

ARTÍCULO ORIGINAL

Eficacia de un Programa de Escritura Científico Multilingüe accesible en Entornos Personales de Aprendizaje: Competencias Metasociocognitivas y Autoeficacia Escritora

Abrahan Jiménez Baena
brancus@correo.ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN. La finalidad de esta investigación es evaluar la eficacia de un Programa de Escritura Científica Multilingüe Online (ECVM) accesible a través de la plataforma formativa *Moodle*. Para ello se aplica una metodología experimental con un diseño *pre-post* con grupo control. Se pretenden determinar, por un lado, las diferencias significativas entre competencias escritoras metasociocognitivas y la percepción de la autoeficacia escritora, ambas en español e inglés, y, por otro lado, se trata de descubrir si el conocimiento de las competencias metasociocognitivas y la autoeficacia escritora correlacionan en inglés y español antes y después de la aplicación del programa. Por último, este artículo fundamenta el diseño, implementación y evaluación de programas de escritura científicos y multilingües en la Universidad.

PALABRAS CLAVE. Programa de Escritura Científico Multilingüe, Competencias Metasociocognitivas, Autoeficacia Escritora, Entornos Personales de Aprendizaje, Estudiantes Universitarios

Effectiveness of a Scientific Multilingual Writing Program accessible in Personal Learning Environments: Metasociocognitive Competences and Self-efficacy

ABSTRACT. The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of a Scientific Writing Multilingual Online Program (ECVM) accessible via *Moodle* platform. It is applied an experimental methodology with a pre-post design with control group. It aims to investigate, on the one hand, the significant differences between metasociocognitive competences and the perception of writing self-efficacy, both in Spanish and English, and, on the other hand, trying to discover if the knowledge of metasociocognitive and self-efficacy competences correlate in English and Spanish languages, before and after the implementation of the Program. Finally, this paper builds the design, implementation and evaluation of scientific and multilingual writing programs at the University.

KEY WORDS. Scientific Writing Multilingual Online Program, Metasociocognitive Competences, Writing Self-Efficacy, Personal Learning Environments, University Students

Fecha de recepción 15/07/2010 · Fecha de aceptación 16/07/2010
Dirección de contacto:
Abraham Jiménez Baena
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación que se describe en este artículo se sitúa dentro del Proyecto de Investigación del Grupo EDINVEST, subvencionado por la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada con el título “Elaboración de materiales didácticos para el desarrollo

de competencias multilingües y tecnológicas en la composición escrita”.

El contexto social que justifica esta investigación son las nuevas demandas sociales de las sociedades occidentales para todos sus ciudadanos, especialmente en momentos de crisis, cuya última finalidad es fomentar la movilidad profesional. Por otra parte, el enfoque pedagógico que fundamenta esta investigación es la interculturalidad en el aprendizaje de las competencias metasociocognitivas y de la autoeficacia escritora (Myhill y Fisher, 2010), cuya finalidad es fomentar la participación social y política. Este contexto social y enfoque intercultural exige la formación de los ciudadanos en competencia multilingüe y tecnológica.

2. ANTECEDENTES Y FINALIDAD

Desde los años 90 han surgido investigaciones centradas en el desarrollo de la composición escrita (Schultz y Fecho, 2000; Sperling y Freedman, 2001; Nystrand, 2006) entendida como el fruto de diversidad de procesos procedimentales, condicionales, afectivos y socioculturales relacionados entre sí, entre los cuales existen núcleos de conexión, y de éstos con el texto (Arroyo y Hunt, 2011).

Concretamente a escala europea, y tras la reforma universitaria promovida por el Plan Bolonia, se ha destacado la necesidad de desarrollar la competencia escritora, lo que ha provocado cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes y en su enseñanza por parte de los profesores (Dysthe, 2007). Debido a que esta nueva consideración de la escritura va unida a un mundo altamente tecnologizado, diversos

autores como MacArthur (2006) han centrado su interés en la promoción de las tecnologías informáticas para su enseñanza, apoyadas con aplicaciones de *e-learning* como *Moodle*. Por lo tanto, la Universidad debe asumir la responsabilidad de desarrollar en los discentes la competencia escritora en Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Cleaveland y Larkins, 2004) y, especialmente, cambiar la percepción de los discentes hacia la escritura dentro de unas exigencias científicas y académicas.

