la integración, ambos grupos manifiestan aumentos pero es mayor entre las *mi*.

TABLA 1

Dificultades declaradas por las estudiantes para la elaboración de síntesis por nivel de información previa y entrevista (frecuencias y porcentajes)

Nivel informac. previa	Selección		Organización		Categorías de dificultades																			
					Integración		Comprensión de textos		Formulación lingüística		Comprensión de la consigna													
	1a	2a	1a	2a	Entrevista																			
F	%	F	%	F	%	F	%	1a	2a	F	%	F	%	F	%	F	%							
Mayor	3	30	5	50	4	40	8	80	2	20	4	40	1	10	5	50	4	40	4	40	1	10	5	50
Menor	5	62	5	62	3	37	6	75	2	25	5	62	2	25	5	62	5	62	5	62	-	-	5	62
Total	8	44	10	56	7	39	14	78	4	22	9	50	3	17	10	56	9	50	9	50	1	6	10	56

Considerando estos resultados se hace evidente que el nivel de información previa ha tenido un efecto importante en el proceso de producción y en los problemas en las operaciones de síntesis que ambos grupos enfrentaron al intentar desplegarlas. Sin embargo, si se tienen en cuenta los datos para el grupo total se pone de manifiesto que la tarea resultó altamente compleja aun para estudiantes con mayor dominio del tópico y que fue en el transcurso de la realización de la tarea que esa complejidad se tornó evidente.

Las dificultades de la tarea enunciadas por las estudiantes

A continuación se proponen ejemplos de enunciados verbales de la segunda entrevista que ponen de manifiesto de qué manera explicitan verbalmente las estudiantes los obstáculos experimentados en la medida en que intentaban responder a la demanda solicitada en la consigna. Los ejemplos se seleccionaron de acuerdo con la tipicidad; es decir que, por un lado,

fueran característicos para la media o la mayoría de los casos y, por otro, que permitieran establecer comparaciones particulares sobre las diferencias entre las estudiantes (Maxwell, 1996).

Problemas de selección de la información

En los siguientes ejemplos este tipo de dificultades se enuncia enfatizando aspectos como imposibilidad de discriminar información relevante de la secundaria, ajustar el texto a la extensión requerida en la consigna, diferenciar posturas de distintos autores (aspectos comunes y disímiles entre ellos) y un adecuado equilibrio en el tratamiento de la información:¹

(...) lo que a mí me parecía importante era todo lo que tenía que ir [...] Si yo hubiese tenido que poner todo lo que yo pensaba poner, se me iban cuatro o cinco hojas de desarrollo, cuando me pedían tres nada más; entonces tuve que simplificarlo y para mí el trabajo quedó incompleto porque yo le hubiese agregado otras cosas [...] o le hubiese puesto lo que yo consideraba que era importante pero a lo mejor no lo era (2MI).

Había a lo mejor conceptos muy importantes y yo puse otros porque [los materiales] eran en realidad todos los mismos temas, de diferentes formas, y a mí entender eran todos lo mismo. Había a lo mejor una frase que un autor decía y otro autor no. Y entonces yo buscaba formas de ponerle una idea y había cosas que dejaba de lado. Hubo cosas que no quedaban porque había un límite de hojas y ese límite me ponía límites. Hubo temas que me parecía que eran importantes y no los ponía porque había otros más importantes (4MI).

Me di cuenta después de hacerlo [al trabajo] que podría haber desarrollado más las técnicas [se refiere a lineamientos de alfabetización inicial]. Cuando ya lo había escrito vi que me quedó mucho más sobre temas en general; hablé mucho del sujeto, de los docentes, lo hice, pero vi que me quedó poco de eso. Me faltó una segunda lectura, pero no llegué, pude leer todo una vez y sacar más o menos de cada una, pero tendría que haber hecho borradores. Me quedé con la sensación de que faltó un poco de información (9MI).

