

4

Transformando el Conocimiento a Partir de Tareas de Lectura y Escritura en los Tres Primeros Años Universitarios

Adriana Bono

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Yanina Boatto

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Mariana Fenoglio

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

María Soledad Aguilera

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Resumen

Este trabajo presenta la descripción, análisis y resultados de la implementación de una secuencia instruccional realizada en primeros años de universidad, con el propósito de promover en los estudiantes, aprendizajes orientados hacia la transformación del conocimiento, a partir de procesos y tareas complejas de lectura y escritura académica. Se realizó una investigación de diseño (*Design-Based Research*, DBR) atendiendo a la relación entre investigación y práctica educativa, con el objetivo de mejorar dicha práctica y desarrollar conocimiento. Se trabajó con 159 estudiantes a partir de la producción de un escrito monográfico que involucró la construcción de conocimiento de tipo: declarativo, procedimental, condicional y metacognitivo. Los trabajos escritos partieron de discusiones, acuerdos, escrituras colectivas y revisiones, y la secuencia de tareas propuestas respondió a un plan de escritura; la escritura propiamente dicha y revisión del proceso; y la evaluación de las construcciones escritas y las necesarias revisiones. Las producciones escritas finales fueron analizadas a partir de las siguientes dimensiones:

a) contextualización de la tarea, b) uso estratégico del conocimiento, c) reestructuración conceptual y d) valoraciones en las producciones textuales. Los resultados muestran que los estudiantes mejoran sus producciones escritas en cuanto a los siguientes aspectos: a) explicitación de destinatarios, reconocimiento de textos fuentes, autores y obras, reelaboración de temas problemas por parte del grupo de trabajo y la identificación de perspectivas teóricas y autores; b) adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas, respeto por las fuentes, selección de ideas relevantes y claridad conceptual; c) coherencia textual y precisión y claridad de los procesos centrales; d) valoraciones sobre el contenido de textos fuentes y sobre las propias producciones textuales. Así, esta propuesta que involucró tareas complejas mostró tener potencial epistémico para la transformación del conocimiento y la lectura y escritura crítica.

Abstract

This work presents the description, analysis, and results of the implementation of an instructional sequence developed for undergraduate level courses. The main objective was to promote knowledge-transforming learnings in students through academic writing and reading tasks. A design-based Research (DBR) was implemented, looking for the relation between research and educational practice, with the goal of improving such practices and developing knowledge at the same time. A total of 159 students were asked to write a monograph. The intention of this task was to involve different types of knowledge building, such as declarative, process, conditional and metacognitive. The writing assignments began with classroom discussions, agreements, group writings and peer review. The task proposed followed a sequenced writing plan: the writing process itself, a review process, review of the writing productions and the incorporation of suggestions.

The final drafts were analyzed according to the following dimensions: a) task contextualization, b) strategic use of knowledge, c) conceptual restructuring, and d) writing productions assessment. The results show that students' writing improved in terms of: a) explicitness about the readers, identifying proper information sources and authors, the development of different topics by the groups and the identification of theoretical perspectives and their authors; b) proper use of connectors between sentences and ideas, appropriate citing, selecting main ideas and conceptual clarity; c) writing coherency, precision

and clarity about the main processes and d) the review of the sources content and their own writing productions. To conclude, this proposal involved complex tasks and showed epistemic potential for critical reading and writing, and knowledge transformation.

Una de las tareas centrales hacia las cuales se orienta el trabajo en las aulas universitarias es la de promover la apropiación de saberes disciplinares por parte de los estudiantes, de manera que transformen el conocimiento científico superando la mera repetición del mismo, o el mero decir lo que está expuesto en las múltiples fuentes de información que se les ofrecen (Scardamalia & Bereiter, 1992).¹

Sin embargo, con la misma claridad con la que esta situación puede ser explicitada en los ámbitos investigativos, aparecen las dificultades efectivas que se tienen para promover y gestionar en el aula tareas que, involucrando a profesores y alumnos, efectivamente puedan ir consolidando aprendizajes de carácter autónomo y transformador; particularmente en tareas que incluyan procesos de lectura y escritura (Carlino, 2013) que permitan integrar información de múltiples fuentes con la finalidad de producir un conocimiento cada vez más explícito, complejo y perspectivista (Monereo, 2001).

La investigación empírica sostiene que la implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura promueven el desarrollo de aprendices estratégicos (Monereo, 2001, 2007). Esto se asocia al nivel de maduración o experticia de los escritores, respondiendo a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) distinguieron como dos modelos de procedimiento para la elaboración de textos a partir de la lectura y la escritura.

En esta línea, y como una manera de fortalecer las experiencias y prácticas de lectura y escritura universitarias orientadas por propósitos epistémicos, en este trabajo se presenta el diseño, implementación y análisis de una secuencia instruccional que contempla la complejización creciente de las tareas, las ayudas pedagógicas y la cesión gradual de la responsabilidad a los estudiantes hacia prácticas más reflexivas, complejas y autónomas, de manera secuenciada y sostenida a lo largo del cursado de asignaturas correspondientes a distintos años de carreras de grado. En esta propuesta también se valora y se le otorga

1 Este trabajo forma parte del Programa de Investigación: Prácticas de asesoramiento, enseñanza y aprendizaje: lectura, escritura e interés por aprender. Aprobado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2016-2018. Las autoras de este trabajo son docentes investigadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

centralidad al conocimiento estratégico, dada su íntima vinculación con el aprendizaje autónomo, autorregulado, metacognitivo y permanente (Mone-reo, 2003). Este tipo de intervenciones que involucran los tres primeros años de carreras de grado son poco frecuentes, puesto que, al menos en contextos latinoamericanos, están mucho más orientados hacia las problemáticas del primer año universitario (Ezcurra, 2007). Se pretende que las tareas de lectura y escritura promuevan en los estudiantes el desarrollo de estrategias para el análisis, la comprensión y la transformación del conocimiento académico, cuyas características discursivas son propias del campo disciplinar y profesional en el que los alumnos desarrollan su formación y que corresponden a su vez a un contexto universitario particular.

Con esta propuesta de intervención en el aula se pretende dar continuidad y profundidad al trabajo que se viene desarrollando sobre la problemática planteada². En este sentido, todos los miembros de esta intervención son miembros de la RAILEES—Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior—y del CIELE—Centro de Investigación en Enseñanza de la Lectura y Escritura de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, Argentina. Esto ha posibilitado que los docentes involucrados en este trabajo ya hayan participado en la elaboración e implementación de proyectos institucionales que involucran a la alfabetización académica. En este contexto, es de destacar que la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), viene trabajando fuertemente en: a) la implementación de políticas que impacten en la consideración de la alfabetización académica desde las propuestas de ingreso formulados por los departamentos de la Facultad, y b) la promoción de líneas de acción referida a la alfabetización académica en el marco de la Universidad en su conjunto.

Marco Conceptual: Lectura y Escritura en el aula Universitaria

En las últimas tres décadas, la investigación en el campo de la psicología educacional se ha ocupado de estudiar los procesos cognitivos y los condicionantes sociales y culturales que caracterizan a las actividades denominadas híbridas, puesto que involucran indisociablemente los procesos de lectura y escritura.

2 Los equipos docentes de las materias involucradas en este proyecto, asignaturas de los tres primeros años de la Licenciatura en Psicopedagogía y del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Especial, preocupados por este tipo de situaciones, desde hace más de diez años avanzamos en la construcción de diversas alternativas que den soluciones puntuales a estas problemáticas.