Esta especial inquietud por la comunicación escrita deriva, por un lado, de su uso privilegiado en las tecnologías de la información y comunicación (Starke-Meyerring, 2009; Kress y Bezemer, 2009); por otro, procede de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones en las que se ha comprobado que los estudiantes encuentran dificultades al expresarse por escrito en cualquier lengua (Salvador, 2005).

Existen diferentes modelos cognitivos, lingüísticos (Flower y Hayes, 1981) y socioculturales que explican el proceso escritor (Bazerman, 2008). Concretamente, el *Modelo Metasociocognitivo* (Arroyo, 2009) entiende que la escritura en cualquier idioma es un proceso social y metacognitivo en el que se integran de forma regulada diferentes competencias escritoras (planificación, transcripción, revisión, autocontrol...). Se trata de un modelo explicativo global que pretende orientar los diseños didácticos de la escritura, especialmente en los contextos tecnologizados y multiculturales, los cuales caracterizan las sociedades del siglo XXI (Arroyo, 2005).

Se viene comprobando que la aplicación de programas de escritura en Educación Primaria y Educación

Superior mejora el conocimiento de la autoeficacia y las competencias escritoras (Page-Voth y Graham, 1999; García y Fernández, 2008), así como la calidad del texto escrito (García y Fidalgo, 2004). Coherente con estas investigaciones y con el Modelo Metasociocognitivo se han elaborado programas de escritura científica en la Universidad (Arroyo y Jiménez-Baena, 2013) para promover de forma integrada y simultánea el aprendizaje procedimental, condicional, afectivo y sociocultural escritor.

En una investigación reciente, Arroyo, Jimenez-Baena y Martínez-Sánchez (2014) han demostrado que la aplicación de un seminario de escritura científica multilingüe accesible en PLE permite mejorar la percepción de la autoeficacia en español e inglés, y se confirma la relación de la autoeficacia con el conocimiento de competencias escritoras metasociocognitivas. Sin embargo, este estudio presenta claras limitaciones respecto al tamaño muestral (n=18), control de variables sociodemográficas como edad, sexo y nivel de competencia lingüística y carece de grupo control.

Ante este panorama de la investigación, en este artículo se tratará de diseñar, implementar y evaluar un programa de escritura científica multilingüe, superando las limitaciones metodológicas de la investigación anterior, homogeneizando y ampliando significativamente la muestra de estudio, y cuya principal novedad es la posibilidad de analizar la variabilidad de las puntuaciones obtenidas y descubrir si existe correlación en la percepción de la autoeficacia escritora y de las competencias metasociocognitivas en español e inglés antes y después de la aplicación del programa.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Para lograr el fin propuesto se persiguen los siguientes objetivos:

1. Analizar las puntuaciones medias y su variabilidad en la muestra analizada sobre la percepción de la autoeficacia escritora y competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

2. Descubrir las relaciones y diferencias entre la percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

Las hipótesis que han guiado este estudio son:

H1. La percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas correlacionan, en español e inglés, antes y después de la aplicación del programa.

H2. Existen diferencias significativas en los resultados *pretest* y *posttest* sobre la percepción de la autoeficacia escritora, en español e inglés.

H3. Existen diferencias significativas en los resultados *pretest* y *posttest* sobre el conocimiento de competencias metasociocognitivas, en español e inglés.

4. METODOLOGÍA

Para el logro de los objetivos se han aplicado las estrategias, procedimientos, instrumentos y diseño metodológico que describimos a continuación.

4.1. Contexto y muestra

A través de un muestreo incidental (Mayorga y Ruiz, 2002) se seleccionaron 110 estudiantes

universitarios de primer curso del Grado de Educación Primaria del año académico 2013-2014 en la Universidad de Granada.

