La escritura profesional a partir de fuentes en español como lengua extranjera: del proceso al producto

Mariëlle Leijten, Nina Vandermeulen, Lieve Vangehuchten y Almudena Basanta
Universidad de Amberes (Bélgica)

Resumen

Este estudio investiga cómo estudiantes de máster (N = 209) incorporan las fuentes en tareas de escritura de síntesis en su L1 (neerlandés), L2 (inglés) y LE (francés y español). Los procesos de escritura y el uso de las fuentes se registraron mediante el programa de grabación de escritura *Inputlog*.

Para mostrar la complejidad que caracteriza el uso de las fuentes, presentaremos un estudio de caso de dos estudiantes en español como lengua extranjera. Después lo vincularemos con los resultados de un análisis factorial que señala qué variables son indicadores de la forma en la que los estudiantes de máster tratan las fuentes durante el proceso de escritura. En la L1 existiría una correlación entre el tiempo de lectura inicial y la interacción con las fuentes, por un lado, y la calidad del escrito, por otro; asimismo, el tiempo de consulta de las fuentes comparado con el tiempo de escritura es considerablemente mayor en la LE que en la L1 y la L2.

A partir de estos hallazgos, elaboraremos estrategias para promover las habilidades de escritura basada en fuentes en un idioma extranjero. Nos centraremos en la elaboración de una retroalimentación del proceso que promueva la reflexión y la autorregulación.

Palabras clave: escritura a partir de fuentes, proceso de escritura, grabación de escritura, estrategias de retroalimentación, autorregulación.

1. Introducción

En una época caracterizada por la facilidad de acceso a la información sobre casi cualquier tema, los escritores –desde los estudiantes hasta los escritores profesionales– no suelen partir de cero, sino que integran la información de múltiples fuentes en un nuevo texto que, preferiblemente, es coherente, relevante y correcto (Leijten *et al.,* 2014). Por lo tanto, los textos escritos en la era actual siempre estarán, en cierta medida, basados en fuentes externas.

Manejar bien las fuentes se convierte en una habilidad fundamental al escribir con fines profesionales. Integrar la información de múltiples fuentes en un nuevo texto coherente no resulta una tarea fácil: la inmensa carga de información escrita se ofrece de diferentes maneras y en muchos idiomas, no siempre con un contenido fiable y puede abordar el mismo tema desde diferentes perspectivas, lo que pone a prueba las habilidades de lectura y escritura (Cumming *et al.*, 2016; Leijten *et al.*, 2017, 2019; Van Weijen *et al.*, 2019). El proceso de integración, que abarca la conexión de las ideas de los diferentes textos fuente, organizándolas y estructurándolas en torno a un tema central del texto meta constituye la clave de la escritura de síntesis (Solé *et al.*, 2013; Spivey y King, 1989). Por lo tanto, para escribir un buen texto que sintetice coherentemente los conceptos de múltiples fuentes, los escritores deben asumir alternativamente tanto el papel de lector como de escritor (Mateos *et al.*, 2014). Además, deben realizar varias operaciones mentales, como analizar los textos fuente, compararlos y contrastarlos, juzgarlos, planificar el texto meta y, finalmente, escribirlo (Popescu y Cohen, 2014). A muchos estudiantes les supone un gran reto, lo que no es de extrañar dada la naturaleza cognitivamente exigente de esta tarea (Martínez *et al.*, 2015; Mateos *et al.*, 2008; Solé *et al.*, 2013).

En consecuencia, resulta necesario contar con buenas destrezas lingüísticas y cognitivas para ser capaz de seleccionar la información más relevante de múltiples fuentes, integrarla de manera ética y elaborar con ella un texto coherente y adecuado para el público al que va dirigido (Leijten *et al.*, 2017, 2019). La escritura basada en fuentes en una segunda lengua y en una lengua extranjera[1] acrecienta la complejidad cognitiva: el conocimiento léxico y gramatical del escritor se encuentra menos desarrollado en esa lengua (Doolan y Fitzsimmons, 2016; Hinkel, 2003), lo que influye no solo en la lectura y la comprensión de las fuentes, sino también en la redacción del texto. Efectivamente, Schoonen *et al.* (2009) explican en su Hipótesis de la Inhibición que debido a la exigencia cognitiva de variables de competencia tales como la fluidez léxica y la corrección gramatical, la atención hacia aspectos más globales de la escritura, por ejemplo, el desarrollo del contenido y la revisión puede verse inhibida.

Este estudio se propone investigar cómo estudiantes de máster incorporan los textos fuente en tareas de escritura de síntesis en su L1 (neerlandés), L2 (inglés) y LE (francés y español). 209 estudiantes de máster produjeron un texto de síntesis en su lengua materna y en la L2 o LE al principio y al final del curso. Los procesos de escritura y el uso de las fuentes se registraron mediante el programa de grabación de escritura *Inputlog* (Leijten y Van Waes, 2013) que determinó cuánto tiempo dedicaban a leer las

fuentes, en qué momentos lo hacían, cuáles consultaban más y con qué frecuencia cambiaban entre los diferentes tipos de fuentes. A continuación, se evaluó comparativamente la calidad de los textos mediante el programa *Comproved* (Van Gasse *et al.*, 2019).

Para mostrar la complejidad que caracteriza el uso de los textos fuente, presentamos primero un estudio de caso de dos estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Después lo vinculamos con los resultados de un análisis factorial que señala qué variables son indicadores descriptivos de la forma en que los estudiantes de máster tratan las fuentes durante el proceso de escritura en la L1 y L2 (Leijten *et al.*, 2019).

Desde estos resultados proponemos estrategias de enseñanza eficaces para promover las habilidades de escritura a partir de fuentes en un idioma extranjero. Específicamente nos centramos en la elaboración de una retroalimentación del proceso, basada en los datos de grabación, que promueva la reflexión y la autorregulación (Vandermeulen *et al.*, 2020).

2. La escritura a partir de textos fuente en L1, L2 y LE: estado de la cuestión

La mayor parte de la investigación sobre la escritura a partir de fuentes se ha centrado hasta ahora en el inglés (bien como L1, bien como L2; Cumming, Lai y Cho, 2016; Gebril y Plakans, 2016; Neumann *et al.,* 2019). Concretamente en español y francés (sea en L1, L2 o LE) apenas ha sido estudiada, con la excepción, hasta donde sabemos, de los trabajos de Ruiz-Funes (por ejemplo, 1999), Kuiken y Vedder (2008) y Rivard (2001).

En nuestra investigación diferenciamos entre el neerlandés, el inglés, el español y el francés, precisamente porque el dominio lingüístico de estas lenguas difiere entre nuestros estudiantes. Según la bibliografía, el dominio lingüístico (L1 vs. L2/LE) influye en el proceso de escritura. La versión bilingüe de Ullman (2001) del modelo declarativo/procedimental del léxico mental y la gramática sugiere que los estudiantes de L2 almacenan inicialmente estructuras sintácticas completas en su memoria declarativa. A medida que su dominio de la L2 aumenta, confían cada vez más en los procedimientos basados en reglas, similares a los de los nativos, para el procesamiento gramatical en la L2. Dado que los estudiantes flamencos dominan más el inglés que el español y el francés, probablemente presenten diferencias respecto a la complejidad de las tareas de escritura y también difieran los procesos cognitivos que guían la producción lingüística.

