

## INTERVENCIÓN EN ESCRITURA DE SÍNTESIS A PARTIR DE FUENTES

### *Impacto de la comprensión*

ESTHER NADAL / MARIANA MIRAS / NÚRIA CASTELLS / SUSAN DE LA PAZ

#### **Resumen:**

Escribir una síntesis con base en la lectura de diversos textos es una tarea compleja. Las dificultades aparecen en los procesos de selección, integración y organización de la información. En este estudio de casos analizamos el impacto de un programa de intervención dirigido a estudiantes de secundaria (13-14 años), con el objetivo de mejorar sus estrategias de escritura de síntesis. Los estudiantes, con distintos niveles de comprensión lectora, debían producir una síntesis a partir de textos de contenido histórico complementarios. Los resultados indican una mejora significativa de las síntesis producidas en cuanto a la selección, integración y organización de la información en los estudiantes con niveles de comprensión medio y alto, aquellos con un nivel bajo únicamente mejoraron en los procesos de selección.

#### **Abstract:**

Writing a synthesis based on reading various texts is a complex task. Difficulties may arise in the processes of selecting, integrating, and organizing the information. In this case study, we analyze the impact of an intervention program for secondary students (13-14 years old), aimed at improving their strategies for writing a synthesis. Students with varying levels of reading comprehension were asked to produce a synthesis based on complementary historical texts. The results indicate significant improvement among the students with average and high reading comprehension levels, in their selection, integration, and organization of information for writing syntheses, while students with low reading comprehension improved only in their selection processes.

**Palabras clave:** lecto-escritura; producción de textos; comprensión de lectura; intervención educativa; educación media.

**Keywords:** literacy; production of texts; reading comprehension; educational intervention; secondary education.

---

Esther Nadal, Mariana Miras y Núria Castells: profesoras de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035, Barcelona, España. CE: esthernadal@ub.edu (ORCID: 0000-0001-9508-7732); mariana.miras@ub.edu (ORCID: 0000-0002-9022-7609); nuria.castells@ub.edu (ORCID: 0000-0002-4784-9672).

Susan De La Paz: profesora de la University of Maryland, College of Education, Department of Counseling, Higher Education, and Special Education. Maryland, Estados Unidos. CE: sdelpaz@umd.edu (ORCID: 0000-0003-3053-1825).

Autora de correspondencia: Esther Nadal.

## Introducción

En el marco de las actividades discursivas (Bracewell, Frederiksen y Frederiksen, 1982), existe un tipo de tareas vinculadas a la lectura de múltiples fuentes, cuya información es necesario integrar y sintetizar en una visión de conjunto que debe reflejarse en un texto nuevo. Estas tareas pueden conceptualizarse como actividades de síntesis discursiva (Spivey, 1997); su producción requiere leer y seleccionar información relevante de múltiples textos, de acuerdo con un objetivo, para integrarla, conectarla y organizarla en un producto escrito con una estructura propia, diferente de la estructura de los textos de referencia, que ayude a articularla (Mateos, Solé, Martín, Cuevas *et al.*, 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997).

Tomando en cuenta estas características, la síntesis discursiva no puede considerarse solamente como una tarea de lectura o de escritura, sino como una tarea híbrida que implica el uso integrado de ambos procesos (Spivey, 1997). De tal manera, los estudiantes leen con el objetivo de producir sus propios textos y escriben a partir de y con base en lo leído, alternando constantemente los roles de lector y escritor (Mateos *et al.*, 2014). En esta alternancia de roles, que conlleva utilizar conjunta y recurrentemente los procesos de lectura y escritura, es donde radica el potencial epistémico de este tipo de tarea (Tierney y Shanahan, 1996; Tynjälä, 2001).

En el contexto escolar, las tareas de síntesis discursiva (por ejemplo, escribir una revisión, una crítica, un ensayo, una síntesis expositiva, etc.) suelen plantearse con el objetivo de ayudar a los estudiantes a ampliar y profundizar en el aprendizaje de un contenido determinado (Solé, Mateos, Miras, Martín *et al.*, 2005). En ocasiones, los textos que proponen leer los profesores pueden presentar informaciones contradictorias o divergentes sobre un mismo tema (Britt y Sommer, 2004; Gil, Braten, Vidal-Abarca y Stromso, 2010; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008), mientras que, en otros casos, presentan informaciones diferentes y complementarias sobre un mismo tema. En este caso, el objetivo es que los estudiantes produzcan un texto expositivo que integre las informaciones y perspectivas complementarias para obtener una visión más amplia y completa sobre el tema (por ejemplo, Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Solé, Miras, Castells, Espino *et al.*, 2013).

## Procesos de lectura y escritura para la producción de una síntesis expositiva

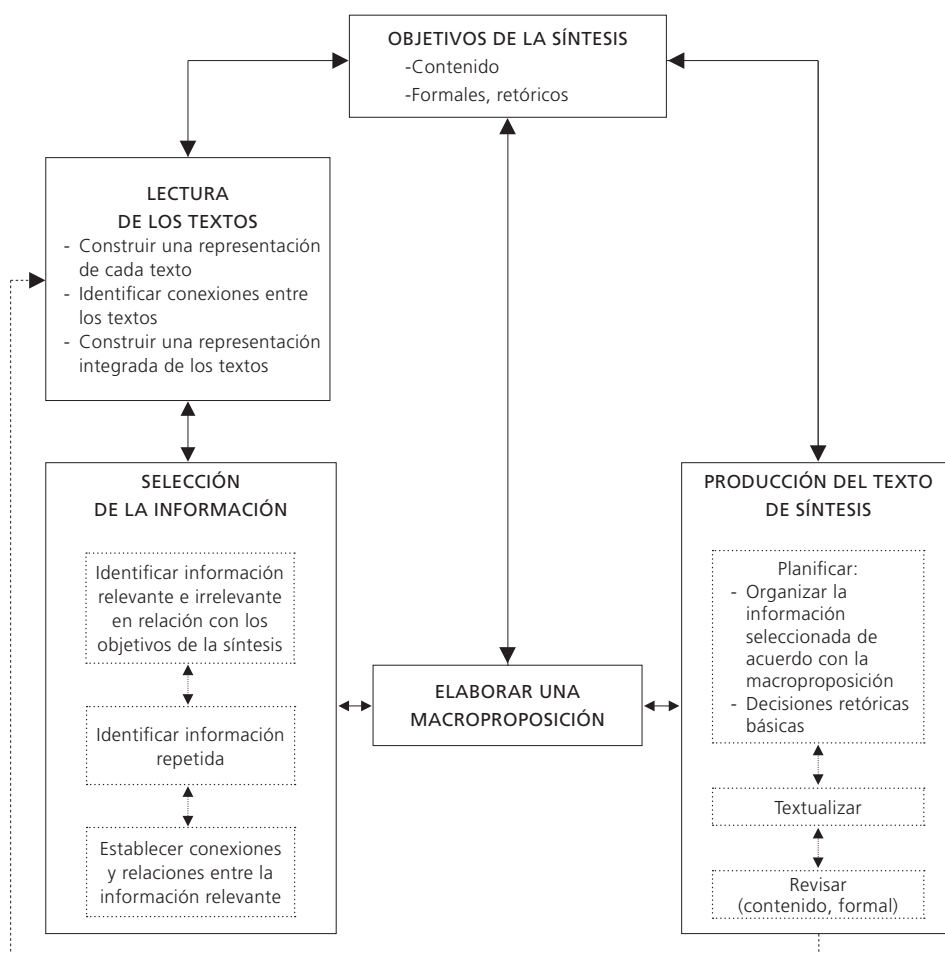
Si bien disponemos de diversos modelos explicativos para la integración de información procedente de múltiples fuentes, estos tienden a enfocar, exclusivamente, la lectura de los textos, mientras que obvian la escritura y los procesos implicados en la misma (ver List, 2020; List y Alexander, 2019; Perfetti, Rouet y Britt, 1999). Por ello parece interesante plantear la articulación de los procesos de lectura y escritura a partir de múltiples fuentes. Además, ello es especialmente relevante en el caso de textos con información complementaria, ya que conectar e integrar información de este tipo es una de las tareas de síntesis discursiva que se propone y realiza con más frecuencia en las aulas de nuestro contexto (Mateos y Solé, 2009). Elaborar una síntesis a partir de textos con información complementaria requiere, en primer lugar, construir una representación de los objetivos a alcanzar mediante el texto de síntesis, tanto a nivel del contenido a tratar como de los principales aspectos retóricos y formales (Flower, Stein, Ackerman, Kantz *et al.*, 1990; Klein, Haug y Arcon, 2017; Spivey, 1990) (figura 1). Guiada por estos objetivos, la lectura supone construir, por una parte, una representación de la información y características de cada uno de los textos (Kintsch, 1998); por otra, al tratarse en este caso de la lectura de diversos textos, la tarea comporta, asimismo, la identificación de la relación retórica entre los textos (complementariedad, corroboración, contradicción, etc.) y las conexiones básicas entre los distintos contenidos, que debe conducir en última instancia a la construcción de un modelo mental integrado del contenido y la estructura de la información de los textos (Britt y Rouet, 2012; Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