Específicamente, los estudios sobre la alfabetización académica señalan que constituye el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, y particularmente atiende a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Castelló *et al.*, 2011). Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En otras palabras, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas y de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento que han producido ellos (Carlino, 2003, 2013).

Tal como lo ha expresado ampliamente Carlino (2005), la importancia del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir—de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento—no son iguales en todos los ámbitos. La autora señala los riesgos de considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre; en este sentido, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior; también objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2003) a lo largo de la vida. Contemporáneamente la autora revalida esta idea al referir que:

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (Carlino, 2013, p. 370)

A partir de lo anterior se entiende que, al trabajar con lectura y escritura en las disciplinas, se debe referir al concepto de alfabetización académica, que se viene desarrollando desde hace dos décadas en el ámbito de la educación superior.

Castelló *et al.* (2011) han señalado que leer múltiples documentos para escribir un texto académico es sin duda una demanda habitual para la mayoría de los estudiantes universitarios y una tarea compleja tanto para ellos como para los investigadores que estudian los contextos académicos actuales.

A diferencia de otras actividades académicas, como resumir una información o comprenderla para resolver un examen, la complejidad añadida en este tipo de tarea radica en su característica híbrida e interactiva, que exige el uso relacionado y estratégico de procesos de comprensión y de composición. Se trata de integrar información de múltiples documentos con la finalidad de producir un nuevo texto académico, ajustado a una situación de comunicación disciplinar. Esto demanda adoptar una posición mixta entre lector y escritor: la de un escritor que lee con una finalidad diferente a la de la simple comprensión de la información, precisamente porque realiza esta actividad desde la posición de autor; a su vez, ese mismo escritor se nutre de la integración y el diálogo que en su posición de lector fue capaz de establecer con la información proporcionada por múltiples fuentes (Castelló *et al.*, 2011).

A partir de esta consideración de los procesos de lectura y escritura, es necesario promover el conocimiento estratégico que supone construcción de sentidos, de significados y de procedimientos deliberados y adecuados, flexibles y sofisticados orientados hacia metas de aprendizaje. En tanto construcción, el conocimiento estratégico no puede concebirse como una cuestión de “todo o nada”, sino de grados o niveles en relación con la conciencia, complejidad, perspectivismo y eficacia de los procedimientos utilizados (Pozo & Monereo, 2002; Rodrigo & Correa, 2000).

Si la lectura y la escritura suponen, como se ha mencionado, el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas (Carlino, 2003), de ese concepto se desprende la relación entre lectura y escritura, en tanto procesos, con el conocimiento estratégico en tanto desarrollo de estrategias de apropiación de conocimiento a través de procesos de lectura y escritura y con la transformación del conocimiento en tanto apropiación de saberes cuya complejidad intrínseca supera el mero decir por la reconstrucción personal de los saberes.

Una de las tareas que guarda una potencialidad importante para el trabajo estratégico y de transformación de conocimiento es el escrito monográfico, en tanto posibilita un tratamiento en profundidad de un tema en particular, estudiándolo e investigándolo (Botta & Warley, 2007), lo cual implica la lectura detallada y crítica de los textos fuente y su función básica es la de informar y argumentar (Ejarque, 2007).

Las tareas de lectura y escritura en ámbitos académicos se inscriben dentro de procesos de construcción, comprensión y transformación del conocimiento disciplinar. Scardamalia & Bereiter (1992) distinguieron dos modelos de procedimiento para la elaboración de textos a partir de la lectura y la escritura: el modelo de “*decir el conocimiento*”, que supone la construcción reproductiva de textos a partir de otros, la composición inmadura, la escasa planificación

del texto, la generación de una idea general y su escritura; y el modelo de “transformar el conocimiento” que permite la representación previa, la apropiación, la reelaboración y la contextualización de las situaciones discursivas en las que las tareas estén inscriptas (Castelló *et al.*, 2011). Este tipo de modelos cognitivos si bien se ocupan de explicar las estrategias que utilizan expertos y novatos ante tareas de escritura, asumiendo que la lectura y la escritura son tareas híbridas, se constituyen en un antecedente relevante a considerar para comprender más acabadamente el uso estratégico diferenciador entre quienes siguen los diferentes modelos (Castelló *et al.*, 2011).

En cuanto a los aspectos cognitivos del conocimiento estratégico, se han distinguido cuatro tipos de conocimiento que intervienen en el aprendizaje y uso de estrategias: conocimientos declarativos, procedimentales, condicionales y metacognitivos (Pozo & Monereo, 2002).

El conocimiento de tipo declarativo involucra la explicitación respecto de “qué son” y “como se ejecutan” los procedimientos de aprendizaje. En el caso de la lectura y la escritura nos referimos especialmente a las estrategias de anticipación, contextualización, selección e integración de la información, entre otras. Los conocimientos declarativos se refieren al “saber qué”, esto es saber en qué consiste una estrategia y saber cómo se ejecuta.

El conocimiento de tipo procedimental implica el “saber hacer” o “saber usar los procedimientos”, es decir, seleccionar los conocimientos sobre un tema, buscar información complementaria, saber analizar y reconocer las diferentes situaciones discursivas, organizar dicho conocimiento en función de esa situación, resolver distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto, entre otros procedimientos (Gubern, 1994).

En cuanto al conocimiento condicional, este implica reconocer las demandas y características de las tareas de lectura y escritura, adecuando las decisiones y procedimientos a las mismas a partir de la toma de conciencia de los propósitos, la consideración de los tiempos asignados, los destinatarios del escrito, etc. Los conocimientos condicionales requieren saber reconocer las circunstancias bajo las cuales se realiza el aprendizaje, de modo tal que se puedan adecuar las decisiones y los procedimientos a las condiciones del ambiente, de la tarea y del propio sujeto que aprende.

Finalmente, los conocimientos de tipo metacognitivos suponen tanto el reconocimiento como el control y la regulación de los propios procesos cognitivos de la persona que aprende (Palincsar & Brown, 1989; Pozo & Mateos, 2009).

Los tres tipos de conocimiento aludidos—declarativo, procedimental y condicional—adquieren carácter estratégico a partir de la toma de conciencia de los sujetos en relación con sus propias características y posicionamientos como lectores y escritores, y a partir de la regulación y valoración que pueden aprender a

desarrollar sobre los procedimientos que realizan y sobre los resultados logrados mediante sus lecturas y escrituras, en tanto conocimiento metacognitivo (Pozo & Monereo, 2009). Estas formas de conocimiento, lejos de constituir “saberes técnicos”, se orientan a potenciar experiencias de lectura y de escritura en las que se entranan actitudes epistémicas y afectivas (Larrosa, 2003).

Por otra parte, algunas investigaciones han demostrado que la transformación del conocimiento requiere de un cambio conceptual o representacional por parte de la persona que aprende, y ello a partir del desarrollo de al menos tres dimensiones constitutivas del cambio conceptual: la explicitación de los procesos cognitivos, la complejización y el perspectivismo cognitivo (Rodrigo & Correa, 2000; Scheuer & Pozo, 2006).

La explicitación de los procesos cognitivos que llevan al aprendizaje implica la toma de conciencia y verbalización por parte de los estudiantes de los conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales que intervienen en el aprendizaje. La complejidad cognitiva involucra la diferenciación, integración y reestructuración de conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales construidos; en tanto que el perspectivismo implica la generación de puntos de vista divergentes/convergentes sobre el conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido (Boatto *et al.*, 2012). En nuestro caso, las tareas de lectura y escritura involucran estas tres dimensiones.