Por consiguiente, en este estudio primero pretendemos conocer mejor los procesos cognitivos subyacentes por los que pasan los escritores para tratar la información de las fuentes en sus textos de síntesis, ya sea en la L1, en la L2 o en la LE, con el objetivo de ofrecerles una retroalimentación específica para mejorar la técnica de elaboración de la información de textos fuente. En la bibliografía se proponen varios enfoques para calificar la interacción con las fuentes (McGinley, 1992; Lenski y Johns, 1997). Estos estudios muestran estrategias similares para consultar las fuentes: bien un enfoque lineal o secuencial, bien un enfoque recursivo. Con el primero la información de los textos fuente apenas logra integrarse en un conjunto nuevo. Este proceso de escritura

se puede considerar por tanto como la mera narración de conocimientos leídos (Bereiter y Scardamelia, 1987). En los procesos recursivos, sin embargo, los escritores superan este nivel y consiguen integrar con éxito la información de las fuentes en un texto nuevo y coherente. Esto se denomina proceso de transformación o elaboración de conocimientos (Kellogg, 2008).

La literatura especializada muestra que los estudiantes reciben relativamente poca instrucción sobre la escritura a partir de fuentes, aunque la necesitan (para una revisión, ver Solé *et al.*, 2013). Sin una instrucción dirigida explícitamente a este tipo de escritura, las estrategias espontáneas tienden a limitarse a leer las fuentes una vez para adoptar de forma bastante directa esta información en los propios textos (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Lenski y Johns, 1997; McGinley, 1992; Solé *et al.*, 2013). Por lo tanto, podemos concluir que actualmente la enseñanza de la escritura a partir de fuentes carece de estrategias basadas en la investigación para gestionar el proceso de escritura y así mejorar el producto. Sin embargo, existe bastante investigación sobre cómo mejorar las habilidades de escritura en los estudiantes en general (López *et al.*, 2018), por ejemplo, sobre estrategias de autorregulación y escritura en géneros particulares (para una visión general, véase Fidalgo *et al.*, 2018), pero ninguno de estos estudios se centra específicamente en la escritura a partir de fuentes y el uso de las mismas, ni en el proceso de escritura propiamente dicho. El estudio piloto de Ranalli *et al.* (2018) y el proyecto LIFT (Vandermeulen *et al.*, 2020) nos constan como las únicas excepciones. El primero proporciona retroalimentación de proceso sobre la propia escritura de los estudiantes y el segundo sobre el momento adecuado para consultar fuentes a lo largo de dicho proceso.

3. Preguntas de investigación, metodología y datos

En este trabajo pretendemos avanzar desde el estudio de casos a la investigación cuantitativa exploratoria a partir de indicadores clave para conocer el uso de las fuentes durante los procesos de escritura. Proponemos un esquema descriptivo que utilizaremos como base para esta investigación exploratoria. En este esquema abordamos el proceso de escritura no solo desde la perspectiva de la actividad del escritor en el propio texto (Figura 1; derecha) sino también desde las actividades de apoyo fuera de él, es decir, la "lectura de las fuentes" (Figura 1: izquierda). En otras palabras, situamos el proceso de escritura de la síntesis junto al proceso de lectura de las fuentes. Para ello, distinguimos entre el "tiempo de lectura inicial", es decir la duración la fase de lectura que precede a la escritura y cómo se organiza, y "el tiempo de lectura durante la escritura" que se refiere a la interacción con las fuentes durante la escritura. En la "escritura de la síntesis" consideramos tanto el "tiempo de escritura activa" destinado a la producción fluida del texto como el "tiempo de pausa" para la planificación o revisión del texto.

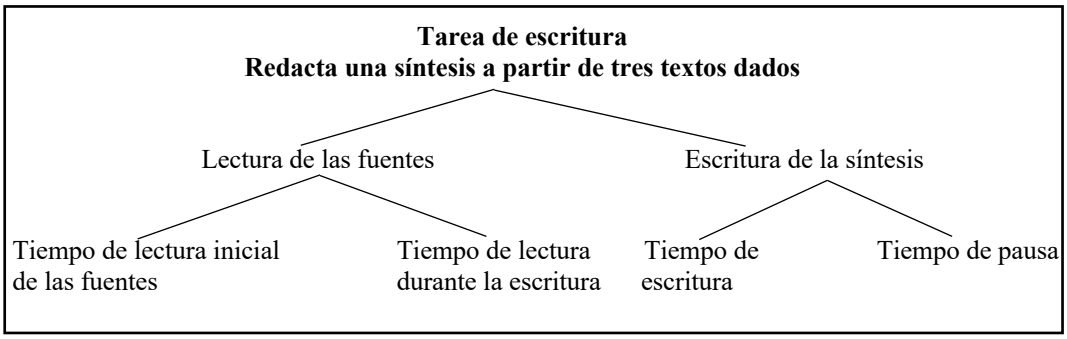


Figura 1. Distribución de las actividades durante la redacción de una síntesis a partir de fuentes

Esto conduce a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se consultan las fuentes externas cuando los estudiantes escriben textos de síntesis en su L1, L2 y LE?

¿En qué medida existe una relación entre la manera de usar las fuentes y la calidad del texto de síntesis en la L1, L2 y LE?

A partir de las respuestas a las preguntas anteriores, surge una nueva: ¿qué estrategias de escritura podemos recomendar respecto al uso de las fuentes en la L1, L2 y LE?

Exploramos estas preguntas desde un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo: estudiamos primero dos casos cualitativamente, presentamos después los resultados de los análisis cuantitativos y, basadas en ambos análisis, formulamos estrategias de retroalimentación dirigidas a mejorar el proceso de escritura.

El conjunto de datos del experimento consiste en tareas de escritura redactadas por las cohortes 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 del Máster en Comunicación Profesional Multilingüe de la Universidad de Amberes. 209 estudiantes, todos hablantes nativos de neerlandés (L1), participaron en el experimento. En este programa de máster la mayoría de las asignaturas se imparten en neerlandés y una o dos lenguas no nativas, por ejemplo, el inglés (L2) y/o el francés (LE) y/o el español (LE).

El experimento tuvo lugar tanto al principio como al final del curso académico. Los alumnos realizaron sendas tareas similares: redactar dos textos de 200 a 250 palabras basados en tres fuentes digitales sobre un tema determinado relacionado con las actividades de la UE (energías renovables, cambio climático, ayuda humanitaria y derechos de los animales), uno en la L1 (neerlandés) y otro en la L2 (inglés) o en la LE (francés, español). Para cada texto se disponía de 40 minutos. Cada uno trataba un tema diferente, basado en tres fuentes digitales dadas. Los alumnos disponían de libertad para consultar Internet para obtener más información sobre el tema y utilizar herramientas en línea como diccionarios, bases de datos especializadas y programas de traducción. Las fuentes de base se crearon específicamente para este experimento. Se dividieron en tres géneros: un informe, un artículo de periódico y un texto web. Los informes se apoyaron en los proporcionados por la UE disponibles en línea en las tres lenguas, modificados ligeramente para este experimento. Los textos de los demás géneros se basaron en textos modélicos. Estas fuentes presentan diferentes características textuales, por ejemplo, en

cuanto a densidad de contenido, registro y complejidad de las oraciones (véase la Tabla 1).