El proceso de construcción de una representación integrada de diferentes textos está estrechamente vinculado a dos elementos clave en la producción de una síntesis escrita, la selección de la información de los textos de referencia y la elaboración de una macroproposición que actúe como eje estructurador alrededor del cual organizar el nuevo texto (Mateos *et al.*, 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997). Ambos procesos, guiados por los objetivos del texto de síntesis, se producen en estrecha interdependencia. La selección de la información supone necesariamente identificar tanto lo que es relevante o no en función de los objetivos marcados como la información repetida que puede aparecer en los diversos textos.

Esta selección proporciona el material que ha de permitir ir concretando progresivamente el hilo conductor, la macroproposición, alrededor de la cual articular el propio texto de síntesis; su definición es el requisito para la creación de una nueva estructura que integre y relacione la información seleccionada. Así, la macroproposición actúa a modo de nuevo filtro para valorar la pertinencia de la información seleccionada y, eventualmente, retornar a los textos para una nueva lectura.

FIGURA 1

*Procesos de lectura y escritura implicados en la producción de una síntesis expositiva*



Fuente: elaboración propia.

Sobre este material extraído de la lectura, la escritura de la síntesis requiere de los procesos de planificación, en especial la organización de la información relevante alrededor del eje definido por la macroproposición, de textualización y de revisión del texto (Hayes y Flower, 1980). El carácter recursivo de dichos procesos, común a la escritura de textos de una cierta complejidad, se amplía también en este caso a los procesos de lectura y selección de la información de los textos de referencia. Esta recursividad implica, en cualquier momento, volver atrás y revisar algunos de los procesos llevados a cabo previamente antes de continuar con la producción de la síntesis, así como retornar sobre los textos de referencia para comprobar que el escrito refleja la información clave que debe contener.

### **Sintetizar información complementaria: una tarea exigente**

A pesar del potencial de la escritura de una síntesis en la construcción de conocimiento, la naturaleza híbrida y compleja de los procesos de lectura y escritura subyacentes a esta tarea conduce a los estudiantes a experimentar algunas dificultades que deben afrontar en su producción (Segev-Miller, 2004).

#### **Dificultades en la lectura**

Algunos estudios destacan que los buenos lectores son capaces de seleccionar mejor la información relevante de los textos y de producir síntesis escritas en las que esta información se presenta más organizada y conectada, en comparación con los productos que elaboran los lectores más deficientes (Risemberg, 1996; Spivey y King, 1989). En sentido similar, otros trabajos indican que la falta de comprensión también repercute en la escasa habilidad de los estudiantes para integrar la información de los textos, como resultado de su dificultad para detectar similitudes y diferencias entre las ideas relevantes de diferentes textos, así como para comprender las relaciones que se pueden establecer entre ellas (Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997).

Por otra parte, varios estudios señalan problemas específicos relacionados con la lectura y la comprensión de textos múltiples. En este sentido, la falta de un objetivo de lectura conlleva dificultades para comprender y seleccionar la información relevante de los textos de referencia, por lo que a menudo los estudiantes tienden a seleccionar la información con base en su redundancia o relevancia textual, en lugar de hacerlo en relación con su relevancia respecto de los objetivos específicos de la tarea (Britt y Sommer, 2004).

### Dificultades en la escritura

Asimismo, algunos estudios ponen de manifiesto problemas en relación con los procesos de escritura; estos surgen principalmente de la necesidad de conectarlos con los procesos de lectura de múltiples textos. En este sentido, Spivey (1997) destaca la dificultad de algunos estudiantes para ilustrar las relaciones de complementariedad o discrepancia entre las ideas en sus síntesis, a pesar de haber comprendido y conectado dichas ideas durante la lectura de los textos de referencia. De forma similar, Solé *et al.* (2013) indican que algunos estudiantes, pese a ser capaces de verbalizar relaciones adecuadas entre diferentes ideas durante la lectura de los textos, dichas relaciones, esenciales para la producción de una buena síntesis, no acaban apareciendo en el escrito final. Esta dificultad se puede atribuir a una ausencia de procesos de planificación, necesarios al abordar la escritura de la síntesis. La falta de planificación también puede conllevar dificultades para crear una estructura nueva para la síntesis. Para solventarlas, algunos estudiantes sintetizan cada texto por separado produciendo resúmenes yuxtapuestos (Kirkpatrick y Klein, 2009; Spivey, 1997), o bien utilizan la estructura de uno de los textos de referencia añadiéndole puntualmente información de los textos restantes (Segev-Miller, 2007).

### Estudios de intervención en síntesis de información complementaria

Para atender algunas de las dificultades descritas, se han llevado a cabo varios estudios de intervención. A pesar de que las investigaciones sobre síntesis de información complementaria son escasas (Firetto, 2020), algunas pretenden incidir en el conjunto de los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de una síntesis a partir de diversos textos (por ejemplo, Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez, Mateos, Martín y Rijlaarsdam, 2015; Segev-Miller, 2004).

Otros estudios, en cambio, se han centrado en la enseñanza de estrategias dirigidas específicamente a algunos de los procesos de lectura y escritura necesarios para la producción de una síntesis. Así, algunos trabajos se han focalizado en estrategias tanto de selección y conexión de la información de múltiples textos (Zhang, 2013) como en aquellas para la construcción de una nueva macroproposición (Kirkpatrick y Klein, 2009) o en ambas (Hammann y Stevens, 2003). Los resultados obtenidos en estas investigaciones son dispares. Respecto de la selección de la información, mientras los resultados obtenidos por Zhang (2013) indican mejoras después de

la intervención, Hamman y Stevens (2003) muestran que los estudiantes que aprendieron estrategias para la selección no mejoraron tanto como se esperaba, probablemente debido a que las trabajaron mediante un solo texto, en lugar de parejas de textos como en el pre-test y el post-test. En el caso de la organización de la información, los estudiantes fueron capaces de construir sus propias macroproposiciones alrededor de las cuales organizaron sus textos (Hammann y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009). En cambio, no se detectaron mejoras significativas entre los que aprendieron simultáneamente estrategias de selección y de construcción de la macroproposición (Hammann y Stevens, 2003).