Como se ha mencionado, el desarrollo de las tres dimensiones favorece la transformación del conocimiento y en este sentido, el cambio conceptual o representacional por parte de los estudiantes. Según la literatura especializada sobre estos temas, el cambio representacional puede promoverse a partir del diseño de situaciones educativas que lo favorezcan (Scheuer & Pozo, 2006).

Marco Metodológico

El trabajo se enmarca en la investigación de diseño (*design-based research*, DBR), que atiende a la relación entre investigación y práctica educativa, con el objetivo de mejorar dicha práctica y desarrollar conocimiento a partir de la investigación (Anderson & Shattuck, 2012). Se parte del diseño y desarrollo de una intervención educativa para abordar un problema en la práctica, conformándose asimismo en investigación empírica que produce una comprensión teórica. La actuación sobre problemas educativos significativos, prácticos y complejos que enfrentan los y las profesionales de la educación se constituye en escenario para la investigación científica y para el desarrollo de nuevos conocimientos y contribuciones ante problemáticas similares (Anderson & Shattuck, 2012).

Este estudio parte del supuesto de investigación que muestra que la implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la

explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura promueven el desarrollo de aprendices estratégicos en el nivel superior.

Descripción de la Secuencia Instruccional y su Implementación en el Aula Universitaria

En esta sección se presenta la descripción e implementación de la secuencia instruccional realizada en los primeros tres años universitarios de carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial.

Para la construcción e implementación del diseño instruccional orientado a promover el cambio representacional se atendió a:

- La explicitación de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura y la escritura. Implica la toma de conciencia y verbalización por parte de los estudiantes de los conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales que intervienen en dicho aprendizaje.
- La complejidad en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura y la escritura. Involucra la diferenciación, integración y reestructuración de conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales contruidos a partir de la lectura y la escritura.
- El perspectivismo en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura y la escritura. Implica la generación de puntos de vista divergentes/convergentes sobre conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido a partir de la lectura y la escritura.

En la elaboración de este proyecto de intervención en el aula, el propósito general fue el de promover en los estudiantes aprendizajes orientados hacia la transformación del conocimiento a partir de los procesos de lectura y escritura académica.

Para ello la tarea central fue la producción de un *escrito monográfico*, que fue de iguales características en los tres años, pero ajustado en cada año, a los temas disciplinares correspondientes a cada uno de los espacios curriculares donde se trabajó. Se elaboró a partir de la puesta en marcha de procesos tanto cognitivos como metacognitivos³. El escrito monográfico o monografía refiere a la elaboración de un texto escrito sobre un tema disciplinar específico a partir de textos fuente.

3 Los aspectos de este estudio correspondientes al análisis de los componentes metacognitivos forman parte de otro trabajo que ha sido enviado a la Revista Innovación Educativa, y al momento de la elaboración de este capítulo, se encuentra en etapa de evaluación.

La elección de un escrito monográfico como producción final del proceso de enseñanza y de aprendizaje responde a la relevancia de este tipo de texto (de uso habitual en el aula universitaria), en tanto promueve, mediante diversas tareas híbridas que involucran procesos de lectura y escritura, la transformación del cocimiento disciplinar (según el modelo de Scardamalia & Bereiter, 1992) por parte de los estudiantes, a partir de procesos tanto cognitivos como metacognitivos.

Se trabajó de forma simultánea con la totalidad de los alumnos de los tres primeros años de carreras de grado pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. La elección respondió a los criterios de factibilidad, accesibilidad y especificidad de objeto disciplinar. Las asignaturas en las que se trabajó fueron de formación disciplinar general. Por ello, el escrito monográfico fue de iguales características en los tres años y la particularidad atendió a los temas desarrollados en los escritos, que se correspondían con los temas que se dictaban en cada asignatura. El tiempo destinado a la implementación de esta propuesta fue de un cuatrimestre por año y se trabajó con 159 alumnos. De este grupo se obtuvieron finalmente 63 escritos monográficos.

El desarrollo de la propuesta implicó la elaboración, implementación y evaluación de tareas de lectura y escritura, que se constituyeron en trabajos prácticos desarrollados en el aula e involucraron conocimientos de distinto tipo: a) declarativo, b) procedimental, c) condicional y d) metacognitivo.

El trabajo efectivo en las aulas se desarrolló en tres asignaturas de grado bajo la modalidad de *seminario de lectura y escritura*, donde las tareas complejas implicaron la participación activa y comprometida de los estudiantes y de los profesores en el trabajo sostenido y en profundidad sobre una temática en particular. Cada docente involucrado en la experiencia participó con la modalidad de seminario guiando la tarea y orientando la elaboración del escrito monográfico, especialmente en la comunicación de conocimientos y experiencias referidos a los temas centrales de la asignatura, promoviendo así la transformación del conocimiento a aprender por parte de los estudiantes.

De este modo, el desarrollo de las tareas complejas buscó generar un doble aprendizaje para los estudiantes: por una parte, la profundización, integración y sistematización de los temas elegidos por ellos; y, por otra, aprender los procesos de composición del texto académico, en este caso el escrito monográfico.

Estas dos perspectivas de aprendizaje no están aisladas: “pensar sobre el papel”, objetivar las palabras es una forma de revisar, ampliar y ordenar los conceptos y las ideas que se van desarrollando sobre un tema particular.

Asimismo, “comunicar el conocimiento” obliga a aclarar el propio pensamiento, a cuidar los aspectos de la escritura que suponen a “otro”, un sujeto lector del propio texto producido, con lo que es necesario hacerse cargo de la importancia y la responsabilidad de compartir el conocimiento y someterlo al juicio de los posibles lectores (Carlino, 2013), generando una actividad metacognitiva necesaria tanto para el desarrollo de la objetivación como para el desarrollo de la comunicación del pensamiento.

La propuesta de intervención involucró el despliegue de 3 actividades que se desarrollaron durante la segunda parte del desarrollo de las clases de grado, consistentes en la elaboración de trabajos escritos grupales a partir de discusiones, acuerdos, escrituras colectivas y revisiones. Las actividades fueron las siguientes:

- La primera atiende al trazado de un *plan de escritura*.
- La segunda se centra en *la escritura propiamente dicha y la revisión del proceso*.
- La tercera atiende a la *evaluación* de las construcciones escritas y las necesarias *revisiones*.

En la propuesta que aquí se presenta, el escrito monográfico solicitado a los estudiantes se centra en el desarrollo teórico de una temática/problemática seleccionada por ellos, así como en la explicitación del uso del conocimiento y la formulación de valoraciones y experiencias personales sobre los temas-problema elegidos por los estudiantes. Todo ello a partir de la revisión bibliográfica, la lectura y la escritura, en el marco de un trabajo cooperativo en grupos de estudiantes.

Los docentes involucrados acordaron en conjunto las tareas de escritura, que refirieron a temas de cada una de sus asignaturas específicas de las carreras de grado.

Los protocolos, entendidos como guías escritas con consignas específicas, que orientaron los escritos monográficos se presentaron a los estudiantes con sus correspondientes tareas de lectura y escritura, ofreciendo sugerencias tendientes a promover la revisión y reflexión metacognitiva sobre las decisiones que se fueran tomando.

