

Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea

Virginia Jiménez Rodríguez^{1,4}, Jesús María Alvarado Izquierdo^{2,4}, Patricia Jara Calaforra Faubel³

¹Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia, Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid

²Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid

³Colegio Trinity College, San Sebastián de los Reyes, Madrid

⁴Instituto de Estudios Biofuncionales, Universidad Complutense de Madrid

España

Correspondencia: Virginia Jiménez Rodríguez. Facultad de Trabajo Social. Campus de Somosaguas. 28223 Pozuelo de Alarcón. Madrid. España. E-mail: vijimene@ucm.es

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. La escritura es una herramienta que construye y modifica el conocimiento. Evaluar la tarea escritora espontánea no es tarea fácil. En este trabajo se han seleccionado y analizado una serie de indicadores de calidad para la evaluación de la escritura espontánea o productiva y se ha analizado su nivel de dificultad así como la relación que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas al escribir y la calidad en el escrito espontáneo.

Método. Los participantes en esta investigación fueron 480 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (40% mujeres y 60% hombres). Se administraron varias pruebas: una subprueba de PROESC, EVAPROMES y la escritura de una historia. Se recogieron, además, las calificaciones de la asignatura de Lengua Española del curso anterior.

Resultados. La calidad de los escritos producidos de forma espontánea se relaciona con el rendimiento académico en Lengua Española, siendo la metacognición, medida mediante EVAPROMES, la variable subyacente que explica las diferencias en dificultad de los indicadores de calidad.

Discusión y conclusiones. Las diferencias observadas en el análisis de los indicadores por etapas (Educación Primaria vs Educación Secundaria Obligatoria) parecen ser debidas a la metodología que los docentes emplean en las aulas así como al nivel de exigencia demandado. Por otro lado, implementar tareas de escritura espontánea que exijan la aplicación de estrategias metacognitivas (metaescritura) redundaría positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Palabras Clave: estrategias metacognitivas, escritura espontánea, indicadores de calidad, evaluación de la metaescritura.

Abstract

Introduction. Writing is a tool that builds and modifies knowledge. Evaluating spontaneous writing is not an easy task. In this assignment we have chosen and analyzed a series of quality indicators for the evaluation of spontaneous or productive writing, we analyzed their level of difficulty as well as the relationship that exists between the application of Metacognitive strategies to writing and the spontaneous writing quality.

Method. There were 480 participants in this research between 5th and 6th grade of primary and 1st and 2nd grade of secondary compulsory education (40% of which were women and 60% men). Several tests were taken by students: a sub-test of PROESC, EVAPROMES and the writing of a story. In addition, the Spanish language qualifications from the previous year were taken into account.

Results. The quality of writings produced spontaneously is related with language, being the Metacognition, measured using EVAPROMES, the underlying variable that explains the differences in difficulty of quality indicators.

Discussion and Conclusion. The differences observed in the analysis of indicators by stages (primary vs secondary compulsory education) seem to be due to the methodology used by teachers in the classroom as well as to the level of demand. On the other hand, implementing spontaneous writing tasks that require the application of Metacognitive strategies (metawriting) would produce a positive effect in the academic performance of students.

Keywords: metacognitive strategies, productive writing, quality indicators, metawriting's assess.

Introducción

El lograr que los estudiantes desarrollen una escritura eficiente y de calidad es uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo. El interés por mejorar esta habilidad se ha priorizado como consecuencia de los pobres resultados en tareas y pruebas objetivas en las aulas; también debido a la observación de dificultades por parte de los docentes; a las pruebas externas que se realizan en cada Comunidad Autónoma española; a diversos estudios de investigación donde se exponen la escasez de claridad en los currículos (Castelló, 2007, 2009; Condemarín y Chadwick, 1990; Consejería de Navarra, 2006-2007; Informe Europeo, 2002; Quintero y Hernández, 2001; Sánchez, 2006; UNESCO, 1990) o la dificultad para evaluar la escritura de manera adecuada (Albarrán, 2009; Cassany, 2000; Fabregat, 2009; Miras, Solé y Castells, 2000; Morales, 2004; Morles, 2003; Solé, 2001; Solé, Miras y Castells, 2000), a los niveles que se deben alcanzar por parte de los alumnos en los diferentes cursos; y a lo que establece la legislación vigente española (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa: LOMCE) que el alumnado debe conocer y aplicar para demostrar que posee una competencia lingüística y comunicativa adecuada.

Escribir no solo es una herramienta para transmitir información, sino que es también una competencia clave para construir y/o modificar el conocimiento (Villalón y Mateos, 2009). La escritura es una tarea muy compleja y se considera que es la herramienta a través de la cual se ponen en funcionamiento los procesos cognitivos que forman el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo, y es útil para la adquisición de todo tipo de aprendizajes a lo largo de la vida (LOMCE, 2013). En la escuela esta tarea está incorporada en prácticamente todas las materias aunque se evalúa más específicamente en la asignatura de Lengua Española. El alumnado de los cursos últimos de Educación Primaria (10-12 años) deben escribir textos narrativos con una longitud adecuada y una coherencia y cohesión precisas, con estructuración morfosintáctica correcta y un vocabulario amplio y apropiado.