Informe	**Artículo de prensa**	**Página web**
Información específica	Información relevante al principio	Información general
Tono formal	Estilo periodístico	Lenguaje sencillo
Promedio de: 20 palab./orac.	15 palab./orac.	9 palab./orac.

Tabla 1. Descripción de los rasgos principales de los textos fuente

En total, se compusieron 48 textos fuente: tres géneros para cada uno de los cuatro temas en cada una de las cuatro lenguas. En cada lengua nos aseguramos de que, dentro de cada género, las fuentes sobre los cuatro temas dispusieran de una dificultad similar en cuanto a la longitud media del texto, el número medio de palabras por oración y la frecuencia media de palabras. Las diferencias en la longitud y la estructura del texto se debían a las características morfológicas y sintácticas de cada lengua.

Todos los datos se registraron con el programa de grabación de escritura *Inputlog*. Este programa registra e indica el tiempo de todas las pulsaciones del teclado, los movimientos del ratón y las actividades de Windows (Leijten y Van Waes, 2013; inputlog.net).

Los textos se evaluaron utilizando *Comproved*, un software desarrollado específicamente para la evaluación comparativa de competencias (Van Gasse *et al.*, 2019). Todos los textos escritos por los alumnos se contrastaron mostrando dos textos (Texto A y Texto B) a evaluadores cualificados y ofreciendo la opción de elegir uno de ellos como la "mejor elaboración de la tarea" de entre ambos (Texto A o Texto B).

4. Estudio de casos (análisis cualitativo)

Presentamos una comparación de dos casos de escritura a partir de fuentes en español como lengua extranjera que producen textos con una calidad textual contrastada. Esta comparación nos permitirá descubrir cómo los datos de la grabación de la escritura reflejan la dinámica y las interacciones con las fuentes durante procesos de escritura más o menos satisfactorios. Para el análisis de ambos casos partimos del gráfico de la tarea que ofrece una representación visual del proceso de escritura completo. Analizamos los casos mediante el uso de estadísticas descriptivas sobre la producción y el comportamiento relacionado con las fuentes (basadas en varios análisis ofrecidos en *Inputlog: Summary Analysis, Fluency Analysis, Pause Analysis and Source Analysis*).

Seleccionamos a dos escritoras -a las que llamaremos Emma y Lisa- que realizaron una tarea de escritura basada en fuentes similar, pero produjeron textos de diferente calidad. Concretamente, Emma obtuvo una puntuación situada en el cuartil más bajo de todos los textos, mientras que la puntuación de Lisa aparecía en el cuartil más alto. Las

visualizaciones (Figura 2) muestran que su enfoque del proceso de escritura difiere significativamente y cómo los datos sobre su producción y su comportamiento en cuanto al uso de las fuentes lo confirman (Tabla 2).

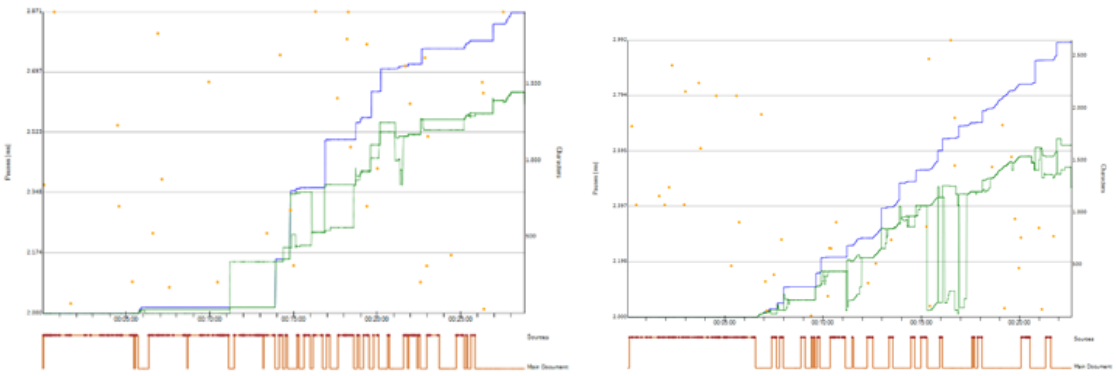


Figura 2. Gráfico del proceso de dos estudiantes escritores: Emma (izquierda) y Lisa (derecha)

	Emma (texto de baja calidad)	**Lisa (texto de alta calidad)**
Tiempo de proceso	00:28:50	00:22:39
Fluidez	14	36
Fluidez int1	7	9
Fluidez int2	13	50
Fluidez int3	21	49
Tiempo de pausa (proporción)	0.458	0.245
Número de pausas	108	83
Tiempo medio de pausas	7.332	4.017
Tiempo medio de brotes P	9.944	13.074
Promedio de caracteres en brotes P	2.752	11.663
Número de pausas int1	39	40
Número de pausas int2	33	17
Número de pausas int3	36	26
Tiempo medio de pausas int1	9.408	4.766
Tiempo medio de pausas int2	6.119	3.442
Tiempo medio de pausas int3	6.196	3.240
Tiempo en síntesis int1 (proporción)	0.082	0.120
Tiempo en síntesis int2 (proporción)	0.308	0.691
Tiempo en síntesis int3 (proporción)	0.680	0.823
Tiempo en fuentes int1 (proporción)	0.839	0.853
Tiempo en fuentes int2 (proporción)	0.6	0.309
Tiempo en fuentes int3 (proporción)	0.258	0.147
Cambios entre fuentes int1	0.747	0.137
Cambios entre fuentes int2	0.214	1.093
Cambios entre fuentes int3	0.320	0
Cambios fuentes-síntesis int1	0.427	0.273
Cambios fuentes-síntesis int2	1.601	3.006
Cambios fuentes-síntesis int3	1.503	1.388
Tiempo en diccionarios int1	0.031	0
Tiempo en diccionarios int2	0.086	0
Tiempo en diccionarios int3	0.063	0
Cambios diccionario-síntesis int1	2	0
Cambios diccionario-síntesis int2	7	0

Cambios diccionario-síntesis int3	6	0
Cambios diccionario-fuentes int2	7	0
Cambios diccionario-fuentes int3	4	0

Tabla 2. Datos relacionados con la producción y la consulta de fuentes del proceso de escritura de Emma y Lisa