Problemas de organización de la información

Los ejemplos que se presentan a continuación reflejan las siguientes dificultades: dar inicio al escrito, distinguir los componentes que deben incluirse

en la introducción y en las conclusiones, insertar nuevos fragmentos en el texto, generar distintos apartados para estructurar el escrito y establecer correspondencias con base en los objetivos previamente enunciados en la introducción:

La introducción la hice alrededor de ocho veces más o menos, porque empecé poniendo una idea, después dije esto nada que ver, esto me parece más para la conclusión; en un momento dije esto es desarrollo no es introducción, entonces cambié todo (...) Algunas cosas [temas] los dejé, eran cosas que me parecían importantes pero no sabía dónde incluirlas (5MI).

Me costó un poco organizar el trabajo. [Me planteé] qué pongo primero... Me costó sacar títulos de lo que me pedía en el instructivo del trabajo. Porque por ahí yo tenía un montón de cosas en la cabeza pero cuando tienes que ir a escribirlo más vale que tú sabes lo que quieres poner, pero me costó organizarlo (11mi).

[Fue difícil] también el armado [del texto], no sabía qué poner, me parecía que quedaba descolgado algo, lo sacaba, lo ponía, borraba y así. No tengo esa capacidad para armar textos todavía, yo sabía que no. En la introducción están los objetivos, lo que me parecía que iba a hacer y así llevar los lineamientos que había puesto en la introducción (13mi).

Problemas de integración de la información

En los ejemplos que se presentan a continuación, las estudiantes hacen referencia a problemas para vincular ideas, autores, textos o temas, para incluir conectores adecuados que expliciten esas relaciones y, además, para detectar la parte del texto en la que la integración se exprese de forma coherente:

La integración..., integrar todo, cómo integrar los diferentes textos de los autores, integrar los contenidos. Lo más difícil es conectar ideas, buscar conectores, buscar palabritas o frases como “a continuación” o “debido a lo que se estuvo diciendo”, cositas así, de unir (...) Siempre me cuesta unir ideas, buscar esa palabrita clave (...) (3MI)

Me parece que podría haber integrado más los temas. Al principio estaba perdida y no sabía cómo relacionar nada y me parecía que nada tenía relación.

Cuando lo empecé a hacer [al trabajo], tuve una estructura del informe y ahí empecé a ver las relaciones, pero fueron pocas. Me parece que estuvo pobre en integración. Era lo mismo en diferentes palabras, entonces yo buscaba la forma de integrarla y a lo mejor en esa forma se perdió (4MI).

(...) armé el trabajo y después cuando volví a leer el material encontraba cosas que podía engancharlas [relacionarlas] pero no sabía en qué [parte], con qué articularlo (5MI).

Problemas de formulación lingüística

Las cuestiones de formulación lingüística expresan dificultades que los informantes manifiestan como problemas de “redacción” en general (por ejemplo, desenvolver el texto), otros más locales como la textualización de la introducción o aún más específicos como la elaboración de la estructura de la oración, la selección léxica, el parafraseo y la puntuación:

En general, en los trabajos el desarrollo no me cuesta, me cuesta hacer la introducción. La introducción me cuesta muchísimo para que quede como introducción (3MI).

Me costó horrores redactar porque soy muy detallista en cuanto a la palabra, en cuanto al sinónimo, pierdo mucho tiempo en eso y se me van los días. A lo mejor porque no se entiende, porque no me gusta la palabrita y en realidad me complico un montón, doy muchos rodeos (10MI).

Se me cruzaron muchas cosas por la cabeza y no sabía cómo hacer. A mí me cuesta muchísimo redactar un texto [...]. Tenía miedo de la coherencia en el texto, entonces pensaba cómo hacerlo para no equivocarme (13mi).

Me fue difícil, bastante, casi todo. Cuando yo hice la introducción dije: “bueno, ahora tengo que volcar todo, tengo que cumplir paso por paso todo lo que yo puse acá o volcar...”, me costaba desenvolverlo, expresarme, de no repetir palabras, trataba de ver si ahí iba la coma justa, si el punto, si la oración era muy larga. De todo lo que pensaba volcarlo ahí y decir: “esto a lo mejor no porque a lo mejor no iba a enganchar”, no sé si utilicé bien las palabras, me costó eso, de saber si yo realmente utilizaba bien las palabras justas. Trataba de ver como lo había puesto el autor que yo leí y trataba de más o menos...y,

bueno, ahí fue cuando el profesor me dijo: copiar, copias bien, porque a lo mejor lo cambiaba con otras palabras y ahí es cuando hacía el desastre. Fue difícil para mí, porque a mí me cuesta redactar (...) (15*mi*).