Escritura productiva vs reproductiva

Se pueden considerar distintos tipos de escritura, pero en la presente investigación y siguiendo a Cuetos (2004) únicamente se hará referencia a la escritura productiva que se caracteriza por plasmar de forma gráfica ideas, pensamientos, conocimientos y que generalmente se expresa de forma espontánea. Por otro lado, la escritura reproductiva es la que se efectúa

cuando se realiza un dictado, una copia o incluso cuando se cumplimenta un cuestionario. Los procesos implicados en la escritura productiva son: a) planificación del mensaje. Es cuando se elabora un plan de acción; b) construcción de estructuras sintácticas; c) búsqueda de elementos léxicos. Incluye el conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema. También hay que tener en cuenta la ortografía natural y arbitraria; d) procesos motores. Se refieren a la motricidad fina y a la coordinación óculo-manual.

Por otro lado, los procesos implicados en la escritura reproductiva se reducen a dos de los anteriormente expuestos: procesos motores y procesos léxicos. En la escritura productiva generada de forma espontánea es donde se ponen en funcionamiento estrategias específicas que son relevantes para realizar una escritura de calidad. Es aquí donde entran o pueden entrar en marcha estrategias de orden superior como son las estrategias metacognitivas; planificar el escrito, producirlo y revisarlo.

Indicadores de calidad en escritura espontánea

Tomando como base la ley española en vigor (LOMCE), y revisando minuciosamente estudios realizados por investigadores relevantes en esta área (Albarrán, 2009; Bañales y Vega, 2010; Barella, 2015; Camps, 1993; Cassany, 1995; Cuetos, 2004; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004; Fabregat, 2009; Flower y Hayes, 1980; Morales, 2004; Morles, 2003; Scardamalia y Beriter, 1992; Solé, 2001; UNESCO, 1990), los indicadores de calidad seleccionados para esta investigación a la hora de escribir un texto han sido los que se exponen a continuación, considerando que en cada etapa (Primaria vs Secundaria) varía el nivel de exigencia de cada indicador:

-Título. Mediante este indicador se pretende recoger información sobre si el escritor ofrece información sobre la temática del escrito que se va a componer. El indicador hace referencia a si la composición tiene título; si éste tiene relación con la historia que se ha escrito; si es informativo y también se tiene en cuenta la longitud que tiene, medido por el número de palabras que contiene.

-Estructura. Se refiere a la relación de los elementos seleccionados para realizar la historia, y a la diferenciación, clara, de las partes que componen un escrito.

-Coherencia. Se refiere a la conexión del tema y los subtemas iniciales; con ideas claras y cohesionadas, enlazadas a través de conectores; con una estructura lineal en el desarrollo de los hechos y un desenlace lógico de la historia que se ha compuesto.

-Gramática. Es una parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua. Este indicador explica la forma en la que los elementos de la lengua se enlazan para formar textos y se

analizan las combinaciones de estas uniones. Se valora el vocabulario empleado y si utiliza o no referentes.

-Recursos Estilísticos. Se denominan también figuras literarias y se caracterizan por ser formas infrecuentes de utilizar las palabras. Se utilizan para dar un uso especial o crear efectos diferentes en el lenguaje. En poesía se **utilizan** para llamar la atención del lector.

-Morfosintaxis. Se considera una parte de la gramática que incorpora tanto la morfología como la sintaxis. Este indicador estudia el sentido global de una oración a través de los diferentes elementos que la componen y de las diversas reglas que se deben cumplir en la lengua. En este indicador se valora si las oraciones que forman el texto están bien diferenciadas por los signos de puntuación; si se utilizan oraciones compuestas bien interrelacionadas y si existe concordancia en las oraciones que se han escrito en cuanto al sujeto y predicado.

-Ortografía. Se entiende como un conjunto de normas con el objetivo de regular la escritura, para la correcta utilización de las letras y los signos de puntuación. A través de este indicador se evalúa si se aplica o no, correctamente, las reglas de acentuación; si el escritor utiliza de forma adecuada los signos de puntuación; y si comete faltas de ortografía.

-Creatividad. Esta categoría se considera como la más subjetiva y difícil de evaluar y de definir. La creatividad implica que entre en marcha la imaginación; y también se entiende como la imaginación aplicada; es decir, como el proceso de tener ideas nuevas valiosas (Robinson, 2012).

La escritura como proceso

Actualmente la escritura no se considera un producto acabado, sino que ya se entiende como un proceso o conjunto de procesos (Miras, 2000). La escritura como proceso ha sido explicada por distintos modelos cognitivos (Alamargot y Chanquoy, 2001; Flower y Hayes, 1980; Kellogg, 1996, 1999; Scardamalia y Bereiter, 1992) donde se hace hincapié en las operaciones cognitivas que ocurren al escribir: planteamiento (propósito del escrito considerando al lector), redacción (tipo de texto elegido, coherencia y cohesión del escrito, ortografía, ...) y revisión (desde las primeras etapas de toma de apuntes y notas hasta la versión final del escrito. Es lo que se llama reescribir con el fin de autocorregir los errores que se introducen al redactar). Estas etapas de la escritura son básicas para entender el planteamiento moderno de la escritura: la metaescritura; esto es, el hacer consciente de las fases de desarrollo de la escritura (Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015). La escritura no es solo un modo de expresar la información, sino que está unido a la revisión y construcción del propio conocimiento (Solé, Miras y Castells, 2000), llegando a la autorregulación. La escritura supone un reto para el

escritor que debe manejar procesos complejos de resolución de problemas cuando planifica, cuando considera a los posibles lectores de su escrito, cuando organiza los contenidos y cuando revisa la forma y las ideas de su escrito (Mourad, 2009).