### **El presente estudio**

Aunque disponemos de escasos estudios de intervención que atiendan a la escritura de síntesis a partir de fuentes complementarias (Firetto, 2020), y cuyos resultados son diversos, en general, parece que dotar a los estudiantes de estrategias respecto de los procesos de lectura y escritura implicados en la generación de síntesis a partir de múltiples textos puede ayudarles a elaborar mejores productos textuales. Además, parece que secuenciar estos procesos de lectura y escritura en pasos manejables puede ayudarles a aprenderlos progresivamente, especialmente cuando empiezan a enfrentarse a este tipo de tareas (Zhang, 2013). En este sentido, la finalidad de la investigación que se presenta fue mejorar las estrategias de escritura de síntesis para integrar información complementaria de múltiples textos en relación con un objetivo específico de aprendizaje.

La intervención se centró en los pasos iniciales de mayor impacto en la producción de la síntesis: procesos de formulación de un objetivo específico para la síntesis, y procesos de selección, integración y organización de la información de los textos de referencia. Se esperaba que la intervención contribuyera a mejorar la calidad de los escritos producidos por los estudiantes en términos de selección de la información y de organización de acuerdo con el objetivo del texto, para producir síntesis más completas y mejor organizadas e integradas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que algunas investigaciones muestran que la habilidad de los estudiantes para sintetizar información de varias fuentes aumenta de acuerdo con su nivel de comprensión lectora (Risemberg, 1996; Spivey y King, 1989), parece razonable pensar que distintos grados de comprensión puedan tener un impacto en intervenciones diseñadas para

mejorar la escritura de síntesis a partir de múltiples textos. Sin embargo, son pocos los trabajos de intervención que han vinculado la calidad de las síntesis producidas al nivel de comprensión lectora de los estudiantes (por ejemplo, De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger *et al.*, 2014; De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger *et al.*, 2017). Así pues, nuestro segundo objetivo fue examinar el impacto de la intervención en las síntesis elaboradas por los estudiantes en función de su nivel de comprensión lectora. En este sentido, se esperaba que, tras la intervención, la calidad de los textos escritos por los estudiantes con un nivel de comprensión alto mejorara en mayor medida en términos de selección, integración y organización de la información, que la de sus compañeros con niveles más bajos de comprensión.

## Método

### Participantes

Los participantes seleccionados por conveniencia para el estudio de casos que se presenta fueron 13 estudiantes (9 hombres y 4 mujeres) de un mismo grupo clase de segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) de un instituto público de Cataluña (España). Los alumnos, de un nivel socioeconómico medio, tenían una media de 13.17 años ( $DE = 0.38$ ), y no presentaban necesidades educativas especiales.

### Materiales

#### *Test de comprensión lectora*

El nivel de comprensión lectora de los estudiantes se evaluó mediante el Test de Estrategias de Comprensión (TEC) (Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert, 2008).

#### *Cuestionario de conocimiento previo*

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* con 25 preguntas de verdadero o falso para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes respecto del contenido de historia a trabajar durante la intervención, así como del contenido de historia de los textos utilizados en las tareas pre-test, post-test y mantenimiento del estudio ( $\alpha = .73$ ).

#### *Textos*

Se elaboraron tres parejas de textos expositivos de contenido histórico con información complementaria para las tareas pre-test, post-test y manteni-



miento (tabla 1). Cada pareja correspondía a un contenido específico de una misma unidad didáctica de historia, seleccionada conjuntamente con el profesor de Ciencias sociales. Para cada par de textos se concretó un tema que servía como objetivo para guiar a los estudiantes en su lectura, en la selección de información relevante y en la creación de un eje alrededor del cual conectar y estructurar la información de la síntesis. Cada pareja contenía información relevante e irrelevante en relación con el tema, así como información que aparecía repetida en ambos textos.

TABLA 1  
*Resumen de los textos utilizados en las tareas de síntesis pre-test, post-test y mantenimiento*

Tarea	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Tema de la síntesis
Pre-test	Concepción del mundo y del comercio entre Europa y Asia en los siglos XV y XVI	<b>Texto A.</b> Exploraciones europeas a través del océano Atlántico en los siglos XV y XVI (593 palabras) <b>Texto B.</b> Rutas existentes entre Europa y Asia desde la Edad Media y rutas alternativas descubiertas (565 palabras)	Principales razones que llevaron a los europeos a descubrir nuevos territorios en los siglos XV y XVI
Post-test	Unión entre las coronas de Castilla y Aragón bajo el reinado de los Reyes Católicos	<b>Texto A.</b> Matrimonio de los Reyes Católicos y sus propósitos (510 palabras) <b>Texto B.</b> Unión de España bajo el reinado de los Reyes Católicos (668 palabras)	Principales acontecimientos territoriales y religiosos que tuvieron lugar durante el reinado de los Reyes Católicos
Mantenimiento	Orígenes del autoritarismo en las monarquías europeas	<b>Texto A.</b> Cambios en algunos países europeos en el paso del feudalismo al autoritarismo (587 palabras) <b>Texto B.</b> Los orígenes de las monarquías autoritarias en algunos países europeos (579 palabras)	Cambios en el rol de la monarquía en la mayoría de los países europeos entre la Edad Media y el siglo XVIII

Fuente: elaboración propia.

Para elaborar estos textos, se recopilaron los materiales que utilizaba el profesor de Ciencias sociales para el desarrollo de la unidad didáctica seleccionada, como el libro de texto de la asignatura para segundo curso de ESO en versión digital (Grup Promotor/Santillana Educación, 2007) y otros textos procedentes de fuentes diversas que el profesor compilaba en la plataforma virtual de la materia (*Moodle*). También se consultaron algunos manuales de historia (por ejemplo, Floristán, 2002; Molas, Bada, Escartín, Sánchez *et al.*, 1993; Tenenti, 2000). El profesor revisó cada uno de los textos para asegurar que eran similares a los que utilizaba habitualmente en sus clases, así como que eran comprensibles y ajustados a las características de los estudiantes.

Además, siguiendo el mismo procedimiento, se elaboraron dos parejas de textos expositivos (síntesis 1 y 2) y cuatro (textos 1, 2, 3 y 4) para la intervención (tabla 2). En este caso, los temas de los textos se presentaron en forma de preguntas para facilitar a los estudiantes su comprensión y uso.

TABLA 2

*Resumen de los textos utilizados durante la intervención*

Texto	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Pregunta de la síntesis
Texto 1	Mejoras técnicas que permitieron a castellanos y portugueses mejorar la navegación y descubrir territorios en los siglos XV y XVI	El descubrimiento de territorios y rutas a través del océano Atlántico entre los siglos XV y XVI (998 palabras)	¿Qué mejoras técnicas hicieron posibles los descubrimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI?
Texto 2	Descubrimiento, conquista y colonización del continente americano	El descubrimiento de América y sus consecuencias para los europeos y los indígenas (993 palabras)	¿Cuáles fueron las consecuencias del descubrimiento de América para los europeos? ¿Cuáles fueron las consecuencias del descubrimiento de América para los indígenas?
Texto 3	Principales civilizaciones de la América precolombina: mayas, incas y aztecas	Las civilizaciones azteca y maya (981 palabras).	¿Cuáles eran los principales dioses y las principales creencias religiosas de las civilizaciones más importantes que habitaban América central antes de su descubrimiento por parte de los europeos?
Texto 4		Las creencias religiosas de aztecas, mayas e incas (699 palabras)	

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Texto	Contenido de la unidad de historia	Contenido de los textos	Pregunta de la síntesis
Síntesis 1	Crecimiento demográfico y económico en Europa en los siglos XV y XVI	<p><b>Texto A.</b> La peste negra y su impacto en la evolución de la población europea (633 palabras)</p> <p><b>Texto B.</b> Impacto del crecimiento de la población europea en el campo y las ciudades (675 palabras)</p>	¿Cuál fue la evolución de la población europea durante los siglos XV y XVI y qué impacto tuvo en la agricultura?
Síntesis 2	Origen del protestantismo y Reforma protestante en Europa	<p><b>Texto A.</b> Los orígenes del protestantismo en Europa (573 palabras)</p> <p><b>Texto B.</b> La reforma protestante en algunos países europeos (607 palabras)</p>	¿A qué se oponía y qué defendía la religión protestante cuando apareció en Europa en el siglo XVI?