Específicamente, las consignas de trabajo propuestas a los alumnos se orientaron hacia: a) la *contextualización de la tarea*, b) el desarrollo de *conocimiento estratégico* de lectura y escritura, c) la *reestructuración conceptual* de la monografía y d) la elaboración de *valoraciones personales* (más adelante, en el apartado de Resultados se definen cada una de estas dimensiones).

Esta perspectiva de trabajo atiende a la función epistémica de la lectura y la escritura, y a la transformación de los saberes, puesto que el aprendizaje

desarrollado posibilita la reconstrucción del conocimiento. Esto significa que se parte de fuentes que ofrecen diferentes ideas y conceptos, y se reconstruyen elaborando nuevas versiones, a partir de la reflexión, la reestructuración, la explicitación, la complejidad y el perspectivismo. Se trata de promover en los estudiantes la transformación del conocimiento, en el trabajo compartido durante el cual se van generando nuevas ideas (Carlino, 2013; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Además de promover la construcción y transformación de conocimientos disciplinares de cada asignatura, la intervención instruccional, entendida como un proceso de instrucción intencional por parte de los docentes, también implicó que los estudiantes reflexionen metacognitivamente acerca de sus propios procesos de lectura y escritura. Así, los estudiantes se implicaron en secuencias de actividades de clase que involucraron contenidos disciplinares, contenidos vinculados con los procesos de lectura y escritura y aprendizajes metacognitivos.

La secuencia de actividades, expresado de forma breve, involucró:

- **El plan de escritura**
 - ¿Qué escribir?
 - ¿Por qué escribir?
 - ¿Para quién escribir?
- **La escritura propiamente dicha y la revisión del proceso**
 - Pertinencia y precisión del tema
 - Elaboración de ideas
 - Atención a los propósitos
 - Marco conceptual de referencia
 - Contextualización
 - Establecimiento de relaciones entre conceptos y experiencias personales
 - Organización del texto
 - Explicitación de las relaciones
 - Precisión y claridad de los procesos centrales (descripción, definición, explicación y comparación)
 - Profundidad en el tratamiento de las ideas y relaciones
 - Escritura
- **Evaluación y revisión**
 - Presentación de avances
 - Revisiones
 - Participación en los procesos de escritura compartida
 - Reflexiones personales debidamente argumentadas
 - Reflexiones metacognitivas

Por otra parte, los protocolos de trabajo para la elaboración de las tareas de lectura y escritura que culminaron en la producción del escrito monográfico también involucraron: acciones orientadas hacia el intercambio entre profesores que disponen de saberes diferentes; la revisión y análisis de los programas y cronogramas de las asignaturas implicadas en la propuesta de trabajo, a los fines de incluir la lectura y la escritura académica como contenido de enseñanza en cada una de ellas y acordar los tiempos disponibles y necesarios para el desarrollo de las actividades a implementar en el transcurso del dictado de las materias; reuniones destinadas al trabajo compartido entre los distintos docentes para la selección y análisis de los textos que se ofrecen a los estudiantes; el diseño de secuencias de enseñanza a desarrollar en el aula, en las que se articulen estrechamente los contenidos disciplinares, la lectura y la escritura y la definición de criterios de evaluación; conducción de los espacios *áulicos* donde se desarrollen las tareas previamente diseñadas; y evaluación del desarrollo de la propuesta pedagógica y de los resultados obtenidos.

Análisis e Interpretación de los Datos Obtenidos de las Producciones Estudiantiles

Una vez finalizado, el trabajo en las aulas se procedió a realizar el análisis de las producciones de los estudiantes universitarios, considerando los componentes que orientan la construcción de los escritos monográficos explicitados precedentemente; esto es, el desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y metacognitivos vinculados a saberes disciplinares específicos (en nuestro caso, del campo de las Ciencias de la Educación).

Para el análisis de los escritos se consideró como criterio relevante seleccionar las monografías de rendimiento bajo—con notas promedio de 5 o 6—y de rendimiento alto—con notas promedio de 8 o 9 para una escala de 1 a 10—, que fueron aprobadas por los estudiantes universitarios de los tres primeros años ($N=41$) (como se ha mencionado, el escrito monográfico fue evaluado en el marco de las evaluaciones habituales de las asignaturas involucradas; por ello se las seleccionó en función de la escala evaluativa de la universidad de origen y se realizó con criterios expuestos en la matriz de análisis). Ello permitió no solamente encontrar las características típicas que hacen a las regularidades en la construcción de los escritos, sino también cotejar diferencias entre grupos de alumnos con diferencias en sus rendimientos académicos.

Se realizó análisis de contenido de los datos aportados por los escritos monográficos y se construyó una matriz de análisis que permite la ponderación de la ocurrencia de indicadores para cada dimensión, categoría y subcategoría estudiada (Aguilera *et al.*, 2020; Bono *et al.*, 2018). Se entiende por *indicador* a la identificación y ocurrencia de elementos cuya presencia e intensidad permiten la deducción de la presencia de los fenómenos conceptualmente caracterizados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La matriz construida estuvo sujeta a sucesivas revisiones a partir de diálogos por parte de los investigadores del grupo de trabajo, así como de los resultados de los primeros análisis piloto de los datos. Para determinar si la matriz de análisis como instrumento posibilita la identificación de las dimensiones y categorías propuestas, la *validez de contenido* (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) se estimó a través de un sistema de control de expertos, que clasificaron y juzgaron la adecuación de las categorías establecidas para cada dimensión propuesta, en función del objetivo planteado. Todo esto posibilitó depurar y reformular conceptualmente las dimensiones, categorías y subcategorías de la matriz de análisis hasta alcanzar su versión final.

En la Tabla 4.1 se presentan las dimensiones y categorías de análisis.

Tabla 4.1. Dimensiones y Categorías.

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
1.Contextualización de la tarea	a) Explicitación de propósitos	a.1.1) Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo a.1.2) Reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo
	b) Explicitación de temas/problemas	b.1.1) Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo b.1.2) Reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo
	c) Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras	c.1.1) Identificación de perspectivas teóricas y/o autores c.1.2) Contextualización ampliada de autores y obras c.1.3) Identificación de obras
	d) Explicitación de destinatarios	d.1.1) Enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo d.1.2) Enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
2. Uso estratégico del conocimiento	a) Mención de conocimientos previos	a.2.1) Explicitación de experiencias previas a.2.2) Explicitación de conocimientos conceptuales previos
	b) Selección de ideas relevantes	b.2.1) Presencia de ideas relevantes
	c) Claridad conceptual	c.2.1) Precisión en la explicitación de conceptos y temas c.2.2) Imprecisión de explicitación de conceptos y temas
	d) Respeto por las fuentes	d.2.1.) Respeto por las normas de citación y parafraseo d.2.2) Coherencia de la idea expuesta en relación a la postura del autor
	e) Articulación de temas y autores	e.2.1) Articulación de temas y/o conceptos de distintos autores e.2.2) Articulación de temas y/o conceptos de un mismo autor
	f) Uso adecuado de conectores entre oraciones e ideas	f.2.1) Uso adecuado de conectores
3. Reestructuración conceptual	Precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes	a.3.1) Explicación a.3.2) Descripción a.3.3) Síntesis a.3.4) Definición a.3.5) Comparación
	Coherencia textual	b.3.1) Coherencia textual vinculada al/ los tema/s b.3.2) Coherencia textual vinculada al propósito
	Adecuada estructuración y jerarquización de la información	c.3.1) Señalización léxica y perceptual c.3.2) Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos c.3.3) Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos
4. Valoraciones en las producciones textuales	Valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales	a.4.1) Valoraciones sobre el contenido de los textos fuente a.4.2) Valoraciones sobre las propias producciones textuales

Resultados de la Implementación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la ocurrencia de indicadores identificados para cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías más relevantes encontradas en el análisis de los textos producidos por los estudiantes.