Ambas alumnas dispusieron del mismo tiempo para trabajar en la tarea, sin embargo, la autora del texto de mejor calidad, Lisa, dedicó menos tiempo a la tarea (22 minutos y 39 segundos) que Emma (28 minutos y 50 segundos). Al analizar el proceso global de escritura se constata una fluidez de la producción (expresada en pulsaciones por minuto) notablemente inferior en el caso de Emma, que presenta una media de 14 pulsaciones por minuto frente a las 36 pulsaciones por minuto de Lisa. En relación con la fluidez consideramos también la proporción de tiempo dedicado a las pausas: Emma les dedicó casi la mitad del tiempo del proceso (0,458) mientras que Lisa sólo dedicó una cuarta parte de su tiempo a las pausas (0,245). Además, las pausas de Emma son más frecuentes (108 pausas a lo largo de todo el proceso) y durante más tiempo (la duración media de las pausas es de 7,332 segundos) que las de Lisa (83 pausas con una duración media de 4,017 segundos). Los datos de los brotes P, periodo de escritura activa entre dos pausas, reflejan asimismo diferencias respecto a su duración y a su producción: más cortos durante el proceso de escritura de Emma, 9,944 segundos, en comparación con los 13,074 segundos de Lisa y 2,752 caracteres producidos por Emma durante un brote P ante los 11,663 de Lisa.

Para registrar con precisión los patrones de escritura y su evolución cada proceso de escritura se dividió en tres partes o intervalos iguales: principio (intervalo 1), medio (intervalo 2) y final (intervalo 3). Respecto a la fluidez de la escritura observamos una mayor variación en Lisa a lo largo de los tres intervalos: mientras que en el primer intervalo sólo produjo 9 pulsaciones por minuto, escribió con bastante fluidez en el segundo (50 pulsaciones por minuto) y en el tercer intervalo (49 pulsaciones por minuto). La fluidez de Emma muestra menos variación, ya que es baja en los tres intervalos. También al comparar la variación del comportamiento de las pausas en los tres intervalos se encuentran diferencias entre ambas. El proceso de escritura de Lisa se caracteriza por la variación en las pausas: realiza muchas (40) al principio del proceso de escritura, pocas a la mitad (17) y al final del proceso (26) vuelve a subir la frecuencia, aunque bastante menos que en el intervalo inicial. De nuevo Emma muestra poca variación a lo largo de los tres intervalos y presenta regularidad en el número de pausas de cada uno: 39 pausas en el intervalo 1, 33 en el intervalo 2 y 36 en el intervalo 3.

Para analizar y comparar los patrones de uso de las fuentes durante el proceso de escritura de estos dos casos se consideró el tiempo dedicado a las fuentes, las alternancias entre las distintas fuentes y las alternancias entre las fuentes y el texto de síntesis.

En primer lugar, observamos la proporción de tiempo que las escritoras dedicaron respectivamente al texto de síntesis y a las fuentes proporcionadas de tres géneros diferentes: artículo, texto web, informe. Aunque ambas escritoras dedicaron en el primer intervalo la mayor y en el último intervalo la menor proporción de tiempo a las fuentes, existen diferencias considerables en su uso de las fuentes. Efectivamente, en ambos casos

el inicio del proceso de escritura se caracteriza por una gran cantidad de tiempo en las fuentes: Emma el 84% del tiempo del primer intervalo y Lisa el 85%. Sin embargo, en la mitad del proceso de escritura, Lisa sólo dedicó el 31% de su tiempo a consultarlas, frente al 60% en el caso de Emma. También al final del proceso de escritura constatamos una gran discrepancia en el tiempo dedicado a las fuentes entre ambas escritoras (0,258 para Emma, 0,147 para Lisa). Lisa aparece más centrada en la producción de su propio texto de síntesis durante el segundo y tercer intervalo del proceso de escritura con mayor proporción de tiempo que Emma.

En segundo lugar, los datos de la grabación de la escritura en relación con las alternancias entre las distintas fuentes muestran un patrón diferente entre ellas. Emma se movió significativamente más entre las fuentes en el primer intervalo (0,747 cambios por minuto), mientras que Lisa cambió significativamente más de una fuente a otra en el segundo (1,093 cambios por minuto).

En tercer lugar, recogimos que la alternancia entre las fuentes y el texto de síntesis que se estaba escribiendo tuvo lugar predominantemente en la mitad del proceso de escritura para ambas escritoras. Sin embargo, Lisa cambió casi el doble que Emma (3,006 cambios por minuto frente a 1,601 cambios por minuto).

Como las escritoras podían utilizar fuentes adicionales, comprobamos sus consultas de fuentes relacionadas con la lengua. Emma buscó palabras en un diccionario online en los tres intervalos, concretamente dedicó un 3,1% del tiempo en el primer intervalo a verificar un diccionario online, un 8,6% en el intervalo 2 y un 6,3% en el intervalo 3. Utilizó el diccionario tanto mientras leía (7 interrupciones en el intervalo 2, 4 en el intervalo 3) como mientras escribía su texto de síntesis (2 interrupciones en el intervalo 1, 7 en el intervalo 2 y 6 en el intervalo 3). En cambio, los datos muestran que Lisa no realizó ninguna consulta de este tipo.

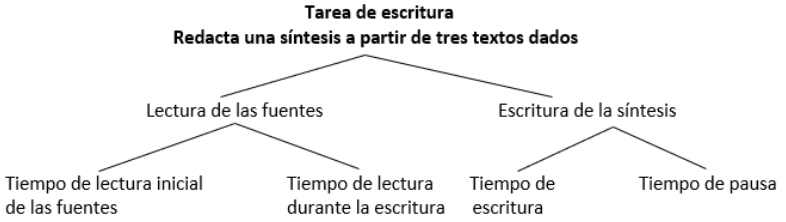
5. Estudio factorial (análisis cuantitativo)

Uno de los objetivos centrales de esta investigación es proporcionar una visión diversificada del uso de las fuentes y su interacción con el texto de síntesis. La cuestión es determinar la existencia de una estructura subyacente en el gran número de variables que pueden utilizarse como indicadores del uso de fuentes durante la escritura. Precisamos reducir la gran colección de variables a un conjunto controlable y manejable que nos permita explicar lo mejor posible la variación en el uso de las fuentes, lo que nos lleva a analizar los datos a nivel de texto y no a nivel de persona. Una herramienta adecuada es el análisis factorial o análisis de componentes principales (ACP). Al aplicar este análisis paso a paso y de forma iterativa, evaluamos sistemáticamente la factorización de las variables seleccionadas, comprobando hasta qué punto se encuentran correlacionas. A este respecto señalamos que solo se consideran las variables de proceso relacionadas con la consulta de las fuentes (Leijten y Van Waes, 2013).