Lo que más me cuesta es que quede legible, que me puedan entender; más de una vez coloco ideas y ni yo misma entiendo lo que puse. Y me cuesta muchísimo en los trabajos individuales armar frases con mis propias palabras, el parafraseo [...] Yo no puedo hacer esas cosas (18*mi*).

Problemas de comprensión de textos

Los enunciados verbales de las estudiantes vinculados a la comprensión de textos refieren a la excesiva extensión y complejidad del material, a los obstáculos que les planteaba discriminar lo esencial de cada texto, a la dificultad para equilibrar el tiempo dedicado a la lectura y a la escritura; además de la necesidad de recurrir a los apuntes de clase para dilucidar ideas confusas que no les era posible entender en los materiales bibliográficos:

Me llevó un tiempo leer [el material], entenderl[o] más que todo, porque la verdad es que había algunas que eran bastante complicadas (3MI).

[Cita un texto fuente], ese me fue re complicado entender. Era mucha información y suponía leerla bien para hacer el trabajo. A lo mejor organicé mal los tiempos, me llevó mucho tiempo leer y no me quedó mucho tiempo para elaborarlo (7MI).

Me costó encontrar coherencia entre lo que decía uno y otro [autor]. Y había un libro que yo leía y yo sé lo que decía, otra autora decía lo mismo, pero de diferente manera, y cuando yo quería escribir no sabía si poner lo de una, de la otra, o poner lo de las dos y después poner lo que yo decía. Y lo que hice fue poner lo de una y no puse ni lo de la otra ni lo que yo [decía] (...). Lo que no entendía en los libros, iba a los apuntes de clases para entenderlo Tenía dificultades en cómo hacer las propuestas; en el material estaba bien claro, no si yo no entendí (16*mi*).

Problemas de comprensión de la consigna

Las expresiones de las participantes evidencian la desorientación respecto de la tarea que tenían que llevar a cabo, que subsiste aun cuando la habían

completado. En ocasiones manifiestan la necesidad de la reiterada lectura de la consigna para su interpretación adecuada y, en otras, atribuyen las dificultades a las escasas orientaciones recibidas por los profesores y que menoscabó la calidad del trabajo, por el escaso tiempo disponible desde que detectaron los errores, muy próximo a la fecha de entrega.

Yo leí [la consigna] y creí que la entendía y cuando me tuve que poner a hacer [el trabajo] se me hizo un lío: borraba, tachaba, ponía, sacaba (2MI).

(...) una semana antes, la clase antes de entregar el trabajo, un chico hizo una pregunta acerca de la consigna, varios habíamos entendido que había que elaborar una propuesta y todo eso. Y yo lo había hecho más o menos al trabajo. Después surgió eso de que me equivoqué, que interpreté mal la consigna; tuve que pensar desde otra perspectiva (...) no tuve tiempo, entendí mal la consigna al principio (...) Y después hasta que [el profesor] la explicó, tuve poco tiempo para hacer [el trabajo] (6MI).

No sé si interpreté mal la consigna, no sé si hice mal en la integración de los temas; por lo que a mí me dijo el profesor que yo no leí la bibliografía, así me dijo, pero, o sea, yo no lo considero de esa manera (...) Como leerla, la leí, la analicé (14mi).

Todavía no sé qué es lo que quería el profesor (16mi).

Al principio no entendía bien el [instructivo], es más, no sé si lo entendí bien todavía ahora. Me costó mucho entender el instructivo. Uno puede estar desorientado, y no sé qué error cometí. La primera clase no entendía nada porque yo había leído una sola vez el instructivo, después para hacer el trabajo tuve que leerlo como mínimo cuatro veces para entender bien cada punto y [tenía] dudas para preguntarle al profesor cómo encarar el material bibliográfico, las estrategias que utilicé (...) (17mi).