La metaescritura

La metacognición se puede definir como el conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos y productos de pensamiento (Flavell, 1976). El término hace referencia a dos componentes básicos: el saber acerca del pensamiento, lo que compromete a la capacidad que tiene el individuo de reflexionar sobre sus propios pensamientos; y la regulación de ese pensamiento, que implica utilizar estrategias para regular el conocimiento (Ulate, Jiménez, Alvarado y Puente, 2015). Este constructo se ha situado entre los que presentan mayor relevancia para un buen rendimiento escolar.

Los procesos cognitivos y las habilidades cognitivas pueden transformarse en metacognitivos si se aplican estrategias adecuadas. Entre estas habilidades se encuentra la escritura. Entonces se estaría hablando de metaescritura. Se puede definir la metaescritura como el proceso por el cual el escritor es consciente de qué escribe y cómo escribe; y sabe remediar fallas utilizando estrategias metacognitivas para ello (Jiménez *et al.*, 2015).

La metaescritura, siguiendo la línea de Flower y Hayes (1980), presenta tres procesos metacognitivos:

- a) Planificación textual, donde se decide qué y cómo se va a contar y a quién va dirigido el escrito. En este proceso se plantean los objetivos de lo que se quiere escribir pensando en el futuro lector del texto, se activan los conocimientos previos del tema sobre el que se va a escribir y se organiza la estructura de lo que se quiere escribir.
- b) Producción o redacción. Durante este proceso se inicia la escritura supervisando lo escrito con el fin de detectar dificultades y/o fallas y corregirlas, asegurando la precisión, coherencia y cohesión de lo escrito, así como el tipo de lenguaje utilizado (pensando siempre en el tipo de lector al que va dirigido) y si se sigue la dirección correcta para conseguir el objetivo u objetivos marcados en el proceso de planificación textual.
- c) Revisión. Se analiza la calidad del texto y su estructura, así como el haber logrado la consecución exitosa del objetivo planteado inicialmente; se analizan las dificultades que se han presentado y se reflexiona sobre las estrategias que se han utilizado para

salvar dichas dificultades. También se corrigen los errores morfosintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos, que puedan haber quedado.

Los tres procesos se van dando simultáneamente a lo largo de toda la tarea de escritura. El objetivo es el uso de estrategias y procesos de regulación de la composición escrita (Castelló, 2009; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Graham y Harris, 2000; Zimmerman y Risemberg, 1997).

La evaluación de la metaescritura no es tarea fácil. Fidalgo y García (2009) recogen las técnicas e instrumentos más utilizados para evaluar metacognición en la composición escrita clasificándolos en métodos *off line* (los datos se obtienen en momentos distintos a los de la ejecución de la tarea): cuestionarios, entrevistas, recuerdo estimulado, informes del profesorado, técnicas de calibración, análisis de trabajos; y métodos *on line* (los datos se obtienen durante la ejecución de la tarea): pensamiento en voz alta, tareas en tiempo real (doble tarea, triple tarea, diario de composición escrita), observación, análisis de las pausas, y pruebas específicas. Ninguno de ellos se encuentra estandarizado y todos pueden ser contaminados por la subjetividad del evaluador a la hora de analizar los datos recogidos.

Ulate et al., (2015) desarrollaron una prueba para la Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura (EVAPROMES) en niños de 9 a 14 años con el objetivo de determinar las áreas estratégicas de la cognición y la metacognición en los procesos de escritura; discriminar buenos y malos escritores y diagnosticar los procesos donde fallan estos últimos con vistas a la implementación de programas específicos de reeducación. Estudios realizados en España y en Costa Rica han mostrado una buena fiabilidad del instrumento (coeficiente alfa = 0.85) y una excelente validez predictiva de la calidad de las composiciones escritas $R = 0.64$ (Jiménez et al., 2015), confirmándose la importancia de dominar las estrategias metacognitivas en el ámbito educativo y que no basta con conocer los procesos cognitivos para la escritura sino que es esencial interiorizarlos para que operen de forma autorregulada: “el uso de estrategias de autorregulación como la planificación, la supervisión, la búsqueda de objetivos y la perseverancia son esenciales para el logro académico en las diferentes tareas escolares” (Jiménez et al., 2015, p. 651).

Objetivos e hipótesis

El principal objetivo es analizar la relación que existe entre la calidad de la escritura espontánea y los procesos tanto cognitivos como metacognitivos, para determinar el valor

predictivo de estas variables sobre el rendimiento académico en la asignatura de Lengua Española.

La metacognición al ser un elemento clave en la explicación del rendimiento académico, se hipotetiza que la metaescritura, evaluada mediante EVAPROMES, debe ser una variable fundamental para explicar la calidad de la escritura espontánea. Los sujetos con mayor nivel de conocimientos en metaescritura (conocedores de cómo aplicar los recursos de forma estratégica) serán los que lograrán hacer escritos de mayor calidad. De hecho, cabe esperar que los estudiantes más hábiles, con mayor nivel en metaescritura, no tendrán dificultad en manejar los indicadores más complejos de una escritura espontánea de calidad.