Leijten *et al.* (2017) determinaron tres factores para describir el uso de las fuentes en L1 en relación con la calidad del producto: el tiempo de lectura inicial de las fuentes,

la interacción con las fuentes y la varianza en el uso de las fuentes. Estos tres factores son responsables del 75% de la variación de los datos. Al analizar su impacto en la calidad del producto constatamos como los buenos textos se relacionaron con un tiempo de lectura inicial relativamente largo, con una alternancia entre fuentes relativamente baja y, durante el proceso de escritura, con un número relativamente alto de consultas de fuentes. Los datos explorados por Leijten *et al.* (2019) mostraron resultados similares para la L2. Un hallazgo sorprendente fue que, aunque los factores de competencia lingüística desempeñan un papel menos importante en la L1 que en la L2, la escritura basada en fuentes también supone un problema para la mayoría de los estudiantes en la L1. Estos resultados sugieren que los desafíos en la escritura basada en fuentes provienen no sólo de factores lingüísticos, particularmente en L2 y LE, sino de otros factores como la capacidad de la memoria de trabajo del escritor.

Los estudios exploratorios de Leijten *et al.* (2017, 2019) se centraron principalmente en la L1 y la L2, aunque también se recogieron datos sobre la LE (francés y español). Su análisis ha mostrado diferencias en el uso de las fuentes entre escritores de L1, L2 y LE. Como se puede ver en la Figura 2, a la derecha aparecen los procesos de escritura relacionados con la actividad de escritura en sí, es decir, la escritura y las pausas durante la escritura y, a la izquierda, se reflejan las actividades de apoyo como la lectura de fuentes externas (Leijten *et al.*, 2017, 2019).



Neerlandés (Ntextos=209)	12,34	22,64	47,70	17,32
Inglés (Ntextos=91)	11,21	26,27	44,75	17,77
Francés (Ntextos=70)	13,42	30,45	20,06	36,07
Español (Ntextos=48)	***14,99***	***34,45***	***19,05***	***31,51***

Figura 3. División de las actividades de escritura en porcentajes durante la redacción a partir de fuentes en L1, L2 y LE

Los datos en la Figura 3 muestran que en la escritura basada en fuentes en LE se usa relativamente más tiempo para la lectura de las fuentes que en L1 y L2, principalmente durante el proceso de escritura del texto. Además, los escritores dedican más tiempo a las pausas mientras escriben en LE que en L1 y L2.

Lo que hacen los escritores tras la lectura inicial de las fuentes difiere asimismo entre L1 y L2, por un lado, y LE, por otro. De la Figura 4 se desprende que, en comparación con la L1 que constituye la línea de base, los escritores en L2, pero sobre todo en LE, precisan mucho más tiempo para consultar las fuentes dadas y otras fuentes (por ejemplo, diccionarios), mientras que el tiempo que dedican a escribir el texto es relativamente menor. Estos indicadores evidencian que el uso de las fuentes difiere según se escribe en L1/L2 o LE, debido probablemente a una menor competencia lingüística,

concretamente a unas habilidades de lectura menos desarrolladas en LE, lo que supondría una carga adicional para la memoria de trabajo.

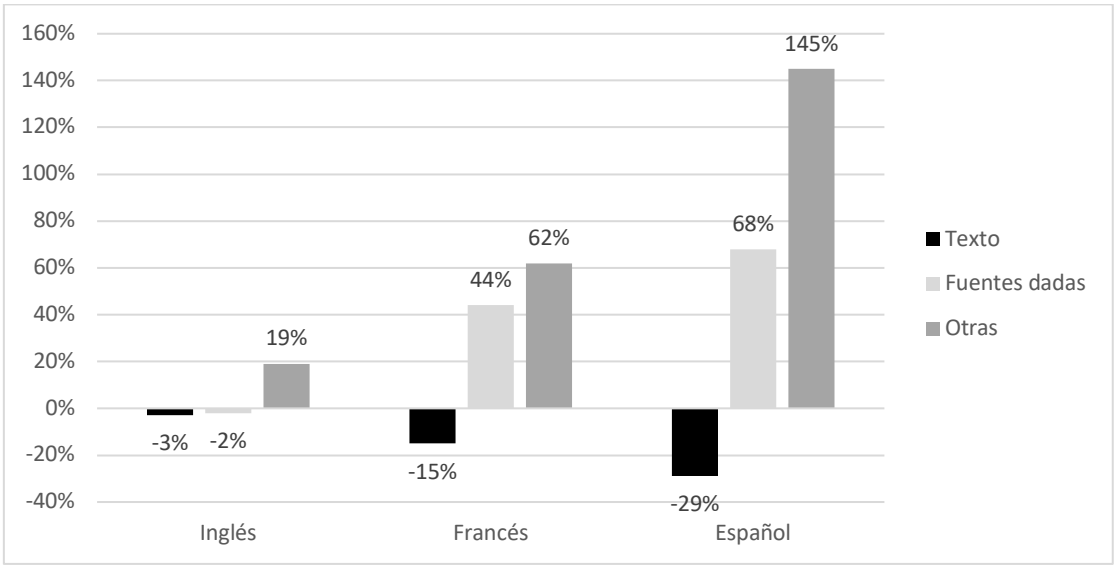


Figura 4. Distribución del tiempo dedicado a la escritura vs. la consulta de fuentes en L2 y LE con L1 como línea de base

Además, la exploración de los datos muestra que en la escritura a partir de fuentes en LE (francés y español) se dedica más tiempo a la lectura y a la reflexión sobre las formulaciones que a la redacción misma (Figura 5). No se observó ninguna diferencia estadísticamente significativa entre L1 y L2 ($F(4, 415)=1{,}071$; $p=.371$; $\eta 2= .010$), pero sí se reveló significativa la diferencia entre L1/L2 frente a LE ($F(8, 904)=11{,}881$; $p<.001$.; $\eta 2= .095$).

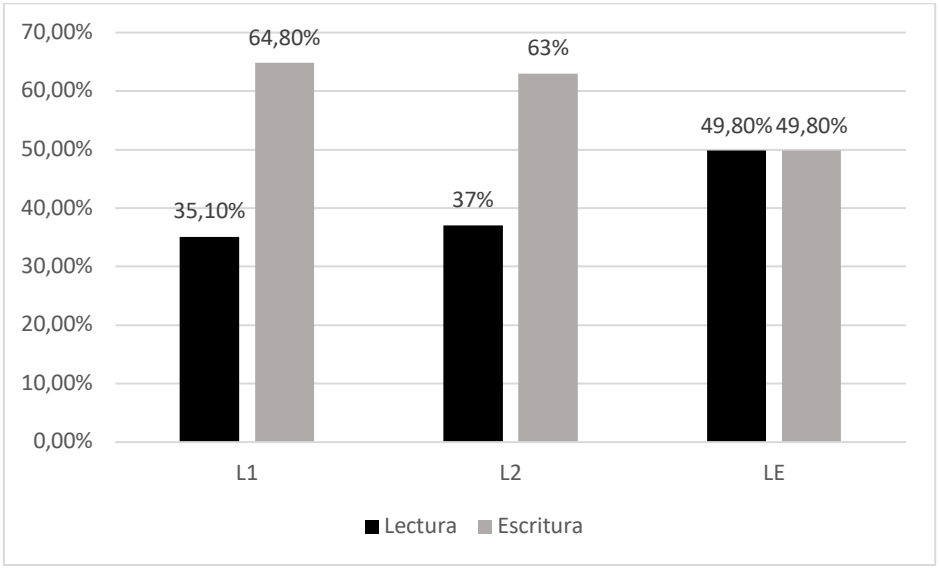


Figura 5. Distribución del tiempo de lectura y escritura en L1, L2 y LE

Por último, tanto en L1 como en L2 y LE se observó que el tratamiento del uso de las fuentes se mantuvo estable a lo largo de un año académico. Así el enfoque utilizado

en octubre no difirió significativamente del realizado en abril y ambos se caracterizaron de manera similar por una interacción de los tres componentes mencionados anteriormente: tiempo de lectura inicial, interacción con las fuentes y variación en el uso de las fuentes. Además, entre ambos momentos de medición la calidad del producto se mantuvo también estable para L1, L2 y LE.