Me costó iniciarlo [el trabajo] porque si bien tenía la consigna, era muy complicado, no entendía bien cómo hacerlo. Tuve que leer varias veces el material para ver si así se me formaban ideas en la cabeza, cuando lo iba haciendo al trabajo. Lo que pasa es que eso fue un error en la explicación del profesor, porque él dijo que había que proponer actividades y que nosotros teníamos

que elaborarlas, nosotros inventarlas; entonces nos matábamos pensando que cómo podía ser que no fuera igual a lo que nosotros teníamos de conocimiento, de cómo nos habían dado a nosotros, más o menos lo que habíamos leído. Después nos explicaron que no, que la tarea no era así, que vos tenías eso, que los autores te lo daban, vos no tenías que elaborar nada. Pero ese fue el problema que tuvimos, porque todos creíamos eso (18*mi*).

Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados de este y otros estudios, la capacidad para identificar y usar fuentes de información para la producción de un texto nuevo parece estar poco desarrollada en los estudiantes universitarios, lo que plantea el desafío de encarar acciones de enseñanza tendientes a promover el aprendizaje de esta habilidad y, en general, de todas las competencias necesarias para la elaboración de textos académicos. Tal como lo sugiere el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2003; Carlino, 2004; Carlino, 2005), se trata de considerar las prácticas de lectura y escritura en la universidad como objetos de enseñanza.

Aunque la investigación sobre los impactos de intervenciones didácticas es aun escasa, se puede hacer referencia a algunas que han mostrado efectos positivos. El estudio de De la Paz y Felton (2010) examinó los efectos de la instrucción en estrategias tanto de indagación histórica como de prescritura para la composición de ensayos argumentativos. Los resultados indican que los escritos de los estudiantes que recibieron instrucción eran más extensos, más persuasivos y las afirmaciones y refutaciones dentro del mismo argumento más elaborados.

Mateos *et al.* (2014) describen programas de intervención con el objetivo de enseñar a estudiantes de diferentes etapas del sistema educativo a producir síntesis de varios textos y examinar el impacto de la instrucción en los procedimientos que emplean los estudiantes, la calidad de los productos escritos y el nivel de aprendizaje que logran. Las estrategias que se emplearon en los programas consistieron en enseñanza explícita, *feedback*, modelado, trabajo en grupos y uso de una guía escrita. Los trabajos de intervención mostraron que los estudiantes avanzan si tienen la oportunidad de emprender tareas complejas y se les ofrece ayuda adecuada para hacerlo.

Nadal, Castells y Miras (2015) examinaron los efectos de un programa de intervención para mejorar las habilidades de selección, integración y

organización de información relevante de dos textos históricos en estudiantes de nivel secundario. Las principales estrategias fueron: selección de información relevante de fuentes múltiples en relación con un tema o pregunta que ayudó a los estudiantes a distinguir la información relevante de la irrelevante; comparación de información destacada para identificar igual y similar información entre los textos; y organización de información relevante en diferentes subtemas antes de la escritura de la síntesis, para ayudar a los alumnos a conectar e integrar ideas en sus propios textos. Los resultados indicaron un efecto de la intervención sobre los escritos producidos por los estudiantes que recibieron la instrucción.

Con base en estos resultados y hasta que se produzcan mayores avances en la investigación, parece conveniente y posible incorporar ayudas pedagógicas en el transcurso de la actividad de elaborar una síntesis, de las que Vázquez (2015) sugiere algunas. Pueden consistir en brindar guías de lectura con control posterior de las respuestas en el aula que impliquen procesos complejos como identificar información particular, elaborar relaciones entre ideas o autores, establecer inferencias a partir de lo leído o formular preguntas que la lectura de los textos plantea. Otro tipo de ayuda puede provenir de clases o segmentos de clases dedicadas a la lectura compartida y orientada por los profesores de fragmentos complejos de algunos textos (Rosales y Jakob, 2015). Este procedimiento permitiría que se pongan de manifiesto los conocimientos previos de los estudiantes así como las ideas que han construido, o van construyendo, a partir de la lectura de los textos fuente, dando oportunidad para su revisión, reajuste, reinterpretación, corrección. Puede consistir en preguntas formuladas por los profesores pero también por los estudiantes, o construcciones conjuntas con los docentes o con pares, que permitan sostener el discurso dentro del marco de los tópicos esenciales y críticos que deben ser incluidos en los informes. Si los textos fuente ofrecen enfoques complementarios, resultará productivo ayudar a diferenciar la información novedosa que cada uno ofrece, que sea pertinente recuperar según el propósito de la consigna, descartando la que se percibe como redundante o repetida.