Método

Participantes

La muestra objeto de estudio se recogió en diferentes comunidades autónomas: un centro público en Andalucía, un centro privado en la Comunidad Valenciana, dos centros públicos en la Comunidad de Madrid y un centro público en el País Vasco. En el estudio participaron un total de 480 estudiantes con un rango de edad de entre 10 y 16 años (media 12.10, desviación típica 1.26). De ellos, 146 (83 niños y 63 niñas) cursaban 5º y 6º de Educación Primaria (EP), y 334 alumnos (190 niños y 144 niñas) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La edad promedio de la muestra fue de 12 años y 10 meses, correspondiente al curso de 1º ESO, entre los que se incluyeron alumnos repetidores, con Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs) y con altas capacidades intelectuales, representativos proporcionalmente en cuanto a los estamentos culturales, sociales y económicos.

Instrumentos

EVAPROMES. Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura (Ulate et al., 2015). Es una prueba estandarizada que consta de 28 ítems, de administración colectiva con posibilidad de aplicación individual. Evalúa la percepción de los escritores y sus capacidades escritoras en sujetos entre 9 y 14 años de habla hispana y aporta resultados en función de tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación). Los estudios de validación han mostrado una buena fiabilidad tanto en muestras de estudiantes costarricenses como en españoles, obteniendo en ambas poblaciones buenas fiabilidades (coeficiente alfa = 0.85) y fuertes evidencias de validez de constructo (Jiménez et al., 2015)

PROESC. La prueba de Evaluación de los Procesos de Escritura (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002), evalúa los procesos y aspectos implicados en el proceso escritor en alumnado desde 3º de EP a 4º de ESO (8-16 años). En la parte de la escritura espontánea, para verificar si se posee la capacidad de planificación, se realizan dos tipos de tareas, escritura de un cuento y la escritura de una redacción. Se diferencian por la estructura y tipo de gramática que la componen. En cuanto a la escritura de un cuento, se puede elegir entre escribir un cuento o historia que conozcan muchas personas o uno poco conocido. Si al alumno no se le ocurre ninguno se le puede sugerir alguno popular. En la escritura de una redacción, se les pide que escriban una redacción sobre algún animal conocido. Si no se les ocurre ninguno se les puede orientar con algunas sugerencias como leones, osos... Para la presente investigación, se eligió únicamente la escritura de un cuento. Los aspectos que se evalúan son: dominio de la ortografía (incluyendo acentuación y signos de puntuación), uso adecuado de mayúsculas y capacidad de planificar un texto narrativo.

Evaluación de la calidad de los escritos a partir de una tarea de escritura espontánea. La tarea de composición escrita se evalúa mediante los ocho indicadores de calidad que se muestran en la Tabla 1 que se extraen de 31 ítems de respuesta dicotómica (en Educación Primaria se incluyó un ítem adicional para conocer si finalizaban o no el escrito con punto final). La respuesta a cada ítem es dicotómica (Sí/No). Si el estudiante aplica el ítem del indicador, la respuesta es afirmativa y corresponde con una puntuación de 1 y si el estudiante no lo aplica, la puntuación que le corresponde es de 0 puntos. La duración de la aplicación de la prueba es de unos 40-45 minutos.

Tabla 1. *Ejemplo de ítems para la evaluación de la calidad de la escritura*

<i>Indicador</i>	<i>Ítem</i>
Título	¿El título tiene relación con lo que cuenta la composición escrita?
Estructura	¿Se diferencian claramente las tres partes en la historia: introducción, nudo y desenlace?
Coherencia	¿El orden en que se desarrollan los hechos en la historia siguen una estructura lineal? (No da “saltos” de una idea a otra)
Gramática	¿Utiliza, al menos, tres referentes de cada tipo (determinantes, adjetivos, adverbios, pronombres, sustantivos, verbos)?

Recursos estilísticos	¿Usa, al menos, una personificación? (Consiste en darle una cualidad humana a un objeto o animal que no lo tiene).
Morfosintaxis	¿Las oraciones están bien diferenciadas por puntos y/o signos de puntuación?
Ortografía	¿Aplica, de forma adecuada, las reglas de acentuación?
Creatividad	¿Mezcla realidad y ficción en la historia?

Rendimiento académico en Lengua Española. Puesto que el estudio se realizó al inicio del curso como variable criterio se tomó la calificación global de cada estudiante en la asignatura de Lengua Española del curso anterior.

Procedimiento

Se administró la prueba de escritura espontánea en la que se indicaba que la tarea consistía en escribir una historia siguiendo un conjunto de especificaciones que les ayudarían a contextualizarla. La tarea se realizó dentro del horario escolar y se aclaró que esta tarea no influiría en sus resultados académicos. También, se les indicó que tenían 30 minutos para realizar la tarea, aunque sin presionar a aquellos alumnos que necesitaran un poco más de tiempo para ello. A continuación, se administró EVAPROMES. Se entregó a cada alumno un cuadernillo de preguntas, leyendo las instrucciones tranquilamente, revisando los ejemplos de cómo realizar las preguntas y resolviendo dudas en los casos que fueron necesarios. A continuación, se les entregó la hoja de respuestas insistiendo que era en esa hoja donde se debía responder y no en el cuadernillo de preguntas. Para finalizar, se administró la subprueba de escritura de un cuento del PROESC. Se recogieron los datos de las calificaciones de la asignatura de Lengua Española del curso anterior. Estos datos los aportaron los tutores de cada aula.

Análisis de datos

Se realizaron análisis de correlaciones y análisis de varianza (ANOVA) mediante el paquete estadístico SPSS V.22.