Inicialmente, se realizó un contrabalanceo para asegurar que ambas muestras estaban constituidas por el mismo número de sujetos de la misma edad, sexo, nivel de estudios y conocimiento del idioma extranjero (inglés). Sin embargo, debido a que algunos estudiantes decidieron no participar libremente en la fase 3º del experimento, la muestra quedó constituida finalmente por 71 individuos en el grupo experimental y 39 en el control.

La diferencia de sujetos en ambas muestras queda justificado estadísticamente debido a que ambas presentaron una proporción similar de hombres y mujeres ($X^2(1)=0,401$, $p=0,527$), y la edad de los sujetos la tomamos como covariable a la hora de realizar los análisis estadísticos.

4.2. Diseño

El diseño de este estudio es *pre-post* con grupo control (medidas repetidas). Se emplearon instrumentos de recogida de datos y de análisis cuantitativos para un mayor conocimiento de los casos analizados como se muestra en la Tabla 1.

Instrumentos	Pretest 1fase	Posttest 3fase	Idioma	Datos	Análisis empleado
Escala de Autoeficacia Escritora	EA1 ¹	EA2 ²	Español	Numéricos	Estadísticos
	SS1 ³	SS2 ⁴	Inglés		
Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura	CM1 ⁵	CM2 ⁶	Español	Numéricos	Estadísticos
	MQ1 ⁷	MQ2 ⁸	Inglés		

1 y 2 Escala de Autoeficacia Escritora en español en el *pretest* y *posttest*

3 y 4 Escala de Autoeficacia Escritora en inglés en el *pretest* y *posttest*

5 y 6 Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura en español en el *pretest* y *posttest*

7 y 8 Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura en inglés en el *pretest* y *posttest*

Tabla 1. Diseño de la investigación cuantitativa

En nuestra investigación tuvimos en cuenta las siguientes variables:

* Variables dependientes (V.D): puntuación en los instrumentos de recogida de datos.

* Variables independientes (V.I): tiempo (*pretest/posttest*); idioma (inglés/español); y grupo (experimental/control).

* Variables controladas (V.C): género, nivel de estudios, dominio del idioma extranjero-inglés y titulación académica.

* Covariable (C.O): edad.

4.3. Procedimientos

Los estudiantes que siguieron el ECVM lo hicieron a través de la plataforma Moodle como parte práctica de la materia de didáctica: *Teoría y Práctica de la Enseñanza del currículum formativo* del Grado de Maestro de Primaria. Los discentes que se adscribieron lo hicieron de forma voluntaria. El grupo control siguió una metodología monolingüe sin apoyos virtuales, aplicando el método de exposición colectiva y trabajo individual.

Las características metodológicas de ECVM se describen a continuación.

4.3.1. Programa de Escritura Científico Multilingüe

El Programa de Escritura Científico Multilingüe, disponible en la plataforma Moodle, se organiza en 24 sesiones y combina diferentes métodos didácticos:

a) Método de Graham y Harris (2005), para la enseñanza de estrategias escritoras, cuyas fases son: a) ejemplificación y discusión, b) memorización de los pasos que se van a seguir, c) aplicación con apoyos visuales, y d) aplicación de forma independiente.

b) Modelo de enseñanza de Featonby (2012). De acuerdo con este modelo, el docente revisa toda la información disponible para analizar lo que han aprendido los estudiantes y lo que precisan para continuar con sus aprendizajes.

c) Modelo-CCT (Arroyo, 2009: 13) que combina técnicas de trabajo colaborativo e individualizado, con apoyo de aplicaciones tecnológicas de *e-learning*, como los foros, el *chat*, los cuestionarios y los correos. Una de las principales novedades de este modelo es

que enseña competencias y habilidades que pueden aplicarse a la escritura en diferentes idiomas: estrategia IPAC (Introducción, Premisa, Argumentación, Conclusión), sistema de categorías de macroestructura textual, plantillas de planificación, organización y revisión de ensayos científicos, entre otras.