Se trata de diseñar un proceso de seguimiento, destinando momentos de las clases a la supervisión de la tarea que se va realizando, incluyendo actividades como plantear las dudas que se presentan al realizarla y construir modos de resolución conjuntamente con los pares; leer en voz alta

fragmentos escritos de los informes que se van elaborando y apreciar el grado de ajuste o desajuste de la representación que se ha construido de la consigna y del grado de comprensión de los materiales de referencia; mostrar posibles modos de estructurar el informe con base en elaboraciones ya realizadas por estudiantes que hayan avanzado en el trabajo; y dar ejemplos de escrituras de partes del informe (por ejemplo, la introducción), tomados de trabajos en progreso o de modos de mejorar la escritura de enunciados o párrafos escritos que no se adecuan a las convenciones del lenguaje escrito y los aspectos formales del discurso académico.

Conclusiones

La investigación sobre producción escrita ha sido relevante desde la década de 1980, ha proporcionado teorías y conceptos así como ha estimulado la realización de estudios posteriores que posibilitaron el avance y profundización del conocimiento en el área. La mayor parte se ha centrado en los procesos cognoscitivos que despliegan los lectores y escritores para producir un texto, los procedimientos a los que recurren para elaborar síntesis discursivas y las dificultades que encuentran; sin embargo, son más escasos los trabajos enfocados en el modo en que los estudiantes lo formulan. Esta investigación pretendió contribuir a su comprensión por medio de entrevistas semiestructuradas; a partir de las palabras de las participantes, se intentó inferir sus pensamientos y representaciones al respecto. Las dificultades que declaran son justamente las que intervienen en la producción de la síntesis discursiva: selección, organización e integración de la información.

Antes de realizar la tarea, a las participantes les pareció que se trataba de un trabajo simple, no eran plenamente conscientes de las dificultades con que se enfrentarían; por el contrario, éstas fueron tornándose evidentes a medida que realizaban la actividad, hecho que explica que se incrementara su mención después de cumplimentarla.

Cuestiones que emergieron en la segunda entrevista permitieron advertir que algunos de los obstáculos para seleccionar información adecuada y pertinente derivaron de problemas con la lectura y comprensión de los textos fuente. Como señalan Hayes y Nash (1996), si los escritores no leen con competencia, si sobresimplifican o interpretan incorrectamente los textos fuente, es probable que se vea afectado el proceso de selección de ideas. Es lo que encontraron Mateos *et al.* (2014) en las síntesis escritas por

los sujetos de su investigación que presentaban información insuficiente y contenían errores de interpretación de distinto grado de importancia. En un estudio previo (Vázquez, 2015), detectamos que las síntesis elaboradas por las participantes de la investigación exhibieron en su mayoría un eje estructurador del trabajo excesivamente genérico, yuxtaposición de la información y reproducción literal, o casi, del contenido de los textos fuente; ideas entre algunas y escasas y elaboraciones erróneas entre algunas y abundantes.

La deficiente comprensión de los textos dificulta también las operaciones de integración y organización de la información que se relacionan con la posibilidad de otorgar una estructura al informe solicitado, tema vinculado con la elaboración de un esquema o hilo conductor con base en el cual organizar el escrito. Parece que las estudiantes no han sido capaces de encontrar una pregunta, cuestión o tema como un marco a partir del cual construir sentido sobre los diferentes enunciados que se leen; tratándose de material que contenía información complementaria, se esperaba que identificaran un patrón que mostrara las similitudes entre las perspectivas de los autores o textos fuente (Bazerman, 1992).

Pero el problema principal radica en la interpretación de la consigna, dado que afecta al trabajo en su conjunto, quizás porque las estudiantes no pudieron descubrir o asignar un propósito a la tarea, tal como lo afirman en las entrevistas. El desconcierto respecto del propósito de la actividad afecta la selección de la información ya que cada lector identifica información importante desde una perspectiva particular; de manera que lo que ésta constituye depende del objetivo del lector y del tipo de tarea solicitada (Cunningham y Moore, 1990). La falta de claridad acerca de para qué se lee, condiciona lo que es importante o relevante para incorporar al escrito propio. Ideas confusas, incompletas o pobremente desarrolladas impiden su organización por la dificultad de entender para qué y por qué se escribe, ya que impacta en su jerarquización en un orden conveniente. No resulta sorprendente que frente a un panorama tan difuso, incompleto y desorganizado de información recuperada de los textos fuente hayan presentado los problemas de selección, organización, integración y de producción lingüística del escrito. Por último, parece que las participantes no pudieron resolver los problemas de textualización a los que hicieron referencia, aunque fueran conscientes de ellos desde el principio de la tarea.