Dimensión 1: Contextualización de la Tarea

La *contextualización de la tarea* refiere a la explicitación de los propósitos, el reconocimiento de la información de los textos fuente y la consideración de los destinatarios. Ello supone el conocimiento sobre el tema de los textos y quienes los escriben, el contexto de la publicación de las obras y los recursos utilizados en los mismos, a partir de los cuales se obtienen señales que permiten elaborar los juicios valorativos necesarios para la construcción de la escritura.

Encontramos que, al interior de la dimensión “Contextualización de la tarea”, las dos categorías que mayor presencia de indicadores muestran son: “Explicitación de destinatarios” y “Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras”, mientras que las categorías “Explicitación de propósitos” y “Explicitación de temas/problemas” muestran una presencia media de indicadores.

Respecto de la primera categoría de esta dimensión, denominada “Explicitación de propósitos”, esto es, formulación explícita de los objetivos de la tarea, se aprecia que la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores presenta en los diferentes años del cursado de las carreras es “Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo”, tanto para las monografías de rendimiento alto como para las de rendimiento bajo. A su vez, la presencia de estos indicadores es significativamente mayor en las monografías de segundo y tercer año con rendimiento alto, en comparación con las monografías de primer año con el mismo rendimiento. Por ejemplo, los estudiantes expresan:

El **objetivo personal** de este escrito es la elaboración de un informe el cual pueda comunicar conocimientos y experiencias en relación a los temas propuestos. Por otra parte, **seguir aprendiendo a escribir**, a modo de potenciar la función epistémica de la escritura, a la vez que **lograr un aprendizaje significativo** a partir de la lectura, análisis, relación e interpretación de las teorías desarrolladas.

En cuanto al **propósito en el cual se encuadra la tarea**, consiste en realizar un trabajo monográfico integrador de los diversos temas con altos niveles de explicitación, complejidad y

perspectivismo, a la vez que, de acuerdo al tema seleccionado, “potenciar la interacción del aprendizaje en el aula del nivel primario”, posibilitar un acercamiento hacia aquellos docentes pertenecientes al contexto escolar primario. (M7. RA. 2 año)

En cambio, en las monografías con rendimiento bajo, la presencia de indicadores para la subcategoría “Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo” es menor y no se observan diferencias significativas según el año de cursado de las carreras.

En cuanto a la subcategoría denominada “Reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo”, se observa una presencia de indicadores considerablemente menor, teniendo en cuenta las producciones de los alumnos tanto de rendimiento bajo como alto y los años de cursado de las carreras.

Con respecto a la segunda categoría denominada “*Explicitación de temas/problemas*”, esto es, formulación explícita de las temáticas o problemáticas sobre las que se trabajará en la monografía, la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores muestra en los diferentes años del cursado de las carreras es “Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo.” En segundo y tercer año la presencia de estos indicadores es superior en las monografías de rendimiento alto; mientras que, en primer año, la presencia de indicadores es la misma para las monografías tanto de rendimiento alto como bajo. Por ejemplo, los estudiantes expresan:

El tema central de la monografía es el desarrollo, la interacción y el aprendizaje en el contexto universitario desde una perspectiva cultural, si bien ambas teorías poseen una amplia gama de conceptos, solo **nos centraremos en desarrollar los más pertinentes en función al tema mencionado anteriormente**, siendo estos: desarrollo ontogénico desde la mirada cultural en relación con el postulado del perspectivismo; ley de la doble formación que está constituida por la interiorización, la apropiación, la mediación y la zona de desarrollo próximo, que se relaciona con el postulado interaccional y el postulado del constructivismo. (M8. RA. 2° año)

En la subcategoría “Reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo”, se advierte una ocurrencia baja de indicadores presentes solamente en las monografías de primer año, especialmente en aquellas con rendimiento alto; mientras que no se advierte presencia de indicadores de esta subcategoría en segundo y tercer año.

Es importante aclarar aquí que el protocolo de la tarea del escrito monográfico para los estudiantes de primer año explicita con mayor precisión y detalle una serie de temas y conceptos vinculados a las unidades del programa de la asignatura; de estos temas, los estudiantes debían elegir uno para desarrollar. El propósito de explicar los temas fue el de orientar a los estudiantes de primer año, que tienen menor experiencia en el desarrollo de este tipo de tareas. En cambio, en segundo y tercer año los protocolos de trabajo enuncian los temas/problemas a desarrollar de un modo más general, atendiendo también a las unidades de los programas de las asignaturas, ya que se considera que los estudiantes cuentan con experiencias y aprendizajes previos, vinculados a la elaboración de escritos monográficos.

Al interior de la tercera categoría, *“Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras”*, se advierte mayor presencia de indicadores en la subcategoría “Identificación de perspectivas teóricas y/o autores”, especialmente en las monografías con rendimiento alto de primero y segundo año, comparadas con las monografías de rendimiento bajo. En cambio, en tercer año se observa mayor presencia de indicadores en las monografías de rendimiento bajo, en comparación con las de rendimiento alto. Por ejemplo:

Para la elaboración de esta monografía **nos enfocaremos en las ideas de dos autores de gran relevancia** en el ámbito educativo. En primer lugar, tomaremos a Jerome Seymour Bruner, quien nació en Nueva York en el año 1915; veintidós años después se graduó en psicología en la Universidad de Duke y en 1941 consiguió el título de doctor, con una tesis dedicada al estudio de las emisiones radiofónicas de propaganda de los países implicados en la Segunda Guerra Mundial. Durante ésta trabajó como psicólogo en investigación de propaganda y actitudes populares en el cuartel general de Eisenhower en Francia. Aquí fue donde tomó conciencia de la importancia y las consecuencias de las reformas educativas. La redacción del libro blanco de la educación pública Francesa tuvo gran influencia y despertó los intereses pedagógicos que siguieron desarrollándose en la vida de este. (Guillar, 2009. p: 236) (MIO. RB. 2° año)

La subcategoría “Contextualización ampliada de autores y obras” refiere a la descripción sobre la contextualización del autor, el espacio y el tiempo y la obra y/o enfoque teórico. Esta subcategoría muestra una presencia media de indicadores solo en las monografías de segundo y tercer año, concentrados especialmente en las monografías con rendimiento alto. No se advierte la presencia de indicadores de esta subcategoría en las monografías de primer año.

La subcategoría “Identificación de obras” muestra una baja ocurrencia de indicadores, especialmente en las monografías de tercer año con rendimiento bajo.

Por último, la cuarta categoría denominada “*Explicitación de destinatarios*”, que refiere a la formulación explícita de a quienes está dirigido el escrito monográfico, presenta mayor número de indicadores en la subcategoría “Enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo”, concentrados especialmente en las monografías con rendimiento alto en segundo y tercer año. En primer año no se advierten diferencias significativas de indicadores según el rendimiento. Tal es lo expresado por los alumnos:

Nuestra monografía **está dedicada a los jóvenes ingresantes a la universidad** ya que durante toda su etapa de estudio y su vida profesional van a necesitar utilizar este recurso de la escritura constantemente. (M3. RB. 1^{er} año)

La subcategoría “Enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo” muestra menor presencia de indicadores distribuidos en los tres años de cursado de las carreras y en las monografías con rendimiento tanto alto como bajo.