Resultados

Para conocer la relación entre los indicadores de calidad del texto con otras variables se analizaron las correlaciones de estos con las calificaciones en la asignatura de Lengua Española y los test PROESC y EVAPROMES. En la Tabla 2 se puede observar cómo la puntua-

ción total de los indicadores, así como las puntuaciones individuales de cada indicador muestran correlaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) con las calificaciones en la asignatura de Lengua Española, subprueba de PROESC y EVAPROMES. Además, se puede observar, que las correlaciones entre las puntuaciones del PROESC y la escala EVAPROMES presentan una intensidad similar a las de la puntuación total de los indicadores de calidad (Veáse Tabla 2).

Tabla 2. *Correlaciones entre los indicadores de calidad y las calificaciones de lengua, las puntuaciones en el PROESC y en EVAPROMES*

	<i>CALIF. LENGUA</i>	<i>PROESC</i>	<i>EVAPROMES</i>
TITULO	.186**	.157**	.149**
ESTRUCTURA	.304**	.292**	.285**
COHERENCIA	.244**	.244**	.278**
GRAMÁTICA	.274**	.247**	.279**
REC.ESTILÍSTICOS	.167**	.087	.167**
MORFOSINTAXIS	.286**	.257**	.269**
ORTOGRAFÍA	.352**	.276**	.294**
CREATIVIDAD	.264**	.136**	.150**
INDICADORES (TOTAL)	.344**	.307**	.317**
CALIF.LENGUA	1	.326**	.354**
PROESC	.326**	1	.252**
EVAPROMES	.354**	.252**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$.

La mayoría de las correlaciones de la Tabla 2 superan el valor de corte de .20 que Ferguson (2009) establece como tamaño mínimo a considerar al representar un efecto significativo en términos prácticos en datos sociales, e incluso si tomamos como referencia a Cohen (1992) se observa que los valores superan el punto de corte .30 que indica un tamaño del efecto moderado. Así, los tres instrumentos de evaluación correlacionan significativamente con las calificaciones de la asignatura de Lengua Española, siendo el coeficiente de validez de la puntuación total de los indicadores similar a PROESC y a EVAPROMES, entre .33 y .35. De igual modo, se observa que la correlación entre los indicadores y las otras dos medidas (validez convergente) son aproximadamente de .31, superiores a las que se observan al corre-

lacionar PROESC y EVAPROMES (.25). La validez múltiple de los tres instrumentos sobre el rendimiento en Lengua Española, estimado mediante un modelo de regresión lineal, alcanza una correlación de .48 ($\beta_{\text{indicadores}} = .22$, $\beta_{\text{PROESC}} = .21$, $\beta_{\text{EVAPROMES}} = .23$, todos estadísticamente significativos a $p < .001$).

El análisis por componentes indica que todos los indicadores contribuyen de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) a predecir las calificaciones en Lengua Española, siendo los indicadores con mayor valor predictivo los de Ortografía y Estructura. De hecho, el análisis de regresión por pasos indica que estos dos indicadores son los que contribuyen significativamente a la predicción de las calificaciones en Lengua Española con una validez múltiple de .36 ($\beta_{\text{ortografía}} = .27$, $p < .001$ y $\beta_{\text{Estructura}} = .12$, $p < .05$).

Análisis de la dificultad de los indicadores.

En la Tabla 3 se muestran los descriptivos de los distintos indicadores, mostrándose la frecuencia en la que el indicador está presente en los escritos de los estudiantes que podemos asimilar a términos de dificultad con un rango entre cero y uno (cero indicaría dificultad máxima o nunca está presente y 1 dificultad mínima o siempre está presente). Como resultado inicial se observa que la presencia de los distintos indicadores de calidad es inferior en los escritos de los estudiantes de Secundaria en comparación con los escritos presentados por los estudiantes de Primaria, esta diferencia puede ser un artefacto debido al mayor desinterés por parte de los estudiantes de Secundaria o estar revelando un menor énfasis en la educación Secundaria por entrenar los aspectos esenciales para la producción de escritos de calidad. Una variable clave que puede permitir identificar si es un problema de desinterés o de falta de instrucción, es la variable metacognitiva. La autorregulación, una vez adquirida o asimilada opera de forma automática, sin necesidad de que el estudiante esté recordando las instrucciones de sus maestros, en consecuencia si la variable metacognitiva explica la presencia de los elementos que determinan la calidad de los escritos, podríamos asumir que el problema detectado apunta a una falta de instrucción o a la necesidad de insistir en la Educación Secundaria sobre los elementos claves que determinan la calidad de la escritura.

Tabla 3. *Media y desviación estándar en los distintos indicadores*

	Total		Primaria		Secundaria	
	M	DS	M	DS	M	DS
1.TITULO	.2437	.3622	.5138	.3961	.1265	.2738
2.ESTRUCTURA	.7071	.3613	.8096	.2422	.6623	.3945
3.COHERENCIA	.4661	.2935	.6541	.2279	.3840	.2811
4.GRAMÁTICA	.6083	.3651	.7021	.3083	.5674	.3805
5.REC.ESTILÍSTICOS	.1750	.2827	.4281	.3161	.0644	.1764
6.MORFOSINTAXIS	.5757	.3703	.5822	.3199	.5729	.3907
7.ORTOGRAFÍA	.4954	.3087	.6548	.2843	.4257	.2931
8.CREATIVIDAD	.2877	.2436	.4414	.2145	.2207	.2248

Las diferencias observadas en la Tabla 3 son, en algunos casos, muy llamativas con un 70.71% de escritos con el indicador Estructura, siendo el más difícil el indicador Recursos Estilísticos que solo lo superaron el 17.50% de los escritos analizados. Para poner a prueba la significación de estas diferencias se realizó un ANOVA de medidas repetidas para los ocho indicadores evaluando el efecto del nivel de estudios (EP vs ESO) y la variable sexo (ver Tabla 4).