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

### *Fase pre-test*

Se administraron los cuestionarios de comprensión lectora y de conocimiento previo en dos sesiones grupales. En una tercera sesión (100 minutos, ver tabla 1), los estudiantes escribieron una síntesis expositiva individualmente a partir de una pareja de textos (pre-test).

### Intervención

El programa de intervención consistió en 14 sesiones de 50 minutos cada una, organizadas en cuatro fases; se desarrolló íntegramente por una de las investigadoras en un periodo de cinco semanas. Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo para poder identificar aquellos aspectos de la intervención que requerían de pequeños ajustes para promover un progreso óptimo de los estudiantes en el dominio de las estrategias trabajadas.

A continuación, se describe cada una de las fases del programa de intervención, cuyo resumen se presenta en la tabla 3.

TABLA 3

*Resumen de las fases, sesiones, objetivos, tareas y textos del programa de intervención*

<b>Fase (sesiones)</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tareas</b>	<b>Textos</b>
1 (1-2)	Identificar las características y los procesos de lectura y escritura implicados en la producción de una síntesis	Modelaje de las principales estrategias de lectura y escritura implicadas en la producción de una síntesis expositiva de calidad Discusión de las principales características de una síntesis expositiva de calidad	Pre-test
2 (3-5)	Identificar información relevante e irrelevante de un único texto en relación con una pregunta-guía	Identificación de información relevante de un texto sin una pregunta. Identificación de información relevante con el mismo texto de acuerdo con una pregunta  Selección de información relevante de un texto en relación con dos preguntas diferentes  Selección de información relevante de un texto en relación con una pregunta	Texto 1  Texto 2  Texto 3
3 (6-7)	Identificar información relevante, irrelevante y repetida de un par de textos complementarios en relación con una pregunta-guía	Selección de información relevante de un texto complementario al texto 3 a partir de la misma pregunta Organización de las ideas seleccionadas de ambos textos en una tabla de dos columnas Identificación de las ideas repetidas entre las columnas	Texto 4
4 (8-14)	Seleccionar, comparar y organizar información relevante de un par de textos complementarios en relación con una pregunta-guía	Elaboración de un objetivo en forma de pregunta Selección y comparación de información relevante en relación con la pregunta Organización de información relevante en subtemas en relación con la pregunta, utilizando una tabla de dos columnas Elaboración de un título para el texto que refleje, en palabras propias, la pregunta y la macroproposición del texto Escritura de la síntesis Discusión de los puntos fuertes y débiles en relación con los procesos de lectura y escritura seguidos por los estudiantes, así como del texto producido	Síntesis 1 y 2

Fuente: elaboración propia.

*Fase 1.* La finalidad de las actividades de la primera fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a identificar los procesos de lectura y escritura que requiere la producción de una síntesis escrita a partir de varios textos con información complementaria, así como detectar sus principales características. Para ello, a lo largo de dos sesiones, la investigadora modeló las estrategias de lectura y escritura implicadas en la producción de una síntesis expositiva, utilizando los textos del pre-test. En concreto, se centró en el modelaje de los procesos necesarios para leer y comprender el contenido de los textos de referencia, identificar el tema de la síntesis, seleccionar la información relevante de las fuentes de acuerdo con este tema, comparar la información seleccionada para evitar la repetición de ideas, organizar la información en subtemas antes de escribir la síntesis, crear un título para el producto textual acorde con el tema y escribir la síntesis utilizando palabras propias.

La investigadora y los estudiantes analizaron, asimismo, las características principales de una síntesis expositiva de calidad, como son la necesidad de reflejar un título vinculado al tema de la síntesis; recoger solamente información relevante y no repetida procedente de los textos de referencia de acuerdo con dicho tema; y presentar la información seleccionada de las diversas fuentes expresada en palabras propias, así como conectada y organizada en una estructura nueva (distinta de la estructura de las fuentes), que resulte en un producto textual coherente y cohesionado.

*Fase 2.* El propósito de las actividades de la segunda fase del programa era ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de disponer de un objetivo de lectura claro para distinguir la información relevante e irrelevante de un texto fuente. En este sentido, en la primera de las tres sesiones de esta fase, los estudiantes seleccionaron individualmente la información relevante del texto 1 sin disponer de una pregunta específica. Ellos discutieron (todas las discusiones se realizaron primero en parejas y después con el resto del grupo de estudiantes) las ideas seleccionadas para entender que, cuando no se dispone de un objetivo de lectura claro, la tendencia es identificar la información relevante del texto de forma aleatoria, sin ningún criterio específico, o seleccionarla casi toda, considerando como relevante la idea principal de cada párrafo. A continuación, los estudiantes repitieron la actividad con el mismo texto, esta vez habiéndose formulado previamente un objetivo específico en forma de pregunta a responder. En la discusión, los alumnos comprendieron que, cuando se dispone de un

objetivo de lectura claro (en forma de pregunta-guía en esta intervención), se considera como información relevante aquella que responde a dicho objetivo y como irrelevante aquella que no le da respuesta.

Seguidamente, los estudiantes seleccionaron la información del texto 2 individualmente. La mitad lo hizo en relación con una pregunta-guía y la otra mitad, utilizando una distinta. En la discusión, se percataron de que objetivos de lectura diferentes pueden llevar a identificar como relevantes e irrelevantes ideas distintas de una misma fuente. Finalmente, los estudiantes practicaron individualmente las estrategias de selección de la información aprendidas en las actividades anteriores con el texto 3 y una nueva pregunta-guía. Se discutieron y acordaron las ideas relevantes del texto.

*Fase 3.* La finalidad de las actividades de la tercera fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a mejorar su habilidad para seleccionar la información relevante de dos textos de referencia con información complementaria, así como su habilidad para compararla e identificar ideas repetidas. Para ello, en las dos sesiones siguientes, los alumnos retomaron la lista de ideas relevantes del texto 3 y, a partir de la misma pregunta-guía, seleccionaron individualmente la información relevante de un texto complementario (texto 4). Se discutieron y acordaron las ideas relevantes del texto. A continuación, el grupo de estudiantes, con la orientación de la investigadora, organizó las ideas seleccionadas de ambos textos en una tabla de dos columnas (cada una para recoger las ideas relativas a uno de los textos). Las ideas debían expresarse en palabras propias para evitar la copia literal de los textos de referencia. Seguidamente, la investigadora modeló cómo identificar algunas ideas que se repetían entre las dos columnas de la tabla, subrayando con un mismo color las ideas equivalentes. Los estudiantes, individualmente, identificaron el resto de las ideas que se repetían. Finalmente, se discutieron y acordaron las ideas relevantes repetidas identificadas entre ambos textos, de forma que se creó una única lista de ideas, diferentes entre sí, que debería incorporar la síntesis de ambos textos.