4.4. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos que se aplican en esta investigación son una *escala de estimación*, para determinar la percepción de la autoeficacia escritora, y un *cuestionario sobre competencias metasociocognitivas*, ambos en español e inglés.

4.4.1. Escala de autoeficacia escritora

Para medir la percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés se empleó la escala de Graham, Schwartz y MacArthur (1993) adaptada por Salvador y García (2005). Esta incluye 10 ítems sobre autoeficacia escritora en los que el estudiante debe expresar su acuerdo, siendo 1-20 (nunca) el valor más negativo y 80-100 (siempre) el valor más positivo. La Tabla 2 reproduce parte de esa escala.

Ítems	Procesos/ Competencia
1.- Cuando escribo un ensayo ¿me resulta fácil encontrar ideas?	Procedimental.
2.- Cuando escribo un ensayo ¿me resulta fácil organizar mis ideas?	Condiciona
3.- Cuando el profesor nos manda escribir un ensayo, ¿el mío es uno de los mejores?	Sociocultural
4.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil definir la premisa?	
5.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil demostrar con razones, contra-razones y citas la premisa?	
6.- Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil escribir sin parar?	
9. Cuando escribo un ensayo, ¿me resulta fácil identificar errores y corregirlos?	

Tabla 2. Escala de autoeficacia escritora

4.4.2. Cuestionario Metasociocognitivo de Competencias Escritoras

El procedimiento para elaborar este cuestionario fue el de grupo de discusión mediante entrevistas cognitivas previas elaboradas por Graham y Harris (2005) y Salvador (2005). Posteriormente, este

cuestionario fue validado interjueces (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2013). Los 20 ítems que lo componen permiten extraer información sobre las competencias metasociocognitivas, según el modelo metasociocognitivo de la escritura. El estudiante expresó su acuerdo, siendo 1-20 (nunca) el valor más negativo y 80-100 (siempre) el valor más positivo. La Tabla 3 reproduce parte de ese cuestionario.

Ítems/operación escritoras	Procesos/Competencia
2.- Antes de escribir un texto hago algunas tareas previas	Procedimental.
3.- Antes de escribir un texto decido la forma de ese texto y si voy a incluir componentes audiovisuales	Condiciona/ Sociocultural
4.- Cuando estoy escribiendo utilizo normas de ortografía y puntuación; construyo frases y párrafos con concordancia y cohesión. Además lo uno todo con nexos	
5.- Cuando estoy escribiendo, aplico un determinado código lingüístico en el que escribo y manejo adecuadamente los recursos que utilizo	
6.- Cuando termino de escribir un texto ¿cambio palabras, frases, párrafos?	
7.- Cuando termino de escribir un texto ¿cambio los aspectos formales y/o audiovisuales del texto?	
18.- Cuando escribes ¿utilizas algún truco o estrategia que hayas descubierto para que el texto te salga bien?	

Nota: Adaptado de *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita*, por Arroyo, R., 2009, p. 272-274.

Tabla 3. Cuestionario Metasociocognitivo sobre Competencias Escritoras

4.5. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos numéricos (cuestionarios y escalas) se aplicaron los siguientes estadísticos: media, desviación típica, prueba de Shapiro-Wilks, prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, prueba t de Student para comparar las medias de muestras relacionadas, junto con la

prueba de Levene para la igualdad de varianzas, y correlación de Pearson.

Se utilizó el programa estadístico SPSS 21.0 con un nivel de significación del 5%.

5. RESULTADOS

Seguidamente se presentan los resultados de esta investigación.

5.1. Puntuaciones medias en las escalas de autoeficacia y el cuestionario de competencias metasociocognitivas, en español e inglés

Según los resultados presentados en la Figura 1, para todas las escalas y cuestionarios se obtuvo una mayor puntuación y menor variabilidad en el *post-test*. Asimismo, se observa que las puntuaciones medias *post-test* del grupo experimental en las escalas y cuestionarios son superiores con respecto a las del grupo control.