Tabla 4. *ANOVA de medidas repetidas*

	gl	F	Sig.	η^2_p
Indicadores	7,3304	219.769	<.001	.318
Indicadores x Sexo	7,3304	1.109	.354	.002
Indicadores x Nivel	7,3304	30.065	<.001	.060
Indicadores x Nivel x Sexo	7,3304	3.335	.002	.007
Sexo	1,472	17.978	<.001	.037
Nivel	1,472	106.803	<.001	.185
Sexo x Nivel	1,472	0.019	.890	.000

En la Tabla 4 se observa que la variable indicadores (i.e. diferencias en dificultad) es la que presenta un mayor tamaño del efecto seguido del nivel de estudios, interacción indicadores por nivel de estudios y el sexo.

En cuanto al sexo, las mujeres obtuvieron mejores resultados en las tareas de escritura que los hombres (.54 de media frente a .45). Respecto a la variable nivel de estudios, los resultados fueron mejores en la etapa de EP que en ESO (.61 frente a .38 de media).

Respecto a las interacciones, la única con un tamaño del efecto relevantes es la interacción indicadores por nivel de estudios, que si se observa la Tabla 3 podemos ver que fundamentalmente se debe a las diferencias en los indicadores Título y Recursos Estilísticos entre EP y ESO.

Dificultad de los indicadores en relación con el PROESC y EVAPROMES

Vistos los resultados del anterior análisis nos preguntamos si los efectos observados podrían estar explicados por otras variables, en concreto, nos preguntamos si los indicadores de dificultad utilizados en el estudio se resumen en la puntuación del PROESC y/o del EVAPROMES. Para intentar responder a esta cuestión se repite el ANOVA de medidas repetidas, pero introduciendo dos covariables: las puntuaciones de la subprueba de PROESC y del cuestionario EVAPROMES. Al introducir estas dos medidas como covariables se observa que permiten corregir y explicar algunos resultados previos (ver Tabla 5).

Tabla 5. ANOVA con las covariables PROESC y EVAPROMES

	gl	F	Sig.	η^2_p
Indicadores	7,3255	1.010	.422	.002
Indicadores x PROESC	7,3255	2.619	.011	.006
Indicadores X EVAPROMES	7,3255	6.759	<.001	.014
Indicadores x Sexo	7,3255	0.379	.915	.001
Indicadores x Nivel	7,3255	32.766	<.001	.066
Indicadores x Nivel x Sexo	7,3255	3.050	.003	.007
Sexo	1,465	8.450	.004	.018
Nivel	1,465	113.422	<.001	.196
Sexo x Nivel	1,465	0.048	.826	.000

PROESC	1,465	38.783	<.001	.077
EVAPROMES	1,465	21.622	<.001	.044

PROESC es la variable con mayor tamaño del efecto (es la prueba más similar a los indicadores de evaluación considerados), mientras que EVAPROMES a pesar de tener un tamaño del efecto menor, hace que las diferencias en dificultad de los indicadores pasen a ser no significativas. Adicionalmente, cuando se introduce solo la covariable PROESC, el factor Indicadores continúa siendo estadísticamente significativo [$F(7,3325) = 27.64$; $p < .001$; $\eta^2_p = .06$], mientras que si se introduce únicamente la covariable EVAPROMES este factor deja de ser estadísticamente significativo [$F(7,3290) = 1.08$; $p = .38$; $\eta^2_p < .01$], como también se observa para el factor Indicadores en la Tabla 4 al introducir las dos covariables: [$F(7,3255) = 1.01$; $p = .42$; $\eta^2_p < .01$].

Discusión y Conclusiones

Del análisis realizado para comprobar la dificultad entre los indicadores, se observa una diferencia significativa en algunos de ellos como el Título, Recursos Estilísticos, Ortografía y Creatividad, en las dos etapas, pero más aún en la etapa de EP. Mientras que el 51,38% de los estudiantes de EP ponen Título, solo lo hacen el 12.65% de los estudiantes de ESO. Esto parece ser debido a la metodología de trabajo que se emplea y al nivel de exigencia demandada en las aulas, en ambas etapas. Se predice, por ejemplo, que es más habitual la utilización de los títulos en tareas de escritura en los diferentes niveles de EP, debido al método de trabajo utilizado por los docentes de esta etapa, que en los cursos de ESO.

En cuanto al indicador Recursos Estilísticos puede explicarse por la mayor exigencia para una valoración positiva en los escritos de ESO. Para que el ítem obtenga una puntuación de 1 en EP, es decir, sí lo hace, debe aparecer, al menos, un recurso literario (la personificación); a diferencia de la etapa de ESO, que para que en ese factor se obtenga un 1, su composición debe contener, al menos, una personificación y una comparación. Por lo que en esta etapa ya deben utilizar un recurso estilístico más.

Respecto a la Ortografía, la diferencia se explica, al igual que en el caso de los Recursos Estilísticos, por los mayores niveles de exigencia en los escritos: menor cantidad de faltas cometidas en ortografía arbitraria en ESO. En el caso de la Creatividad, los textos en EP están

más próximos a las historias fantásticas y cuentos que se utilizan en esta etapa, mientras que en ESO son historias más apegadas a la realidad acorde con la metodología que se emplea en esta etapa, mucho más mecanicista.