*Fase 4.* El propósito de las actividades de la última fase del programa de intervención era ayudar a los estudiantes a poner en práctica las estrategias de selección y comparación de la información relevante de dos textos fuente trabajadas en las fases anteriores, así como ayudarles a organizar la información seleccionada alrededor de un eje estructurador antes de escribir su propia síntesis. En este sentido, en las últimas siete sesiones,

los estudiantes realizaron dos tareas de síntesis, una guiada y otra de forma independiente. En la síntesis 1, leyeron los dos textos y elaboraron posibles preguntas que condujeran a sintetizar su información. Se discutieron las propuestas y se acordó una pregunta. Los estudiantes seleccionaron y compararon la información de los textos individualmente, de acuerdo con la pregunta-guía acordada y utilizando la tabla para la selección y comparación de la información. Se discutió y acordó el listado de ideas relevantes que debería incluir la síntesis.

A partir de aquí, se introdujeron las estrategias de organización de la información seleccionada de los textos antes de la escritura de la síntesis. Con la ayuda de la investigadora, los estudiantes organizaron la información relevante seleccionada de las fuentes en subtemas relacionados con la pregunta-guía, utilizando una tabla de dos columnas (una para los subtemas y otra para las ideas que correspondían a cada uno de los subtemas). También crearon un título para su síntesis que expresara, en palabras propias, la pregunta-guía de la tarea, con la finalidad de reflejar el eje estructurador alrededor del cual organizar las ideas en la planificación y escritura de la síntesis. Después, la investigadora modeló la elaboración de un borrador del texto para ayudarlos a identificar posibles relaciones entre las ideas correspondientes a un mismo subtema y entre subtemas, así como encontrar conectores adecuados para expresarlas. Finalmente, los estudiantes escribieron su síntesis individualmente. Algunos describieron los procesos puestos en marcha para elaborarla y compartieron con sus compañeros el texto elaborado. Se discutieron los puntos fuertes y débiles de los procesos y del producto para resolver posibles dificultades vinculadas a las estrategias de selección, comparación y organización de la información relevantes trabajadas anteriormente.

La intervención finalizó con la escritura de la segunda síntesis con una nueva pareja de textos con información complementaria (síntesis 2) y una pregunta-guía, con el propósito de practicar de forma independiente las estrategias aprendidas durante el programa.

### *Fase post-test*

Los estudiantes escribieron una nueva síntesis a partir de dos textos complementarios en una sesión de 100 minutos (post-test, ver tabla 1). Dos meses después, escribieron la última síntesis (mantenimiento, ver tabla 1) bajo las mismas condiciones que en el pre-test y el post-test.

## Análisis de datos

La calidad de los textos elaborados por los estudiantes se evaluó a partir de un conjunto de criterios relacionados con varias dimensiones (Mateos *et al.*, 2008; Solé *et al.*, 2013) (tabla 4), algunas de ellas vinculadas a procesos de selección de la información de los textos de referencia, y otras relacionadas, a la vez, con procesos de comprensión de la información y de escritura ( $K > .72$  en todos los casos). Las dimensiones analizadas fueron:

- *Selección de la información de los textos de referencia*: grado en que el alumno fue capaz de seleccionar la información relevante de las diversas fuentes, que daba respuesta al tema de la síntesis; así como de descartar la irrelevante, que no daba respuesta al tema de la síntesis, y que se repetía entre los textos.
- *Título*: grado en que el título creado por el alumno para su texto se ajustaba al tema de la síntesis, de manera que reflejaba el eje estructurador (o macroproposición) del nuevo producto textual.
- *Organización intertextual de la síntesis*: grado en que el alumno fue capaz de conectar, integrar y organizar la información previamente seleccionada de los textos de referencia, alrededor de un eje estructurador relacionado con el tema de la síntesis (diferente de los ejes vertebradores de las fuentes).
- *Organización intratextual de la síntesis*: grado en que el alumno fue capaz de conectar las ideas de su propio texto; es decir, el grado de cohesión y coherencia interna de la síntesis producida.
- *Presencia de errores en la síntesis*: grado en que el texto elaborado por el alumno presentaba errores y/o ideas incompletas que comprometerían su comprensión.

## Resultados

### Nivel de conocimiento previo

En el pre-test, los estudiantes presentaron un nivel medio de conocimientos previos respecto de los contenidos de historia seleccionados para este estudio ( $M = 15.92$ ,  $DE = 3.28$ , puntuación máxima = 25).

### Calidad de los textos

Antes de la intervención, los estudiantes produjeron textos de síntesis de calidad escasa (tabla 5). Sus escritos presentaban una selección poco



satisfactoria de la información de los textos de referencia: era relevante, irrelevante y repetida indistintamente. Además, sus trabajos no tenían título, se presentaban en forma de resúmenes yuxtapuestos o de lista de ideas, e incluían pocas o solo algunas ideas conectadas entre sí. Aunque los textos contenían algunos errores, eran comprensibles en su conjunto.

TABLA 4

*Criterios de análisis de las síntesis*

Puntuación	Selección información	Título	Organización intertextual	Organización intratextual	Presencia de errores
0	No selección: copia toda la información de los textos	No hay título	Listado de ideas de un solo texto	Se presentan las ideas de forma desconectada	Contiene errores que dificultan la comprensión del texto en su conjunto
1	Inadecuada: incluye indistintamente información relevante, irrelevante y repetida de los textos	Título no relacionado con el tema de la tarea	Resúmenes yuxtapuestos o listado de ideas de ambos textos	Se conectan las ideas utilizando conectores inadecuados o copiados de los textos.	Contiene errores que dificultan la comprensión de partes del texto
2	Bastante adecuada: incluye la mitad o más de la información relevante de los textos. Puede incluir menos de la mitad de información irrelevante o repetida	Título de uno de los textos o combinación de ambos	Organización intentada: contiene fragmentos alternados de ambos textos	Se conectan las ideas utilizando conectores propios adecuados	No contiene errores que dificulten la comprensión del texto en su conjunto
3	Adecuada: incluye la mitad o más de la información relevante de los textos. Puede incluir dos ideas irrelevantes o repetidas como máximo	Título adecuado respecto del tema de la tarea, que refleja la macroposición de la síntesis	Organización conseguida: ideas conectadas y organizadas alrededor de un eje estructurador que corresponde al tema de la síntesis	Mayoría de las ideas conectadas en un texto coherente y cohesionado	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

*Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba Wilcoxon para las dimensiones analizadas en las tareas pre-test, post-test y mantenimiento*

Dimensiones	Pre-test		Post-test		<i>p</i>	Mantenimiento		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>p</i>
Selección información	1.15	0.38	2.00	1.15	.02	2.31	0.95	.006
Título	0.38	0.77	2.62	0.51	.001	2.54	0.97	.002
Organización intertextual	1.08	0.64	1.92	0.86	.01	2.00	1.00	.01
Organización intratextual	1.15	0.99	2.00	1.00	.009	2.00	0.91	.008
Presencia errores	0.92	0.28	1.38	0.51	.01	1.85	0.38	.001

Fuente: elaboración propia.

Al acabar la intervención mejoró significativamente la calidad de los escritos producidos por los estudiantes (ver tabla 5). La mayoría seleccionó la información de forma adecuada, de manera que sus síntesis incluían gran parte de las ideas relevantes de los textos de referencia y casi no incluían información irrelevante o repetida; asimismo, fue capaz de elaborar un título adecuado y de organizar el texto alrededor de un eje, conectando adecuadamente entre sí algunas de las ideas. Aunque los textos presentaban algunos errores, eran comprensibles. Dos meses después de la intervención, las mejoras en la calidad de las síntesis se mantuvieron.

En general, estos resultados indican que la intervención tuvo un efecto positivo en la calidad de los textos producidos por la mayoría de los estudiantes, no solo en términos de selección de la información sino también en relación con la integración y organización de dicha información en sus síntesis.