Los datos indican que el grupo experimental y control obtuvieron mejores puntuaciones medias *post-test* en EA (719,90) y en CM (1.560,32) con respecto a SS (686,01) y MQ (1.541,91). En el grupo control, las puntuaciones *post-test* del CM (1347,9) fueron también superiores con respecto a las de MQ (1.284,4); sin embargo, las puntuaciones del EA (641,4) no fueron superiores con respecto a SS (641,5).

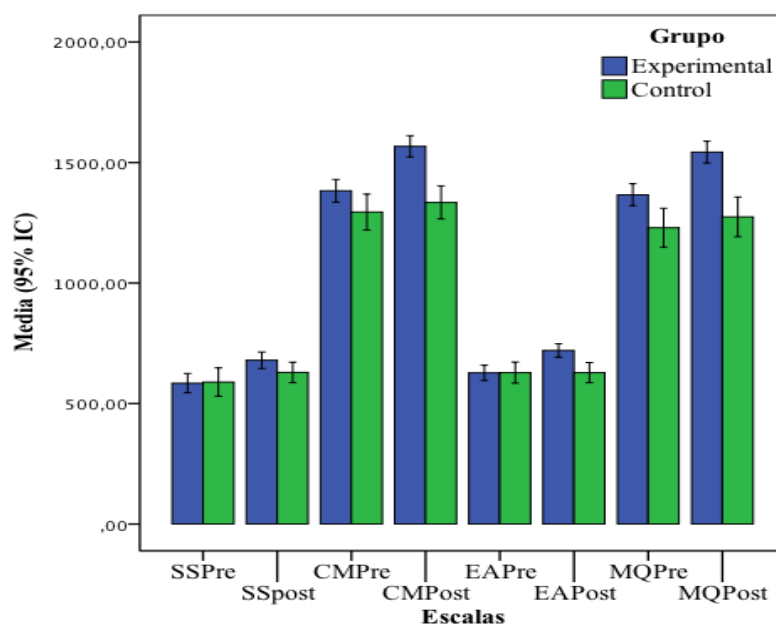


Figura 1. Media de los cuestionarios y escalas de evaluación en español e inglés

5.2. Correlaciones en la autoeficacia escritora y competencias metasociocognitivas

La Tabla 4 muestra las correlaciones por escala, tiempo y grupo (relación, media, desviación típica y tamaño muestral) en la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés. Se aprecia que existen correlaciones significativas para el

grupo experimental y control en ambas escalas, para el *pre* y *post-test*, en español e inglés. Sin embargo, la correlación es más fuerte para todos los cuestionarios y escalas en el grupo experimental. Por lo tanto, se confirma la hipótesis H1: *La percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas correlacionan, en español e inglés, antes y después de la aplicación del programa.*

Escala/ cuestionario	Tiempo	GRUPO							
		Experimental				Control			
		r	M	DT	N	r	M	DT	N
SS	PRE	,695**	602,155	160,597	71	,530**	602,432	155,298	37
	POST		686,014	137,503	71		641,579	119,515	38
CM	PRE	,540**	1.387,224	183,042	67	,480**	1.274,545	203,338	33
	POST		1.560,324	177,449	68		1.347,889	209,463	36
EA	PRE	,585**	640,915	131,603	71	,508**	629,865	114,331	37
	POST		719,901	118,117	71		641,359	121,264	39
MQ	PRE	,674**	1.374,866	187,808	67	,642**	1.226,152	218,240	33
	POST		1.541,913	185,877	69		1.284,351	244,854	37

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones en la autoeficacia y competencias metasociocognitivas

5.3. Diferencias significativas en la autoeficacia escritora en español e inglés

Realizamos pruebas de normalidad Shapiro Wilks para cada grupo de preguntas (con gl.=62). Debido a que las escalas y cuestionarios presentaron una distribución normal en el *pre* y *post-test*, se realizó la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas (con gl.=N-1).