En síntesis, en los resultados obtenidos del análisis de la primera dimensión, se advierte concentración de indicadores particularmente en: la Explicitación de destinatarios y el Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras; la Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo; y la Identificación de perspectivas teóricas y/o autores.

La explicitación de las características de los textos involucrados en las tareas de aprendizaje se enmarca en el enfoque de la enseñanza en contexto (*in situ*) y a las situaciones discursivas y comunicativas correspondientes a las tareas, toda vez que, para el desarrollo de la escritura por parte de los estudiantes, fue necesaria la intervención colaborativa permanente de los profesores durante el desarrollo de las clases y el trabajo colaborativo entre los estudiantes (Carlino, 2013; Purser *et al.*, 2008; Skillen *et al.*, 1998). La enunciación de los objetivos y características de la tarea de aprendizaje en el protocolo permite explicitar el saber metacognitivo, que así mismo orienta los procedimientos que desarrollan los estudiantes para resolver dicha tarea (Mateos, 2001).

Por otra parte, en relación con el reconocimiento de textos fuentes, autores y obras involucrados en las tareas de aprendizaje, Goldman y Rakestraw (2000) sostienen que el conocimiento sobre el tema, el género y la estructura textual repercuten en el procesamiento del texto por parte del lector (Scardamalia & Bereiter, 1992). El conocimiento previo del lector respecto del

dominio conceptual y disciplinar al que pertenece el texto, así como la complejidad y estructura del mismo, son condiciones que afectan el aprendizaje a partir de la lectura (Mateos, 2009); por lo tanto, la explicitación de estas características en las clases puede potenciar el desarrollo de aprendizajes más profundos en los estudiantes.

Dimensión 2: Uso Estratégico del Conocimiento

El uso *estratégico del conocimiento* de los procesos de lectura y escritura atiende a la actualización de conocimientos previos pertinentes, predicciones, selección de ideas relevantes, anticipaciones, inferencias, revisiones, correcciones, reescrituras, autorregulación, reflexiones sobre el propio desempeño, etc.

En la primera categoría, denominada “*Mención de conocimientos previos*”, esto es, explicitación de conocimientos y experiencia previas de los autores del escrito monográfico, la subcategoría “Explicitación de experiencias previas” denota una mayor presencia de indicadores, principalmente en las producciones de los estudiantes de primer año con rendimiento alto. Por ejemplo, los estudiantes expresan:

Otro aspecto fundamental tiene que ver con nosotros mismos, con lo que le aportamos al texto al escribirlo desde nuestros saberes y nuestras propias estrategias de lectura y escritura; esto hace referencia a la “metacognición” que la encontramos desarrollada en Pozo y Mateos y al “conocimiento estratégico” en Pozo, Monereo y Castello. (M3. RB. 1^{er} año)

En la subcategoría “Explicitación de conocimientos conceptuales previos”, se observa una menor presencia de indicadores, distribuida entre las monografías de primer año (ambos rendimientos), segundo año (ambos rendimientos) y tercer año (rendimiento alto).

Con respecto a la segunda categoría, denominada “*Selección de ideas relevantes*”, esto es, la identificación de ideas importantes por parte de los autores de las monografías en función del propósito, tema y destinatarios, la subcategoría “Presencia de ideas relevantes” muestra una alta y significativa presencia de indicadores, predominantemente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado, alcanzando la mayor presencia de indicadores en los escritos monográficos de tercer año con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores en monografías con rendimiento alto es progresivamente mayor a medida que avanza el año de cursado de la carrera. Por otro lado, es de destacar que la subcategoría “Presencia de ideas irrelevantes” muestra una ocurrencia baja de indicadores, concentrados en

los escritos monográficos de rendimiento bajo en los tres años de cursado. Así, los alumnos expresan:

Otros dos aspectos que consideramos relevantes destacar en este proceso de adquisición de conocimientos desde lo social a lo individual son la apropiación y la Zona de Desarrollo Próximo ya que las mismas posibilitan una reconstrucción personal a través de la interacción con otros más capaces en un contexto cultural determinado. (M7. R.A. 3^{er} año)

En la tercera categoría, “*Claridad conceptual*”, referida a la precisión en la explicitación de conceptos y temas, la subcategoría “Precisión en la explicitación de conceptos y temas” muestra una significativa presencia de indicadores en las producciones monográficas correspondientes a los tres años de cursado y fundamentalmente en los trabajos de alto rendimiento. Asimismo, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que avanza el año de cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento alto o bajo.

Por otro lado, la subcategoría “Imprecisión de explicitación de conceptos y temas” muestra una ocurrencia de indicadores muy baja, concentrándose éstos en los escritos monográficos de los tres años de cursado con rendimiento bajo. Así, por ejemplo:

Los Procesos Psicológicos Superiores, tal como lo expresa Baquero (1996) son constituidos histórica y socialmente por los humanos y adquiridos por la totalidad de los miembros de la especie por medio del uso de instrumentos de mediación. Los mismos permiten regular la acción en función de un control voluntario y consciente, superando la dependencia y control por parte del entorno.

El mismo autor establece que en el interior de estos procesos se pueden distinguir los Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios y los Avanzados. Teniendo en cuenta la educación dentro del aula, se hará hincapié solo en los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados ya que los mismos se caracterizan por poseer un grado mayor de uso de los instrumentos de mediación y se adquieren dentro de procesos instituidos de socialización específicos como lo son los procesos de escolarización. (M7. R.A. 2^o año)

En la cuarta categoría, “*Respeto por las fuentes*”, que atiende a la referenciación adecuada de los textos fuente (citación y parafraseo), las subcategorías

“Respeto por las normas de citación y parafraseo” y “Coherencia de la idea expuesta en relación a la postura del autor” muestran una alta presencia de indicadores distribuidos en las producciones monográficas de los tres años de cursado, especialmente aquellas con rendimiento alto. Asimismo, es de destacar que, en ambas subcategorías, en las monografías con rendimiento alto la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. Los estudiantes expresan:

Desde **Cortese, Olivero y Mora (2012)**, se ve como desde el comienzo de la constitución de nuestro país en el siglo XIX, se buscaba formar una sociedad homogénea. (M II. RB. 3^{er} año)

La quinta categoría, “*Articulación de temas y autores*”, ya sea a partir de coincidencias, discrepancias, complementariedad o integración, presenta una mayor ocurrencia de indicadores en la subcategoría “Articulación de temas y/o conceptos de distintos autores”, distribuidos en las monografías de los tres años de cursado, especialmente con rendimiento alto. Además, la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado. La subcategoría “Articulación de temas y/o conceptos de un mismo autor” muestra una menor presencia de indicadores que se concentran mayormente en las monografías de rendimiento alto. Por ejemplo, los alumnos expresan:

Recuperando el contexto, consideramos relevante hacer mención a la teoría socio histórica cultural de Vigotsky y a los dos postulados propuestos por Bruner ya que ambas le otorgan un lugar privilegiado a la construcción del aprendizaje en interacción con otros de la cultura, a modo de mejorar las prácticas educativas tanto en contextos formales como no formales. (M7. R.A. 3^{er} año)

En la última categoría de esta segunda dimensión, denominada “*Uso adecuado de conectores entre oraciones e ideas*”, la subcategoría “Uso adecuado de conectores”—tales como *pero, por lo tanto, en este sentido, como se mencionó anteriormente*—muestra una alta presencia de indicadores en las monografías de los estudiantes de rendimiento alto y bajo en los tres años de cursado, siendo significativamente mayor en las monografías de rendimiento alto. En este último caso, la presencia de indicadores es progresivamente mayor, a medida que se avanza en el año de cursado. Los estudiantes expresan:

Como continuación de lo anterior, consideramos **que, si bien** el ser humano está formado por aspectos biológicos, la cultura

viene a completarlo y a complejizar las funciones existentes **ya que** implica una relación con otros, quienes a su vez forman esa cultura. La misma ofrece elementos, de los cuales las personas pueden hacer uso para desenvolverse en la cultura lo **que va a** posibilitar la adquisición de nuevos aprendizajes, **que va a** tener una doble configuración: una individual y una cultural, concepto que analizaremos en el próximo apartado. (M8. R.A 2° año)

En síntesis, al interior de la segunda dimensión, las cuatro categorías que mayor presencia de indicadores muestran son: “Adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas”; “Respeto por las fuentes”; “Selección de ideas relevantes” y “Claridad conceptual.” Por su parte, la categoría “Articulación de temas y/o autores” muestra una presencia media de indicadores, mientras que la categoría “Mención de conocimientos previos” muestra una presencia baja de indicadores.

Estos resultados darían cuenta de que el conocimiento declarativo acerca de la propia actividad cognitiva y el uso estratégico del conocimiento constituyen otro de los componentes de la metacognición (Pozo & Mateos, 2009). Esto se vincula al saber acerca de los procedimientos necesarios para desarrollar una tarea de aprendizaje, cómo se aplican las estrategias y bajo qué condiciones resultan efectivas (Mateos, 2001). En nuestro caso, el uso de conocimientos preexistentes, la articulación entre temas y autores y el respeto por las fuentes dan cuenta de ello.

Dimensión 3: Reestructuración Conceptual

La *reestructuración conceptual* de la producción del escrito monográfico requiere la lectura crítica-reflexiva, donde la claridad, el respeto por las fuentes y la exposición de los criterios son necesarios para la reconstrucción de los propios textos, atendiendo a la explicitación, la complejidad y el perspectivismo.

Dentro de la primera categoría “*Precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes*”, se observa que la presencia de indicadores es significativamente mayor en la subcategoría “Explicación”, que implica exposición ampliada, desarrollada o detallada de un determinado tema, con el objetivo de aclararlo, justificarlo y/o reafirmarlo. Esto se evidencia principalmente en las monografías con rendimiento alto de primero y de segundo año; mientras que, para tercer año, se advierte tanto en las monografías con rendimiento alto como bajo. Asimismo, la presencia de indicadores en esta subcategoría es progresivamente mayor a medida que se avanza en el

año de cursado de la carrera, tanto para las monografías de rendimiento bajo como alto. Los estudiantes expresan:

Al respecto, Cubero y Luque (2005) sostienen que Vigotsky formuló la relación entre el grupo social y el desarrollo personal en su *“ley genética del desarrollo cultural.”* La misma consiste, según Vigotsky en Baquero (1996), en que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece primero a nivel social (interpsicológica) y más tarde, a nivel individual (intrapsicológica). A su vez, Vasconcellos (2004) sostiene que Vigotsky establece que la presencia del otro social puede manifestarse a través de objetos, espacios, costumbres y actitudes culturalmente definidos. (M7. R.A. 3° año)

Las subcategorías “Descripción” (caracterizar un elemento o tópico asociando sus rasgos), “Síntesis” (integración condensada de contenido) y “Definición” (dar a un término un significado más amplio y restringirlo con ciertas especificaciones) muestran una presencia significativamente más baja de indicadores. La “Descripción” se observa con mayor presencia de indicadores en las monografías de primer y tercer año, de rendimiento alto y bajo. La “Síntesis” se evidencia principalmente en las monografías con rendimiento alto en los tres años de cursado de las carreras. Por último, la “Definición” se pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, especialmente las de rendimiento alto.

En las subcategorías “Comparación” (contrastar semejanzas y diferencias entre dos o más entidades u objetos de igual valor a partir de criterios de comparación, rasgos o atributos) y “Ejemplificación” (presentar datos o hechos específicos a fin de ampliar, aclarar o probar conceptos generales) se advierte una presencia aun menor de indicadores. La “Comparación” se muestra con mayor presencia en los trabajos monográficos de tercer año con rendimiento alto, mientras que la “Ejemplificación” pondera con mayor presencia en las monografías de primer año, específicamente las de rendimiento alto; además, esta última subcategoría no muestra indicadores en las monografías de tercer año.

Con respecto a la segunda categoría, denominada “*Coherencia textual*”, se observa una alta presencia de indicadores en las subcategorías: “Coherencia textual vinculada al/los tema/s” y “Coherencia textual vinculada al propósito”, mostrándose en ambas subcategorías mayor presencia de indicadores, tales como: *en esta línea, el hecho de, de esta idea se desprende, se conduce a*; en las monografías con rendimiento alto, correspondientes a los tres años de cursado de

las carreras. Además, en ambas subcategorías, para las monografías con rendimiento alto la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. La subcategoría “Coherencia textual vinculada al propósito” también muestra esta progresión en las monografías con rendimiento bajo. Por ejemplo:

Nos enfocaremos en el presente escrito en dar explicaciones claras sobre los conceptos de *aprendizaje estratégico*, el cual se refiere a las decisiones intencionales que se toman para lograr un fin según el objetivo de una tarea educativa determinada. **De esta idea se desprende un aspecto de gran importancia y rasgo fundamental para un aprendizaje estratégico**, denominado *metacognición*, implicando ello la toma de conciencia que realizan los individuos sobre sus propios conocimientos. **El hecho de** tomar decisiones consientes, intencionales para lograr objetivos de aprendizaje, así como tomar conciencia sobre los propios conocimientos y poder autogestionarlos **conduce o encamina al estudiante a** lograr un *aprendizaje significativo* en el que se establecen relaciones de significado y sentido entre los conocimientos nuevos y los que el sujeto ya posee. (M. I. RA. 1^{er} año)

La subcategoría “Coherencia textual vinculada a los destinatarios” muestra una menor presencia de indicadores, cuya distribución en segundo y tercer año es superior para las monografías con rendimiento alto, mientras que en primer año es similar para las monografías con rendimiento tanto alto como bajo. La presencia de indicadores en esta subcategoría para las monografías de rendimiento alto es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado.

La tercera categoría, “*Adecuada estructuración y jerarquización de la información*” (secuenciación lógica, organización en títulos y subtítulos, señalización léxica y perceptual) muestra una alta presencia de indicadores en la subcategoría “Señalización léxica y perceptual”, fundamentalmente en las monografías con rendimiento alto pertenecientes a los tres años de cursado. Además, en estas monografías se advierte que la presencia de indicadores es progresivamente mayor a medida que se avanza en el año de cursado de las carreras. La subcategoría “Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos” muestra una presencia menor de indicadores, destacados en las monografías de primer año con rendimiento alto. Un ejemplo de ello es el siguiente:

A partir de lo expuesto, los temas que se desarrollaran son los siguientes. En primer lugar, se hará referencia *al aprendizaje escolar desde una psicología cultural y perspectiva socio – histórica-cultural*, **en segundo lugar,** como las interacciones socio-culturales influyen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, se explicitará acerca del *desarrollo cultural del ser humano*. **En tercer lugar,** como ese desarrollo se da desde un plano social a uno individual, se hará referencia a aquellos conceptos relevantes para el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo desde *lo interpsicológico a lo intrapsicológico*, **y por último,** partiendo de estas ideas, se hará mención a algunos modelos de mente propuestos por Bruner en su pedagogía popular, en relación a las *teorías populares que tienen los docentes hacia los alumnos*. **Al final,** se desarrollará una conclusión y se explicitarán las referencias bibliográficas utilizadas. (M7. R.A. 2° año)

Por último, la subcategoría “Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos” presenta baja presencia de indicadores en todos los escritos monográficos, excepto en los de primer año con rendimiento bajo, donde no hay ponderación de indicadores. Es importante destacar aquí que la presencia de indicadores para esta subcategoría se consideró en base a la estructura y organización de la información general del escrito monográfico y por ello se justifica la baja presencia de los mismos.