### Calidad de los textos en función del nivel de comprensión lectora

A partir de la puntuación obtenida en el TEC (Martínez *et al.*, 2008), los estudiantes se clasificaron en tres grupos en función de su nivel de

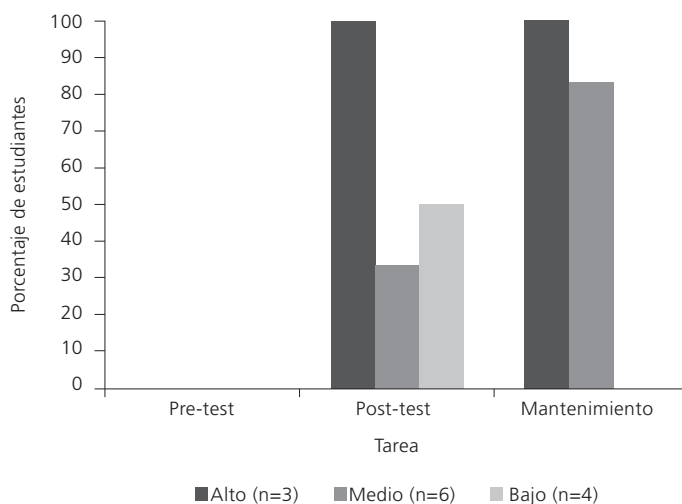
comprensión lectora. En conjunto, mostraron un nivel medio antes de la intervención ( $M= 13.15$ ,  $DE= 4.65$ , puntuación máxima= 20). De los 13 participantes, tres presentaban un nivel de comprensión alto (puntuación 18-20); seis, medio (puntuación 10-17) y cuatro, bajo (puntuación 0-9).

### *Selección de la información*

Antes de la intervención, ningún estudiante seleccionó adecuadamente la información de los textos de referencia, independientemente de su nivel de comprensión lectora (figura 2). Al finalizar la intervención, todos aquellos con un nivel alto escribieron textos con una selección de la información adecuada, en comparación con 33.33% de los de nivel medio y la mitad de los de nivel bajo. En el caso de los estudiantes con un nivel de comprensión alto, esta mejora se mantuvo dos meses después. Aquellos con un nivel medio continuaron mejorando en el mantenimiento, ya que 83.33% fue capaz de seleccionar pertinentemente la información de los textos. En cambio, la mejora identificada en los estudiantes con un nivel de comprensión bajo no se mantuvo y volvieron a seleccionar la información de los textos de referencia de manera inadecuada.

FIGURA 2

*Porcentaje de estudiantes que seleccionaron la información de los textos adecuadamente (puntuación 3)*



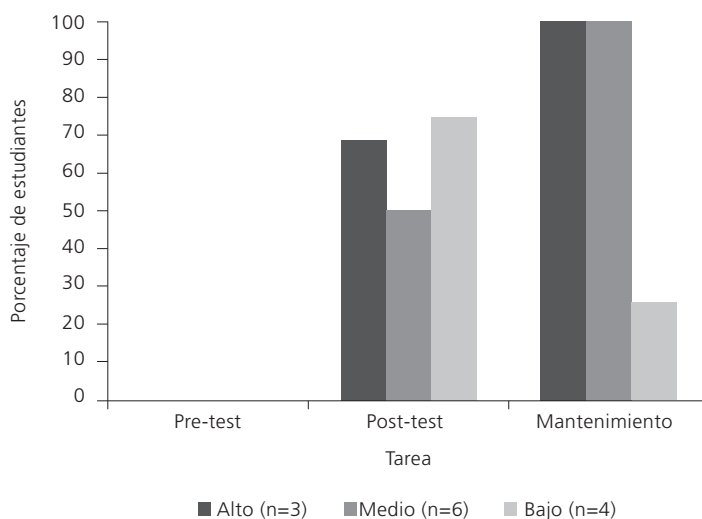
Fuente: elaboración propia.

### *Título*

Previamente a la intervención, todos los estudiantes, independientemente de su nivel de comprensión lectora, escribieron textos sin título o con uno que no reflejaba el tema de la síntesis (figura 3). Al finalizar la intervención, 66.67% de los alumnos con un nivel de comprensión alto, 50% con nivel medio y 75% con un nivel bajo elaboraron un título adecuado para la síntesis. El resto utilizó el de uno de los textos o una combinación de los títulos de ambos textos. En el mantenimiento, todos aquellos con un nivel de comprensión alto y medio elaboraron un título adecuado para su texto, mientras que solo un estudiante con un nivel bajo escribió uno adecuado.

FIGURA 3

*Porcentaje de estudiantes que elaboraron un título adecuado para su texto (puntuación 3)*



Fuente: elaboración propia.

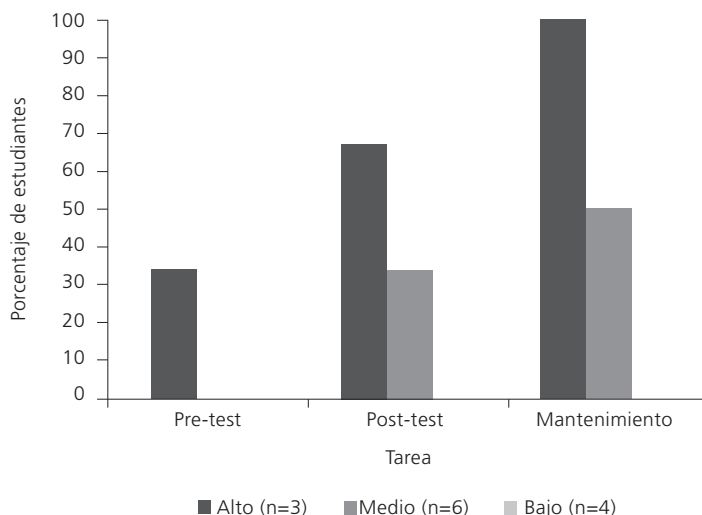
### *Organización intertextual*

Antes de la intervención, solo un estudiante con un nivel de comprensión alto elaboró un eje estructurador para su texto (figura 4). El resto presentó sus trabajos en forma de resúmenes yuxtapuestos o de lista de ideas. Al acabar la intervención, 66.67% de aquellos con un nivel

de comprensión alto y 33.33% de nivel medio produjeron una estructura adecuada. En cambio, los de nivel bajo continuaron elaborando textos en forma de resúmenes yuxtapuestos o lista de ideas. Un estudiante con un nivel de comprensión alto, dos con un nivel medio y uno con nivel bajo consiguieron crear una estructura intentada para su texto. Dos meses después, todos los de nivel de comprensión alto y la mitad de nivel medio elaboraron síntesis con una estructura adecuada, mientras que los de nivel bajo siguieron elaborando textos en forma de resúmenes yuxtapuestos o lista de ideas.

FIGURA 4

*Porcentaje de estudiantes que elaboraron una estructura adecuada para su texto (puntuación 3)*



Fuente: elaboración propia.