6. Discusión

El uso de las fuentes resulta ser una competencia muy compleja que no todos los estudiantes tienen adquirida, incluso al finalizar un año de maestría (McGinley, 1992; Davis, 2013). Este estudio no constató ninguna mejora entre los dos puntos de medición, separados por seis meses, en cuanto al uso efectivo de la fuente y su relación con la calidad del producto. No obstante, durante el programa de máster en Comunicación Profesional, de un año de duración, los participantes en este estudio recibieron una amplia instrucción y formación para adquirir las competencias específicas necesarias para la redacción a partir de fuentes, tanto en su lengua materna (neerlandés) como en la L2 y LE. Se les enseñó a utilizar su dominio de alto nivel de las competencias generales de escritura (adquirido durante sus estudios de grado en lingüística [aplicada]) en varios trabajos de escritura de carácter profesional o académico. Tigchelaar y Polio (2017) tampoco observaron ningún progreso en su estudio: su curso de desarrollo de la escritura académica de inglés como segunda lengua, de un semestre de duración, no logró convertir a sus sujetos en "escritores autónomos, capaces de autocontrolar los errores lingüísticos y de editar su propio trabajo". Esto corrobora los principales resultados de los estudios de Baaijen *et al.* (2014), Baaijen y Galbraith (2018) y Limpo y Alves (2017), que demuestran que los alumnos que logran mejorar la competencia escrita son los que se centran en el logro de los objetivos de la tarea dada, por un lado, y la autoeficacia, por otro.

Limpo y Alves (2017, p. 97) encontraron un efecto divergente en su estudio de estas características, es decir, el papel mediador del logro de los objetivos y de la autoeficacia, al modelar la relación entre las estrategias de escritura y el rendimiento de la escritura. Estos resultados manifiestan la importancia de tener en cuenta las características individuales de los escritores al estudiar el efecto de los (sub)procesos de escritura o de las estrategias de escritura sobre la calidad de la escritura. Por lo tanto, consideramos que añadir las características personales como variables mediadoras al procedimiento de modelización es crucial en la investigación de seguimiento, ya que diferentes actitudes y perfiles de escritura podrían beneficiarse de distintas estrategias de uso de fuentes en las etapas del proceso de escritura de los escritores en L1, L2 y LE.

Asimismo, nuestra investigación confirma la importancia de las características individuales y la consecutiva necesidad de una retroalimentación del proceso capaz de ajustar el proceso de escritura mientras está en marcha y, por tanto, de apelar al potencial de autorregulación del escritor. Investigaciones recientes (Ranalli *et al.*, 2018; Vandermeulen *et al.*, 2020) muestran que la retroalimentación personalizada orientada al

proceso en la escritura basada en fuentes da como resultado textos de mejor calidad. El estudio de intervención desarrollado por Vandermeulen *et al.* (2020) sobre la retroalimentación del proceso a través de una nueva función en *Inputlog* mostró resultados positivos en la calidad del producto. Basándose en un archivo de registro XML, la función denominada "informe" genera automáticamente un archivo en formato pdf que recoge diferentes perspectivas del proceso de escritura: pausas, revisión, uso de fuentes y fluidez, presentadas de forma cuantitativa o visual con unos breves textos introductorios para explicar esta información. *Inputlog* proporciona un informe de retroalimentación por defecto, que los usuarios pueden personalizar (Figura 6).

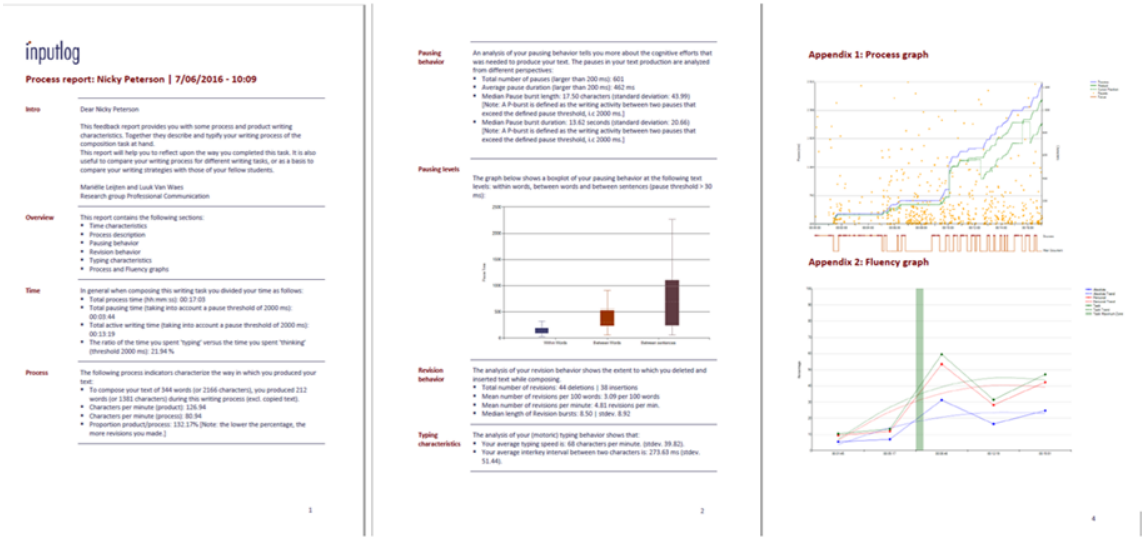


Figura 6. Ejemplo de un informe de retroalimentación generado con *Inputlog*

La retroalimentación del proceso se centra en la evaluación del producto y en el proceso de aprendizaje mismo. En este contexto de aprendizaje formativo la retroalimentación del proceso apoya a los estudiantes para tomar el control de su aprendizaje (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). El objetivo principal de la retroalimentación es empoderar a los estudiantes para que comprendan el objetivo de aprendizaje, juzguen su proceso y elijan estrategias para reducir la diferencia entre el nivel de rendimiento actual y el objetivo. Para ello, los estudiantes deben ser capaces de monitorear su aprendizaje durante la producción misma (Sadler, 1989), lo que implica que la retroalimentación debe estar dirigida a promover el aprendizaje autorregulado (Graham y Harris, 2018).