Nota

¹ Recursos utilizados para la transcripción de las entrevistas: [] Indica inclusión o sustitución de palabras, para una mejor comprensión del enunciado sin alterar el sentido. (...) Al inicio, al medio o al final de enunciado indica que es un extracto de una respuesta más extensa de la que se ha omitido una parte sin alterar el sentido. Los dígitos entre paréntesis incluidos después de los testimonios identifican a los participantes. Los acrónimos identifican el nivel de información previa de las estudiantes: MI, mayor; *mi*, menor.

Agradecimientos

Al profesor magister Pablo Rosales, que contribuyó con sus ideas para esclarecer partes de este escrito y a los revisores anónimos que, con sus comentarios y sugerencias, permitieron mejorar la estructura al artículo y ampliar algunos puntos de la primera versión.

Referencias

- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2003). “Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario”, *Cultura y Educación*, vol. 15, núm. 15, pp. 59-79.
- Bazerman, Charles (1992). “Comparing and synthesizing sources”, en C., Bazerman, *The informed writer*, Boston: Houghton Mifflin, pp. 238-268.
- Bråten, Ivar y Samuelstuen, Marit (2004). “Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students’ topic knowledge?”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, pp. 324-336.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Monserrat; Mateos, Mar; Castells, Nuria; Iñesta, Anna; Cuevas, Isabel y Solé, Isabel (2012). “Academic writing practices in spanish universities”, *Electronic Journal of Educational Psychology*, vol 10, núm. 2, pp. 569-590.
- Cunningham, James y Moore, David (1990). “El confuso mundo de la idea principal”, en J. Baumann (ed.), *La comprensión lectora*, Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 13-28.
- De la Paz, Susan y Felton, Mark (2010). “Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers”, *Contemporary Educational Psychology*, núm. 35, pp. 174-192.
- Eigler, Gunter; Jechte, Thomas; Merziger, Gabriele y Winter, Alexander (1995). “Writing and knowledge: Effects and re-effects”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, núm. 2, pp. 225-232

- Flower, Linda (1990). "The role of task representation in reading-to-write", en Flower, L.; Stein, V.; Ackerman, J.; Kantz, M., McCormick, K. y Peck, W. *Reading to write: exploring a cognitive & social process*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 35-75.
- Graham, Steve y Hebert, Michael (2011). "Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading", *Harvard Educational Review*, vol. 81, núm. 4, pp.710-745.
- Hagen, Åste; Braasch, Jason y Bråten, Ivar (2014). "Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions", *Journal of Research in Reading*, vol. 37, núm. S1, pp. 141-157.
- Hayes, John y Flower, Linda (1980). "Identifying the organization of writing process", en L. Gregg, y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N. J: Erlbaum, pp. 4-30.
- Hayes, John y Nash, Jane (1996). "On the nature of planning in writing", en C. Levy y S. Randell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 29-55.
- Hebert, Michael; Gillespie, Amy y Graham, Steve (2013). "Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 26, núm. 1, pp. 111-138.
- Langer, Judith y Applebee, Arthur (1984). *Context for learning to write. Studies of secondary school instruction*, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Mateos, Mar y Peñalba, Gala (2003). "Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad", en Monereo, C. y Pozo, J. I., *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis, pp. 79-92.
- Mateos, Mar y Solé, Isabel (2009). "Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels", *Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451. DOI: 10.1007/BF03178760
- Mateos, Mar; Solé, Isabel; Martín, Elena; Cuevas, Isabel; Miras, Mariana y Castells, Nuria (2014). "Writing a synthesis form multiple sources as a learning activity", en P. D. Klein; P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick. y C. Gelati, C. (eds.), *Studies in Writing*, vol. 28: Writing as a Learning Activity, Leiden: Brill, pp. 169-190.
- Maxwell, Joseph (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*, Thousand Oaks, California: Sage.
- McGinley, William (1992). "The role of reading and writing while composing from sources", *Reading Research Quarterly*, vol. 27, núm. 3, pp. 227-248.
- Miras, Mariana y Solé, Isabel (2007). "La elaboración del conocimiento científico y académico", en M. Castelló (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, pp. 83-112.
- Miras, Mariana, Solé, Isabel y Castells, Nuria (2013). "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.