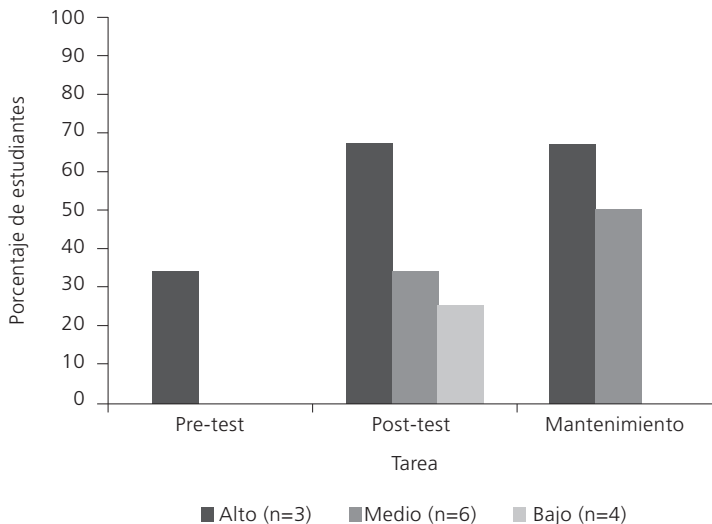
### *Organización intratextual*

Inicialmente, solo una estudiante con un nivel de comprensión alto fue capaz de conectar la mayoría de las ideas de su texto (figura 5). Los demás los produjeron con pocas o algunas ideas conectadas entre sí. Al finalizar la intervención, 66.67% de los estudiantes con un nivel alto, 33.33% de nivel medio y 25% de nivel bajo elaboraron textos con la mayoría de las ideas conectadas. El resto los hicieron con pocas o algunas

ideas conectadas. En el mantenimiento, 66.67% de los estudiantes con un nivel de comprensión alto y la mitad aquellos con un nivel medio escribieron textos con la mayoría de las ideas conectadas. En cambio, los de nivel bajo siguieron elaborando síntesis con pocas o alguna de las ideas conectadas.

FIGURA 5

*Porcentaje de estudiantes que produjeron textos con la mayoría de ideas conectadas (puntuación 3)*



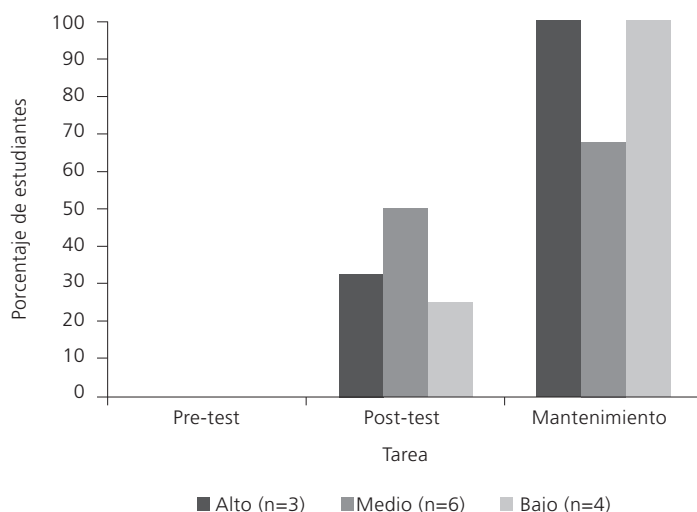
Fuente: elaboración propia.

### *Presencia de errores*

Antes de la intervención, independientemente del nivel de comprensión lectora, los estudiantes produjeron textos que incluían algunos errores (figura 6). Después de la intervención, 33.33% de alumnos con un nivel de comprensión alto, 50% de nivel medio y 25% de nivel bajo elaboraron textos sin errores que comprometieran su comprensión. En el mantenimiento, 66.67% de los estudiantes con un nivel de comprensión alto y la mitad de los que presentaban un nivel medio escribieron textos con la mayoría de las ideas conectadas. En cambio, los trabajos escritos por el resto de los estudiantes, aunque eran comprensibles en su conjunto, presentaban algunos errores.

FIGURA 6

*Porcentaje de estudiantes que produjeron textos sin errores (puntuación 2)*



Fuente: elaboración propia.

## Conclusión y discusión

Mediante el programa de intervención llevado a cabo, se esperaba ayudar a los estudiantes a mejorar sus textos en términos de selección, integración y organización de la información. Los resultados, en general, corroboran esta expectativa. Después de la intervención, la mayoría fue capaz de utilizar el tema de la síntesis como un objetivo que les permitiera seleccionar la información relevante de los textos de referencia. También transformaron este tema en un título que reflejara el nuevo eje estructurador de su texto, y organizaron y conectaron las ideas relevantes alrededor de este eje con la ayuda de un organizador gráfico. Además, elaboraron textos sin errores que comprometieran su comprensión. Estos resultados, junto con los obtenidos en otros estudios (Kirkpatrick y Klein, 2009; Zhang, 2013), ponen de manifiesto la importancia de secuenciar y enseñar cada una de las estrategias específicas que implican los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de síntesis a partir de diversos textos.

Por otro lado, se esperaba que el impacto de la intervención variara en función del nivel de comprensión lectora. Los resultados obtenidos

confirman esta expectativa, puesto que la mayoría de los estudiantes que tenían un nivel alto mejoraron sus textos de síntesis en mayor medida que aquellos con un nivel medio y bajo.

En conjunto, los resultados indican que la intervención tuvo un mayor efecto en los estudiantes con un nivel de comprensión lectora alto y más moderado en el caso de aquellos con niveles medio y bajo. Estos resultados difieren de los obtenidos en investigaciones previas que indican que los de nivel de comprensión bajo se beneficiaron de la intervención de la misma manera que los de medio y alto, a pesar de que estos últimos presentaran un mayor dominio de la escritura antes y después de la intervención (De La Paz *et al.*, 2014). También es importante destacar que algunos estudiantes con niveles de comprensión alto y medio que no mejoraron sus textos en el post-test, lo hicieron en la mayoría de las dimensiones en el mantenimiento. En otras investigaciones centradas en la intervención en procesos de escritura se han encontrado resultados similares (Hacker, Dole, Ferguson, Adamson *et al.*, 2015; Zumbrunn y Bruning, 2013). Estos resultados apuntan que algunos estudiantes con niveles de comprensión mayores son capaces de interiorizar las estrategias en relación con los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de una síntesis y de utilizarlas de forma independiente al finalizar la intervención, mientras que otros, con niveles más bajos, requieren de más tiempo y práctica para ello. A la luz de estos resultados, parece necesario examinar con más profundidad el impacto del nivel de comprensión lectora en los beneficios obtenidos de intervenciones centradas en la producción de síntesis a partir de múltiples textos, con el objetivo de diseñar y proporcionar herramientas y ayudas más ajustadas para atender a la diversidad de necesidades que pueden presentar los estudiantes al enfrentarse a este tipo de tareas.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio son mayoritariamente de carácter descriptivo y provienen de una muestra reducida –por lo que es necesario interpretarlos en términos de tendencias que es preciso contrastar en investigaciones futuras– ponen de manifiesto que los estudiantes, independientemente de su nivel de comprensión lectora, fueron capaces de utilizar algunas herramientas y estrategias, como la presentación de los objetivos de la síntesis en forma de pregunta para seleccionar la información relevante de los textos de referencia o la transformación de esta pregunta en un título que intenta reflejar el eje estructurador desarrollado para sus textos. Sin embargo, los resultados también apuntan que algunos



estudiantes, especialmente los que presentan un nivel de comprensión bajo, tienen dificultades para utilizar estrategias que requieren el uso integrado y recursivo de los procesos de lectura y escritura que implican la producción de una síntesis, como es el caso de la creación de un eje estructurador alrededor de una macroproposición o la conexión de las ideas en el propio texto. Estrategias de este tipo requieren ir más allá de la selección, integración y organización de la información, ya que además implican procesos de planificación (por ejemplo, decisiones retóricas básicas), textualización y revisión, que no fueron abordados explícitamente en la intervención desarrollada. En este sentido, los resultados obtenidos apuntan que el hecho de que los estudiantes seleccionen la información relevante de los textos de referencia y que la organicen en función de los objetivos de la tarea, no garantiza aún que sean capaces de plasmar esta organización en su propio texto, elaborando una estructura que permita articular la coherencia y cohesión del producto de síntesis final (Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007).