Existen varios principios para una retroalimentación de proceso efectiva (Carless y Boud, 2018):

- Proporcionar a los estudiantes información concreta, comprensible y objetiva sobre su perfil personal (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006);

- Estimularles a reflexionar sobre su propia escritura para que sean capaces de autorregular su aprendizaje (Graham y Harris, 2018). No basta con proporcionar a los estudiantes una retroalimentación sobre su nivel y el nivel deseado; los estudiantes deben participar activamente en ella (Bandura, 2016; Carless y Boud, 2018; Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Se obtienen resultados positivos con varias herramientas de base empírica

que como *AcaWriter* (Knight *et al*., 2020), *Computer-Supported Argumentative Writer* (Benetos y Bétrancourt, 2020) y *Research Writing Tutor* (Cotos *et al*., 2020) que proporcionan de manera automatizada e individual la retroalimentación para apoyar a los estudiantes durante el proceso de escritura. La reflexión también puede estimularse mediante preguntas del tutor, mediante un cuestionario y al facilitar el debate entre compañeros en clase porque los estudiantes comparan su proceso de escritura con el de sus pares basándose en las variables derivadas de sus datos registrados.

- Facilitar a los estudiantes retroalimentación basada en ejemplos, como los procesos de referencia de los textos con mejor puntuación. El aprendizaje por observación es una herramienta pedagógica de probada eficacia para aprender a escribir (Braaksma *et al.,* 2002; Fidalgo *et al*., 2015). En un pequeño estudio de intervención con 67 estudiantes holandeses (Vandermeulen *et al*., 2020), los participantes adoptaron un enfoque de lectura-escritura más equilibrado tras procesar la retroalimentación basada en el informe generado por *Inputlog* y la comparación con los ejemplarios.

- La enseñanza de la escritura centrada en estrategias tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a adoptar estrategias para alcanzar su objetivo y muestra explícitamente algunas para facilitar varias actividades que tienen lugar durante el proceso de escritura, como la planificación, la redacción de una primera versión y la revisión del texto (De La Paz y Graham, 2002; Fidalgo *et al*., 2015). Doolan y Fitzsimmons-Doolan (2016) proponen una forma secuencial de enseñar la escritura basada en fuentes, ya que argumentan que una deficiencia de gran parte de la instrucción de resúmenes es que se centra exclusivamente en el resumen como objetivo final. Proponen incluir las técnicas de resumen y paráfrasis en tareas escritas de mayor envergadura, como los ensayos, para los que es necesaria la combinación de escritura independiente e integrada.

Finalmente cabe destacar que el tema de esta investigación, el uso de las fuentes en la redacción de textos de síntesis nos obligó a elegir una tarea de escritura integrada que evidentemente requiere una comprensión previa del texto fuente antes de crear el nuevo texto. Como señala Cumming (2013) en un artículo de revisión sobre las tareas de escritura integradas, el problema de estas tareas es que la calidad de la escritura está influenciada no solo por factores relacionados con el proceso de escritura (consulta y procesamiento de las fuentes, actividades de planificación y revisión, entre otros), sino también por los factores que intervienen en la comprensión del material fuente (comprensión lectora, conocimiento previo del material fuente, etc.). Evidentemente los estudiantes con una deficiente comprensión del material de la fuente presentarán problemas para escribir su síntesis. Señalamos entonces que una posible estrategia adicional consistiría en enseñar a los estudiantes a utilizar de manera eficiente las herramientas en línea que promueven la comprensión del texto, es decir, el llamado uso directo de la fuente para cuestiones de contenido o aspectos lingüísticos (Gebril y Plakans (2013) y Neumann *et al.* (2019).

7. Conclusión

El objetivo de esta investigación es conocer cómo los estudiantes de máster consultan y procesan las fuentes externas en su proceso de escritura en L1, L2 y LE. A partir de un estudio de caso de dos escritores de calidad muy diferentes, por un lado, y de un análisis factorial, por otro, identificamos qué variables podrían servir como indicadores para describir y predecir el uso de fuentes en el proceso de escritura de una tarea de síntesis. De ahí surgieron tres componentes descriptivos. En primer lugar, el tiempo que los escritores dedican a leer las fuentes en la fase de planificación del proceso de escritura. En segundo lugar, la interacción con las fuentes: el número de fuentes consultadas y el número de cambios entre ellas. En tercer lugar, cómo el uso de las fuentes varía durante las diferentes etapas del proceso de escritura. Estos tres factores predicen el 75% de la varianza de los datos recogidos. Por lo tanto, para seguir investigando sobre el uso de las fuentes consideramos que estas variables constituyen una base sólida.

También examinamos si existe una relación entre la calidad del texto y el tratamiento de las fuentes. Dos de los tres componentes resultaron tener una importancia significativa. Los productos de escritura de mejor calidad se relacionan con la combinación de una lectura relativamente larga y exhaustiva de las fuentes antes de empezar a escribir el texto y con un cambio relativamente mayor entre las fuentes mientras se escribe. Esto significa que los estudiantes con una puntuación muy alta no sólo pasan relativamente más tiempo leyendo las fuentes al principio de su proceso de escritura, sino que también cambian menos entre las fuentes durante ese tiempo de lectura inicial. Asimismo, observamos que durante el proceso de escritura los estudiantes con una puntuación muy alta utilizan las fuentes de forma diferente: no consultan más fuentes relativamente, sino que alternan entre ellas con más frecuencia. Cabe señalar que los datos revelan claramente una diferencia entre L1/L2 y LE, dado que el tiempo medio dedicado a la redacción en LE es bastante inferior en comparación con L1/L2, debido, sin duda, a las dificultades de comprensión lectora por un lado y, por otro, a las de la producción escrita.

En consecuencia, los resultados permiten argumentar a favor de algunas estrategias orientadas específicamente a la escritura basada en fuentes en una lengua extranjera y centradas en proporcionar una retroalimentación del proceso. Para la enseñanza de la escritura en L2/LE aconsejamos a los profesores que conciencien a los alumnos acerca de la importancia tanto de la fase de lectura previa a la escritura como de los principales componentes durante el desarrollo de la escritura misma. En definitiva, los instructores deberían centrarse en la utilidad de la fragmentación deliberada de la secuencia de escritura compuesta por la lectura inicial, la planificación, la pausa, la revisión y el uso de las fuentes y desarrollar el potencial de autorregulación de sus alumnos mediante las estrategias citadas para que estos sean capaces de monitorear y ajustar su trabajo de escritura según su perfil individual.

Notas

[1] Las lenguas extranjeras (LE) vienen definidas en la bibliografía como una lengua que no es ni la L1 del usuario ni la lengua dominante del contexto (Allen, 2018; Reichelt *et al.*, 2012). Nótese que en esta propuesta consideramos que el inglés es la L2 de los participantes. Aunque no sea oficialmente la lengua dominante del contexto (ya que el francés es oficialmente la L2 en Flandes), se reconoce "omnipresente en la vida pública: es la lengua extranjera número uno en la música, los juegos de ordenador y los programas de televisión. En consecuencia, los niños están ampliamente expuestos al inglés mucho antes de recibir su primera clase de inglés en la escuela" (Simon y Van Herreweghe, 2018) .