- Nadal, Esther; Castell, Nuria y Miras, Mariana (2015). "Improving selection and organization skills to write a synthesis: An intervention program", póster presentado en AERA Annual Meeting, 16-20 de abril, Chicago, Illinois.
- Nash, Jane; Schumacher, Gary y Carlson, Bruce (1993). "Writing from sources: a structure – mapping model", *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 1, pp. 159-170.
- Nelson, Nancy (2001). "Writing to learn: One theory, two rationales", en P. Tynjälä; L. Mason y K. Lonka (eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 23-36.
- Newell, George (1984). "Learning from writing in two content areas: a case study/protocol analysis", *Research in the Teaching of English*, vol. 18, núm. 3, pp. 265-287.
- Newell, George y Winograd, Peter (1989). "Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability", *Research in the Teaching of English*, vol. 29, núm. 2, pp. 133-163.
- O'Looney, John; Glynn, Shawn; Britton, Bruce y Mattocks, Linda (1989). "Cognition and writing. The idea generation process", en Glover, J.; Ronning, R. y Reynolds, C. (eds.) *Handbook of Creativity*, Nueva York: Plenum, pp. 310-332.
- Rosales, Pablo y Jakob, Ivone (2015). "Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. De 'leer para controlar la guía' a compartir la lectura", en P. Rosales y M. C. Novo (comps.) *Lectura y escritura en carreras de Ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 29-41.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en S. Rosenberg (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.
- Segev-Miller, Rachel (2004). "Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products", *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-33.
- Segev-Miller, Rachel (2007). "Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies", en G. Rijlaarsdam; M. Torrance, L. Van Waes y D. Galbraith (eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications Studies in Writing*, Amsterdam: Elsevier, pp. 231-250.
- Solé, Isabel; Mateos, Mar; Miras, Mariana; Martín, Elena; Castells, Nuria; Cuevas, Isabel y Gràcia, Marta (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 3, núm. 28, pp. 329-347.
- Solé, Isabel; Castells, Nuria; Gràcia, Marta y Espino, Sandra (2006). "Aprender psicología a través de los textos", *Anuario de Psicología*, vol. 37, núms. 1 y 2, pp. 157-176.
- Solé, Isabel; Miras, Mariana; Castells, Nuria; Espino, Sandra y Minguela, Marta (2012). "Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task", *Written Communication*, vol. 30, núm. 1, pp. 63-90.
- Spivey, Nancy y King, James (1989). "Readers as writers composing from sources", *Reading Research Quarterly*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-26.

- Strømsø, Helge; Bråten, Ivar y Salmestuen, Marit (2003). "Students' strategic use of multiplerces during expository text reading. A longitudinal think-aloud study", *Cognition and Instruction*, vol. 21, núm. 2, pp. 113-147.
- Tynjälä, Paivi (2001). "Writing, learning and the development of expertise in higher education", en P. Tynjälä; L. Mason, y K. Lonka (eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 37-56.
- Tynjälä, Paivi; Mason, Lucía y Lonka, Kirsti (eds.) (2001). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 37-56.
- Vázquez, Alicia (2015). *Consigna de escritura, estrategias de lectura y escritura y la calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona-Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/383518>.
- Vázquez, Alicia y Miras, Mariana (2004). "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", póster presentado en la Reunión Internacional "Mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", 11 y 13 de febrero, Universidad Autónoma de Madrid y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue
- Wiley, Jenifer y Voss, James (1999). "Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text", *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 2, pp. 301-311.

Artículo recibido: 16 de agosto de 2016

Dictaminado: 25 de enero de 2017

Segunda versión: 15 de febrero de 2017

Aceptado: 16 de febrero de 2017