Así pues, además de ayudar a los estudiantes, sobre todo en el caso de los que presentan niveles de comprensión lectora medios y bajos, a desarrollar y/o mantener las estrategias de selección, integración y organización, imprescindibles para llevar a cabo los primeros pasos para la producción de una síntesis escrita, también parece necesario incardinar el trabajo de dichas estrategias en el contexto de intervenciones más amplias, en las cuales poder incorporar progresivamente el trabajo explícito y sistemático de otras estrategias específicas vinculadas tanto a los procesos de planificación como a los procesos de textualización y revisión del texto escrito.

## Referencias

- Boscolo, Pietro; Arfé, Barbara y Quarisa, Mara (2007). "Improving the quality of students' academic writing: An intervention study", *Studies in Higher Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 419-438.
- Bracewell, Robert J.; Frederiksen, Carl H. y Frederiksen, Janet Donin (1982). "Cognitive processes in composing and comprehending discourse", *Educational Psychologist*, vol. 17, núm. 3, pp. 146-164.
- Britt, M. Anne y Rouet, Jean François (2012). "Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition", en J. R. Kirby y M. J. Lawson (eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 276-314.

- Britt, M. Anne y Sommer, Jodie (2004). "Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks", *Reading Psychology*, vol. 25, núm. 4, pp. 313-339.
- Cerdán, Raquel y Vidal-Abarca, Eduardo (2008). "The effects of tasks on integrating information from multiple documents", *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, núm. 1, pp. 209-222.
- De La Paz, Susan; Felton, Mark; Monte-Sano, Chauncey; Croninger, Robert; Jackson, Cara; Deogracias, Jeehye Shim y Hoffman, Benjamin Polk (2014). "Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning", *Theory & Research in Social Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 228-274.
- De La Paz, Susan; Monte-Sano, Chauncey; Felton, Mark; Croninger, Robert; Jackson, Cara y Piantedosi, Kelly Worland (2017). "A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies", *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 31-52.
- Firetto, Carla M. (2020). "Learning from multiple complementary perspective: A systematic review", en P. Van Meter, A. List, D. Lombardi y P. Kendeou (eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*, Nueva York: Routledge, pp. 223-244.
- Floristán, Alfredo (coord.) (2002). *Historia moderna universal*, Barcelona: Ariel.
- Flower, Linda; Stein, Victoria; Ackerman, John; Kantz, Margaret J.; McCormick, Kathleen y Peck, Wayne C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press.
- Gil, Laura; Braten, Ivar; Vidal-Abarca, Educaro y Stromso, Helge I. (2010). "Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35, núm. 3, pp. 157-173.
- Grup Promotor/Santillana Educación (2007). *Geografía i Història, 2n. ESO*, Barcelona: Grup Promotor/Santillana Educación.
- Hacker, Douglas J.; Dole, Janice A.; Ferguson, Monica; Adamson, Sharon; Roundy, Linda y Scarpulla, Laura (2015). "The short-term and maintenance effects of self-regulated strategy development in writing for middle school students", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 31, núm. 4, pp. 351-372.
- Hammann, Lynne A. y Stevens, Robert J. (2003). "Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study", *Journal of Literacy Research*, vol. 35, núm. 2, pp. 731-756.
- Hayes, John R. y Flower, Linda S. (1980). "Identifying the organization of writing processes", en L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-30.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, Lori C. y Klein, Perry D. (2009). "Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre", *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 4, pp. 309-321.
- Klein, Perry D.; Haug, Katrina N. y Arcon, Nina (2017). "The effects of rhetorical and content subgoals on writing and learning", *The Journal of Experimental Education*, vol. 85, núm. 2, pp. 291-308.

- List, Alexandra (2020). "Six questions regarding strategy use when learning from multiple texts", en D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. M. Parkinson (eds.), *Handbook of strategies and strategic processing*, Nueva York: Routledge, pp. 119-140.
- List, Alexandra y Alexander, Patricia A. (2019). "Toward an integrated framework of multiple text use", *Educational Psychologist*, vol. 54, núm. 1, pp. 20-39.
- Martínez, Isabel; Mateos, Mar; Martín, Elena y Rijlaarsdam, Gert (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*, vol. 7, núm. 2, pp. 275-302.
- Martínez, Tomás; Vidal-Abarca, Eduardo; Sellés, Pilar y Gilabert, Ramiro (2008). "Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 3, pp. 319-332.
- Mateos, Mar; Martín, Elena; Villalón, Ruth y Luna, María (2008). "Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks", *Reading and Writing*, vol. 21, núm. 7, pp. 675-697.
- Mateos, Mar y Solé, Isabel (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Mateos, Mar; Solé, Isabel; Martín, Elena; Cuevas, Isabel; Miras, Mariana y Castells, Núria (2014). "Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity", en G. Rijlaarsdam, P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (eds.), *Writing as a learning activity*, Leiden: Brill, p. 169-190.
- Molas, Pere; Bada, Joan; Escartín, Eduard; Sánchez, Fernando; Gual, Valentí y Martínez, Miquel A. (1993). *Manual de Historia Moderna*, Barcelona: Ariel.
- Nelson, Nancy (2008). "The reading-writing nexus in discourse research", en C. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, Nueva York: Erlbaum, pp. 435-450.
- Perfetti, Charles A.; Rouet, Jean François y Britt, M. Anne (1999). "Toward a theory of documents representation", en H. Van Oostendorp y S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading*, Mahwah: Erlbaum, pp. 99-122.
- Risemberg, Rafael (1996). "Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources", *Reading Research and Instruction*, vol. 35, núm. 4, pp. 365-383.
- Segev-Miller, Rachel (2004). "Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-33.
- Segev-Miller, Rachel (2007). "Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies", en G. Rijlaarsdam (series ed.), M. Torrance, Luuk van Waes y David Galbraith (volum eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications*, vol. 20, Amsterdam: Elsevier, pp. 231-250.
- Solé, Isabel; Mateos, Mar; Miras, Mariana; Martín, Elena; Castells, Núria; Cuevas, Isabel y Gràcia, Marta (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, núm. 3, pp. 329-347.

- Solé, Isabel; Miras, Mariana; Castells, Núria; Espino, Sandra y Minguela, Marta (2013). "Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task", *Written Communication*, vol. 30, núm. 1, 63-90.
- Spivey, Nancy (1990). "Transforming texts: Constructive processes in reading and writing", *Written Communication*, vol. 7, núm. 2, pp. 256-287.
- Spivey, Nancy (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*, San Diego: Academic Press.
- Spivey, Nancy y King, James R. (1989). "Readers as writers composing from sources", *Reading Research Quarterly*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-26.
- Tenenti, Alberto (2000). *La Edad Moderna: Siglos XVI-XVIII*, Barcelona: Crítica.
- Tierney, Robert J. y Shanahan, Timothy (1996). "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes", en R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, Hillsdale, NJ, England: Erlbaum, vol. II, pp. 246-280.
- Tynjälä, Päivi (2001). "Writing, learning and the development of expertise in higher education", en P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 37-56.
- Zhang, Cui (2013). "Effect of instruction on ESL students' synthesis writing", *Journal of Second Language Writing*, vol. 22, núm. 1, pp. 51-67.
- Zumbrunn, Sharon y Bruning, Roger (2013). "Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development", *Reading and Writing*, vol. 26, núm. 1, pp. 91-110.

**Artículo recibido:** 17 de enero de 2020

**Dictaminado:** 19 de mayo de 2020

**Segunda versión:** 19 de junio de 2020

**Tercera versión:** 6 de julio de 2020

**Aceptado:** 10 de julio de 2020