Respecto al resto de factores entre las etapas, se observa una diferencia entre las categorías de Coherencia-Cohesión, pero sin existir significación. En estos casos también se debe a la diferencia en cuanto a la exigencia en los indicadores de valoración entre las etapas. En ESO, los escritos deben estar más elaborados, con las ideas perfectamente claras y conectadas y ser de mayor longitud que en EP.

Para evaluar la capacidad predictiva de las medidas sobre la dificultad de los indicadores de calidad, se incluyeron como covariables las puntuaciones de la subprueba de PROESC y las puntuaciones obtenidas del cuestionario EVAPROMES. Estas dos medidas pueden explicar la dificultad de los textos, así la subprueba de PROESC es la que mayor tamaño del efecto presenta en términos globales, lo que era esperable, al ser la más parecida en criterios de evaluación a los indicadores seleccionados en la presente investigación. Sin embargo, EVAPROMES es la covariable que mejor explica las diferencias en dificultad de los indicadores, puesto que al introducirla, estas diferencias pasan a ser no significativas. Esto quiere decir que las estrategias metacognitivas estarían explicando las diferencias en dificultad de los distintos indicadores; lo que implica que las diferencias relativas en dificultad, medidas por los distintos indicadores de calidad del escrito, desaparecen cuando se relacionan con los procesos estratégicos subyacentes a la composición escrita, evaluados por EVAPROMES.

El saber aplicar estrategias metacognitivas es uno de los mayores predictores del éxito académico en las aulas. La autorregulación, considerada como una de las claves metacognitivas y una de las competencias básicas en nuestro sistema educativo, es uno de los componentes que predicen el éxito académico en la universidad (García-Ros y Pérez-González, 2011) y puede definirse como el grado en que el estudiante participa en su propio proceso de aprendizaje metacognitivo incluyendo factores motivacionales y comportamentales además de los cognitivos (Zimmerman, 1998). Pero no hay que esperar al ingreso en la universidad para comenzar a entrenar al alumno en el uso de estrategias metacognitivas. De hecho, hay diversos estudios que apuestan por este entrenamiento desde la etapa de Educación Infantil. (Entwistle, 2000; Jiménez y Puente, 2012; Melot, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1986; Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007). Los estudiantes que, al llegar a la etapa de ESO, no han alcanzado el nivel metacognitivo que les corresponde, suelen fracasar en la aplicación de estrate-

gias adecuadas para resolver las tareas que se les demandan. Para que esto no suceda, se debe comenzar a entrenar con conciencia en EP, hasta llegar a interiorizar y transferir esa aplicación de estrategias metacognitivas a cualquier área de la vida diaria. Solo si las estrategias se han asimilado y se utilizan de manera habitual en EP, se pondrán en marcha en ESO y en etapas educativas posteriores sin necesidad de instrucción previa. Esto redundará positivamente en el éxito académico y reducirá considerablemente el fracaso y abandono escolar.

La autorregulación metacognitiva compromete a los procesos de planificación (p. e., organizar y seleccionar estrategias que, al desarrollarlas, lleguen a alcanzar alguna meta, marcar objetivos a conseguir, y establecer un plan de acción), supervisión (p.e., darse cuenta de la posible adecuación o acercamiento a la meta, detectar dificultades en la ejecución de la tarea y ser consciente de las posibles causas que han provocado esas dificultades) y evaluación (p. e., valoración de los resultados logrados y de la efectividad de las estrategias utilizadas al realizar la tarea propuesta) (Jiménez *et al.*, 2009). De esta manera, los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas en su aprendizaje activo activan sus conocimientos previos, establecen sus objetivos y elaboran su plan de acción, monitorean el desarrollo de la tarea mientras la están ejecutando, detectando fallas y aplicando estrategias para resolverlas sin perder de vista el objetivo a conseguir, y evalúan tanto los resultados obtenidos como el proceso seguido para llegar a la meta propuesta en un principio. Estos procesos se ponen en marcha simultáneamente ante cualquier demanda escolar. Cuando las tareas escolares implican herramientas básicas de aprendizaje como son la lectura, la escritura y la resolución de problemas, es fundamental la aplicación de estrategias metacognitivas como elementos subyacentes encaminados al éxito escolar. En este trabajo se ha podido demostrar que, concretamente en el caso de la escritura, es precisamente la aplicación de estrategias metacognitivas lo que provoca una calidad en el producto escrito espontáneo. El producto escrito del alumno estratégico se diferencia significativamente del que no lo es.

Por tanto, como exponen la mayoría de los autores revisados (Albarrán, 2009; Barella, 2015; Camps, 2004; Cassany, 1995; Condemarín y Chadwick, 1990; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004; Chávez, 2006; Fidalgo y García, 2009; Flower y Hayes, 1980; Fons, 2004; Gómez, 2008; Mateos, 2001; Morales, 2004; Morles, 2003; Sánchez, 2006; Quintero y Hernández, 2001; Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé, 2004; Solé, Miras y Castells, 2000) y los estudios publicados sobre los indicadores, se deben implementar diversas propuestas didácticas en las aulas, que integren estrategias en un principio que exijan un esfuerzo cognitivo para llegar a la

interiorización de estrategias metacognitivas, para mejorar la adquisición de esta habilidad y emplear un tiempo mayor a la enseñanza y práctica de la composición escrita espontánea.