Las pruebas de Shapiro-Wilks indicaron que no podemos rechazar, a

un nivel de significación del 5%, que los totales de las escalas presentaran distribuciones normales (Tabla 5). La prueba t de Student para comparar las medias de muestras relacionadas indicaron que existieron diferencias significativas entre el *pre* y *post-test* para el grupo experimental, confirmando la hipótesis H2: *Existen diferencias significativas en los resultados pretest y posttest sobre la percepción de la autoeficacia escritora, en español e inglés.*

Grupo	Instrumentos	S-W	t	gl
Experimental	SSPre	0,97	-5,97**	70
	SSpost	0,96		
	EAPre	0,98	-5,82**	70
	EAPost	0,97		
Control	SSPre	0,83	-1,41	35
	SSpost	0,89		
	EAPre	0,95	-0,62	36
	EAPost	0,96		

Tabla 5. Prueba de normalidad Shapiro-Wilks (S-W) y Prueba t de Student de las escalas de autoeficacia escritora

5.4. Diferencias significativas en las competencias metasociocognitivas, en español e inglés

El estadístico de Shapiro-Wilks indicó que no podemos rechazar, a un nivel de significación del 5%, que los totales de los cuestionarios de competencias metasociocognitivas presentaran distribuciones normales (Tabla 6). La prueba t de Student para

comparar las medias de muestras relacionadas arrojaron que existieron diferencias significativas entre el *pre* y *post-test* solamente para el grupo experimental, confirmando la hipótesis H3: *Existen diferencias significativas en los resultados pretest y posttest sobre el conocimiento de competencias escritoras metasociocognitivas en español e inglés.*

Grupo	Instrumentos	S-W	t	gl
Experimental	CMPre	0,99	-8,47**	64
	CMpost	0,99		
	MQPre	0,99	-9,05**	65
	MQPost	0,99		
Control	CMPre	0,98	-1,70	31
	CMpost	0,96		
	MQPre	0,99	-1,60	32
	MQPost	0,89		

Tabla 6. Prueba de normalidad Shapiro-Wilks (S-W) y Prueba t de Student de los cuestionarios de competencias metasociocognitivas

6. CONCLUSIONES: DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECCIÓN

Gracias a los procesos de diseño, aplicación y análisis se puede concluir que:

* El programa de escritura científica multilingüe mejora la percepción de la autoeficacia y el conocimiento sobre competencias escritoras metasociocognitivas escritoras en español e inglés (objetivo 3).

* Existen relaciones y diferencias significativas en la percepción de la autoeficacia escritora y las competencias metasociocognitivas, en español e inglés, antes y después de la aplicación de Programa de Escritura Científica Multilingüe Online.

Los resultados de este estudio (objetivo 2) coinciden parcialmente con las investigaciones de Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013), ya que con una muestra reducida (n=18) los estudiantes sólo mejoraron su percepción de la autoeficacia escritora en español e inglés. Esto puede indicar que con muestras de estudio más amplias, y analizando la composición de ambos grupos de estudiantes (experimental y control) a fin de controlar y verificar la homogeneidad de los mismos, les permite mejorar sus competencias metasociocognitivas en español e inglés. También se confirma que para todas las escalas y cuestionarios se obtuvo una mayor puntuación y menor variabilidad en el *postest* (objetivo1). Además, se señala que los estudiantes mostraron un mayor aumento de competencias escritoras en

inglés; sin embargo, en nuestra investigación se confirma que los estudiantes expresaron un mayor aumento de sus competencias escritoras y autoeficacia en español, lo cual se explica porque, al ser su lengua materna, su competencia inicial era mayor y no se controlaron variables socio-demográficas como la edad, el sexo, el nivel de estudios y la procedencia de los estudiantes.

Además, esta investigación señala, en consonancia con los estudios Heidi, Xiaolei, Ying y Akawi (2009), Kemmer (2010), Featonby (2012) y Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez (2013), un descubrimiento interesante: las correlaciones en la autoeficacia escritora y en el conocimiento de competencias metasociocognitivas son más altas en inglés que en español, de lo que se puede deducir que para los estudiantes universitarios en Entornos Personales de Aprendizaje de la escritura multilingüe, la percepción de la autoeficacia escritora es una variable de motivación (Can y Walker, 2011) que incide con mayor intensidad en el conocimiento de competencias metasociocognitivas en la lengua no nativa.