Bibliografía

Allen, W. (2018). Redefining writing in foreign language curriculum: a design approach. *Foreign Language Annals, 51,* 513–532.

Baaijen, V. M. y Galbraith, D. (2018). Discovery Through Writing: Relationships with Writing Processes and Text Quality. *Cognition and instruction*, 1–25.

Baaijen, V. M., Galbraith, D. y de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction, 33*(0), 81–91.

Bandura, A. (2016). The power of observational learning through social modeling. En R. J. Sternberg, S. T. Fiske y D. J. Foss (Eds.), *Scientists Making a Difference*, pp. 235–239. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316422250.052

Benetos, K. y Bétrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: What does it change? *Journal of Writing Research*, *12*(1), 263–290. https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.09

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G. y Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 405–415. https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.405

Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Cerdán, R. y Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of educational psychology*, *100*(1), 209-222. https://10.1037/0022-0663.100.1.209

Cotos, E., Huffman, S. y Link, S. (2020). Understanding graduate writers' interaction with and impact of the Research Writing Tutor during revision. *Journal of Writing Research, 12*(1), 187–232. https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.07

Cumming, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, *10,* 1–8. https://doi:10.1080/15434303.2011.622016

Cumming, A., Lai, C. y Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic purposes, 23,* 47–58.

Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, *12*(2), 125–135. https://doi:10.1016/j.jeap.2012.11.008

De La Paz, S. y Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 687–698. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687

Doolan, S. M. y Fitzsimmons-Doolan, S. (2016). Facilitating L2 Writers' Interpretation of Source Texts. *TESOL Journal, 7*(3), 716–745. https://doi:10.1002/tesj.239

Fidalgo, R., Harris, K. y Braaksma, M. (2018). *Design principles for teaching effective writing.* Leiden: Brill.

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 37–50. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004

Gebril, A. y Plakans, L. (2013). Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Tasks: The Interface Between Discourse Features and Proficiency. *Language Assessment Quarterly, 10*(1), 9–27. https://doi:10.1080/15434303.2011.642040

Gebril, A. y Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes, 24,* 78–88.

Graham, S. y Harris, R. K. (2018). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research*, *10*(2), 139–187. https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02

Hinkel, E. (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, *37*(2), 275–301.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1–26. https://doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1

Knight, S., Shibani, A., Abel, S., Gibson, A., Ryan, P., Sutton, N., Wight, R., Lucas, C., Sándor, Á., Kitto, K., Liu, M., Vijay Mogarkar, R. y Buckingham Shum, S. (2020). Acawriter: A learning analytics tool for formative feedback on academic writing. *Journal of Writing Research*, *12*(1), 141–186. https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.06

Kuiken, F. y Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing, 17,* 48–60.

Leijten, M., y Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication, 30,* 358–392.

Leijten, M., Van Waes, L., Hayes, J.R. y Schriver, K. (2014). Writing in the workplace: constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, *5*(3), 285–337.

Leijten, M., Van Waes, L., Schrijver, I. Bernolet, S. y Vangehuchten, L. (2017). Hoe schrijven masterstudenten syntheseteksten? Het brongebruik van gevorderde schrijvers in kaart gebracht. *Pedagogische Studiën*, *94*(4), 233–253.

Leijten, M., Van Waes, L., Schrijver, I., Bernolet, S. y Vangehuchten, L. (2019). Mapping master's students' use of external sources in source-based writing in L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition, 41,* 555–582.

Lenski, S. D. y Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction*, *37*(1), 15–38. https://doi:10.1080/19388079709558252

Limpo, T. y Alves, R. A. (2017). Written Language Bursts Mediate the Relationship Between Transcription Skills and Writing Performance. *Written Communication*, *34*(3), 306–332. https://doi:10.1177/0741088317714234

López, P., Rijlaarsdam, G., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). How to report writing interventions? A case study of the analytic description of two effective revision interventions. *Journal of Writing Research, 10*(2), 299–349.

Martínez, I., Mateos, M., Martín, E. y Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research, 7*(2), 275–302. https://doi:10.17239/jowr-2015.07.02.03

Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, *21*(7), 675–697. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. y Castells, N. (2014). Writing a Synthesis from Multiple Sources as a Learning Activity. En P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, y C. Gelati (Eds.), *Writing as a Learning Activity*. pp. 169–190. Amsterdam: Brill. Recuperado el 8 de julio de 2021 http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/b9789004265011_009

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, *27*(3), 226–248.

Neumann, H., Leu, S. y McDonough, K. (2019). L2 writers' use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes, 38,* 106–120.

Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *39*(1), 102–122. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518

Popescu, A. y Cohen, M. (2014). Synthesis writing in a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 4367–4371.

Ranalli, J., Feng, H.-H. y Chukharev-Hudilainen, E. (2018). Exploring the potential of process-tracing technologies to support assessment for learning of L2 writing. *Assessing Writing, 36,* 77–89. https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.007

Reichelt, M., Lefkowitz, N. y Schultz, J. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, *45*(1), 22–41.

Rivard, L. P. (2001). Summary Writing: A Multi-Grade Study of French-Immersion and Francophone Secondary Students. *Language, Culture y Curriculum, 14*(2), 171–186.

Ruiz-Funes, M. (1999). The process of reading-to-write used by a skilled Spanish-as-a-foreign-language student: A case study. *Foreign Language Annals*, *32*(1), 45–58.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. y van Gelderen, A. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*, pp. 77–101. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Simon, E. y Van Herreweghe, M. (2018). *Media-induced Second Language Acquisition: Children's acquisition of English in Flanders prior to instruction.* Lannoo: Academia Press.

Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S. y Minguela, M. (2013). *Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. Written Communication*, *30*(1), 63–90. https://doi:10.1177/0741088312466532

Spivey, N. N. y Nelson, N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing, and the Making of Meaning*: Academic Press.

Tigchelaar, M. y Polio, Ch. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing: Research, Theory, Applications, Implications. En H. Nassaji y E. Kartchava (Eds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. An overview of inquiry and application*, Routledge, pp. 97–113.

Ullman, M.T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research, 30,* 37–69. https://doi.org/10.1023/A:1005204207369

Vandermeulen, N., van den Broek, B., Van Steendam, E y Rijlaarsdam, G. (2020). In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts. *Reading and Writing*, *33*(2), 239–266. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09958-3

Vandermeulen, N., Leijten, M. y Van Waes, L. (2020). Reporting writing process feedback in the classroom: Using keystroke logging data to reflect on writing processes. *Journal of Writing Research, 12*(1), 109–140.

Van Gasse, R., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Bouwer, R., Vanhoof, J., Van Petegem, P. y De Maeyer, S. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: the added value of comparative judgment. *Journal of Professional Capital and Community, 4*(4), 269–285.

Tigchelaar, M. y C. Polio. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing. En H. Nassaji y E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, pp. 97–113. New York / London: Routledge.

van Weijen, D., Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2019). Source use and argumentation behavior in L1 and L2 writing: a within-writer comparison. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *32*(6), 1635. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9842-9