Limitaciones encontradas durante la investigación

A pesar de que se trabajó con una muestra amplia y diversificada, una de las principales limitaciones de la investigación fue su diseño transversal que no ha permitido conocer cómo evoluciona la habilidad en escritura espontánea con un seguimiento de los mismos estudiantes durante los distintos cursos. Habría sido interesante administrar instrumentos que midieran el clima motivacional del aula, el interés y motivación del alumno y otras pruebas que permitieran medir escritura espontánea.

Prospectivas de futuro

Una de las prospectivas de futuro es poder realizar estudios longitudinales implementando programas de entrenamientos en habilidades metaescritoras para valorar su eficacia en la escritura (pre y post test). Sería interesante elaborar pruebas diagnósticas que permitan medir de forma precisa la calidad de la escritura espontánea. Otro aspecto interesante para investigar es el realizar algún tipo de investigación para conocer la relación existente entre los indicadores seleccionados y otras pruebas estandarizadas de evaluación de comprensión y/o de metacompreensión lectora, teniendo en cuenta que los procesos implicados en el desarrollo de la lectura y la escritura se dan de forma simultánea y presentan aspectos comunes.

Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19-32.
- Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. UAH. Monografías Humanidades 60, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Bañales, G. y Vega, N. A. (2010). Aprender a escribir estratégicamente. Una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación Educativa Connect@dos*. 1, 1, 52-65.

- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita: una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35592/>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona:Anagrama. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-cocina-escritura-cassany.pdf/>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), p. 6-15
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y Comunicarse en contextos científicos y académicos*. Conocimientos y estrategias (pp. 47-82). Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N.A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica. Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282
- Chávez, J. M. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creative. *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 9 (1), 101-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238234.pdf/>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Condemarin, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas* (Manual). Madrid: Visor.
- Consejería de Navarra. *Evaluación de la Producción de textos en Educación Primaria* (2006-2007). Lengua Castellana. Navarra: Servicio de Inspección Técnica y de servicios.
- Cuetos, F. (2004). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: Cisspraxis.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2002,2004). *PROESC. Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura*. Madrid: TEA.
- Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. XV (pp. 156-218). N. Y.: Agathon Press

- Fabregat, S. (2009). Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany. *Caleidoscopio*, 2. Recuperado de [file:///D:/Dialnet-CompetenciaLinguisticaYExpresionEscritaEnESO-3176306%20\(1\).pdf](file:///D:/Dialnet-CompetenciaLinguisticaYExpresionEscritaEnESO-3176306%20(1).pdf)
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. doi:10.1037/14805-020
- Fidalgo, R. y García, J-N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30(1), 51-72. doi: 10.1174/021093909787536290
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problema solving. En L. B. Resnick (Eds.) *The nature of intelligence* (pp. 231-35). Hillsdale, N.J.: Earlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*. Buenos Aires. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 231-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828002>
- Gómez, F. (2008). *Curso de iniciación a la escritura narrativa*. Textos Universitarios Humanidades. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Informe Europeo (2002). *Quince indicadores de calidad para evaluar los resultados en materia de aprendizaje permanente*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-02-971_es.pdf/
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Arrebillaga, L. (2009). Measuring metacognitive strategies using the Reading awareness scale ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 7(2), 779-804. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?308>
- Jiménez, V. y Puente, A. (2012). El entrenamiento de estrategias metacognitivas. *Audición y Lenguaje*, 99, 4-9

- Jiménez, V., Ulate, M. A., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 631-656. doi:10.14204/ejrep.37.15009
- Kellogg, R. T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. En M. Torrance y G. C. Jeffery (Eds.). *The cognitive demands of Writing: Processing capacity and working memory in text production* (pp. 43-62). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado n°295*, 2013, 10 de diciembre.
- Mateos, M. M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. doi:10.1174/021037000760088099
- Melot, A. M. (1990). El conocimiento de los fenómenos psicológicos. En C. Monereo (Ed.), *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 21(2), 6-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Miras.pdf/
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí..., pero ¿qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf/>
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24, 3, 28-39. Recuperado de: <http://www.callcenterskills.org/wpcontent/uploads/2015/07/Escritura-eficiente.pdf/>
- Mourad, A. E. (2009). La eficacia de un programa basado en el desarrollo de estrategias de autorregulación de la escritura en estudiantes de educación secundaria con dificultades de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 7(1), 5-24
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ortiz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(2), 1-22. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL2.pdf>
- Quintero, A. y Hernández, A. (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Robinson, K. (2012). *El creativo no nace, se hace* (Entrevista). Recuperado de <https://www.marketingdirecto.com/marketing-general/tendencias/ken-robinson-el-creativo-no-nace-se-hace/>
- Sánchez, J. (Coord.) (2006). *Saber escribir*. Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). Madrid: Aguilar.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. doi:10.1080/02103702.1992.10822332
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2909/2731/>
- Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender. En M. Anguita *et al.* (Eds). *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp.11-17). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2001). Evaluar lecturay escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22(4), 6-17
- Solé, I., Miras, M. y Castells, N. (2000). La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). *Lectura y Vida*, 21,(3), 6-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Sole.pdf/
- Ulate, M. A., Jiménez, V., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2015). *EVAPROMES. Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura*. Madrid: EOS.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF/
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32,(2), 219-232. doi: 10.1174/021037009788001761]
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.