Para finalizar, es importante señalar que, aunque las conclusiones de esta investigación se establecen para estudiantes universitarios, éstas podrán ser adaptadas a todos aquellos sujetos que dispongan de un nivel de conocimiento de la escritura equivalente a los alumnos de Bachillerato, adultos, posgraduados...

Los conocimientos científicos derivados de este estudio serán de utilidad para la validación empírica de un modelo explicativo sobre el desarrollo escritor que relaciona competencias metasociocognitivas, afectivas, socioculturales y lingüísticas de la escritura, validación teórico-

práctica de instrumentos de evaluación de las competencias escritoras y autoeficacia escritora en la Universidad en diferentes idiomas, y para la validación práctica de un modelo didáctico para la enseñanza del ensayo científico multilingüe en la modalidad *e-learning*.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo R. (2005). Estrategias didácticas para la enseñanza de la metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales. *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 31-50.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Natívola.
- Arroyo, R., y Gutiérrez-Braojos, C. (2014). *Instrumentos para evaluar competencias escritoras multilingües*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Arroyo, R. y Hunt, C.I. (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1), 19-38. <http://www.SocialSciences-Journal.com>
- Arroyo, R. y Jiménez-Baena, A. (2013). Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad. En B. Vigo y J. Soriano (Coords). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pp. 927-939). [CD]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Arroyo, R., Jimenez-Baena, A. y Martínez-Sánchez, E. (2014). *Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Bazerman, C. (Ed.). (2008). *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Can, G. y Walker, A. (2011). A Model for Doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research High Education*, 52, 508-563.

- Cleaveland, M.C. y Larkins, E.R. (2004). Web-based practice and feedback improve tax students' written communication skills. *Journal of Accounting Education*, 22, 211-228. DOI:101016/j.jaccedu.2004.08.001
- Dysthe, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 32 (2), 237-252.
- Featonby, A. (2012). The Use of the "Teaching as Inquiry Model" to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing. *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- García, J.N. y Fernández, R. (2008). Cambios en la autoeficacia en escritura después de una intervención en estrategias cognitivas en estudiantes con dificultad de aprendizaje: el rol mediador del género en la calibración. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 414-432.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (3), 281-297.
- Graham, S. y Harris, K.R. (2005). *Writing better*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., Schwartz, S.S. y MacArthur, C.A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Heidi, L.A., Xiaolei, W., Ying D. y Akawi, R.L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-300. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151
- Kemner, L. (2010). The Impact of Intrusive Advising on Academic Self Efficacy Beliefs in First-Year Students in Higher Education. *Dissertations. Paper 151*. Recuperado de: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/151
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Writing in a Multimodal Word of Representation. En R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand y J. Riley (Eds). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:167-181). London: Sage.
- Mayoraga, M.J. y Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreros utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 1-8. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_2.htm. Consultado en 25/04/2014
- McArthur, CH. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. En C.A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 249-261). New York: Guilford Press.
- Myhill, D. y Fisher, R. (2010). Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 1-3.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp.11-27). New York: Guilford Press.
- Page-Voth, V. y Graham, S. (1999). Effects of Goal Setting and Strategy Use on the Writing Performance and Self-Efficacy of Students With Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 230-240.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp.15-44). Archidona: Aljibe.
- Salvador, F. y García A. (2005). Metodología de la Investigación. En F. Salvador (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Schultz, K. y Fecho, B. (2000). Society's child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.
- Sperling, M. y Freedman, W. (2001). Research on Writing. En V. Richardson (Ed). *Handbook of research on teaching*, (pp. 370-389). Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association.

Starke-Meyerring, D. (2009). The Contested Materialities of Writing in Digital Environments: Implications for Writing Developments. En R. Bear, D. Myhill, M.

Nystrand y J. Riley (Eds.). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 506-525). London: Sage.