En síntesis, al interior de la tercera dimensión, la categoría “*Coherencia textual*” es la que mayor presencia de indicadores muestra, seguida de ella la categoría “*Precisión y claridad de procesos centrales*”, que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes. Por último, la categoría “*Adecuada estructuración y jerarquización de la información*” muestra una menor presencia de indicadores.

Estos resultados permiten reflexionar sobre la necesidad de comprender y asumir que la lectura y la escritura para aprender involucran procesos cognitivos a partir de los cuales se interioriza de forma duradera parte del contenido que se quiere aprender, mediante la interacción entre los conocimientos nuevos y previos, así como la reestructuración de la información (Parodi, 2010). Como lo muestran las producciones de los estudiantes, los procesos intervinientes en la construcción del escrito monográfico permiten la reelaboración, construcción y transformación del conocimiento a partir de la lectura y la escritura (Pozo & Monereo, 2009), así como evaluar lo leído en relación con el cumplimiento de los objetivos propuestos (Parodi, 2010). Además, el intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes promueve la reestructuración de los procesos de pensamiento (Pozo & Mateos, 2009).

Carlino (2005) sostiene que la escritura y la revisión de lo escrito posibilita la objetivación, clarificación y reestructuración de las ideas construidas a partir de la lectura. La composición escrita implica atender al problema del contenido (qué decir) y al problema retórico (cómo decirlo). Para ello, el lector necesita reorganizar y modificar el conocimiento que tiene sobre el tema, lo que se vincula a la función epistémica de la escritura (Mateos, 2001).

En tanto, Kowszyk y Vázquez (2004) sostienen que, en instancias de lectura y revisión de las producciones de grupos de pares, los estudiantes se detienen más en la lectura del texto producido por los compañeros que en el texto propio, advirtiendo problemas más importantes en los primeros que en los segundos; por otra parte, los estudiantes escritores-lectores toman las sugerencias de sus compañeros lectores como

comentarios a examinar y evaluar, que los ayudan a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de este modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector (Carlino, 2008, p. 23).

Dimensión 4: Valoraciones en las Producciones Textuales

La elaboración de *valoraciones en las producciones textuales* permite emitir juicios acerca de diferentes aspectos de los textos fuente y de las propias producciones de los estudiantes, entendiendo que los juicios deben estar fundados y contribuir a las decisiones del lector-escritor.

En esta cuarta dimensión, la categoría “*Valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales*”, muestra una presencia significativamente mayor de indicadores en la subcategoría “Valoraciones sobre el contenido de los textos fuente”, siendo ella superior en las monografías con rendimiento alto; apreciándose asimismo una progresión mayor de indicadores a medida que se avanza en el año de cursado de la carrera. Por otra parte, la subcategoría “Valoraciones sobre las propias producciones textuales” en general muestra una baja presencia de indicadores. Los alumnos expresan:

Tomando en cuenta el concepto de Metacognición podremos realizar una serie de tareas de reflexión, lectura, escritura, selección y análisis tratando de que podamos tomar conciencia de los procesos que se llevan a cabo para aprender. (M5. RB. 1^{er} año)

La posibilidad que tienen los estudiantes de realizar sus propias valoraciones y reflexiones sobre sus aprendizajes, así como de regularlos, es de esperar

que se oriente a la generalización y la transferencia del conocimiento metacognitivo a otras situaciones de aprendizaje y a la gestión autónoma de los mismos (Pozo & Mateos, 2009). El tipo de valoraciones que muestran los estudiantes dan cuenta de que la regulación de la propia comprensión implica el ajuste a los objetivos de la lectura, la planificación de las estrategias, la supervisión de la comprensión, la detección y superación de dificultades y la evaluación del nivel de comprensión finalmente alcanzado (Mateos, 2001, 2009). Finalmente, algunos estudios muestran que, en situaciones de enseñanza y aprendizaje de este tipo, se promueve la valoración y la generación de multiplicidad de perspectivas sobre los textos y aprendizajes profundos y constructivos por parte de los estudiantes; el intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo & Mateos, 2009).

Repensando las Tareas de Lectura y Escritura en el Aula Universitaria

Las tareas presentadas en esta propuesta pedagógica y que involucran la escritura de monografías combinan la lectura, el diálogo y la escritura, caracterizándose por ser “híbridas” y presentar potencial epistémico para la construcción del conocimiento y la lectura crítica (Cartolari & Carlino, 2011; Mateos, 2009). En esta línea, los resultados obtenidos a partir de la implementación de una secuencia instruccional orientada con propósitos específicos muestran que los estudiantes asumen el rol de escritores de los propios textos y de lectores de los textos producidos por ellos y por sus compañeros, así como de los textos fuente sobre los que se basan las tareas. El tipo de tareas que aquí se han desarrollado potencian el diálogo con el propio pensamiento y con los textos leídos, la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo que se lee, lo que se piensa y lo que se escribe (Solé *et al.*, 2006). Estas tareas demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva, así como la producción de textos propios a partir de la lectura, por parte de los estudiantes, que implican para los estudiantes-lectores-escritores trascender el propio texto y así mismo construir conocimiento a partir de él (Mateos, 2009).

Con esta propuesta pedagógica se ha promovido el desarrollo más autónomo por parte de los estudiantes en la resolución de las tareas de aprendizaje, ajustando las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, diferentes y más complejas. El desarrollo de la autonomía va acompañado de la interacción cooperativa entre iguales, mediante el diálogo, que favorece la comunicación explícita de los propios procesos y resultados de aprendizaje para hacer un uso autónomo y metacognitivo del mismo. El intercambio de saberes entre el

grupo de estudiantes posibilita la confrontación de puntos de vistas alternativos, la explicitación, la toma de decisiones conjuntas y la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento (Rinaudo & Vélez, 2000).

Así mismo, en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, como las planteadas en esta propuesta pedagógica, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, estas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás (Mateos, 2009). Ello posibilita que los alumnos atiendan y valoren la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y construcción de representaciones compartidas, más que la valoración del resultado final (Mateos & Pérez Echeverría, 2006).

Entendemos que, tomando como base las dimensiones de cambio del conocimiento estratégico identificadas por Pozo *et al.* (2001), se pueden establecer los parámetros que cualquier secuencia didáctica debería contemplar para ser implementada en el aula. Ellas son: a) compartir el sentido y significado de la tarea instruccional con el alumno de manera que las expectativas sobre lo que se debe aprender y el porqué es necesario y conveniente aprenderlo sean territorio común para profesores y alumnos; b) aumentar gradualmente el nivel de control y regulación del alumnado sobre la tarea demandada y sobre los procesos sociocognitivos que conlleva su resolución; c) favorecer la conciencia del alumno a través de la reflexión en voz alta sobre las decisiones tomadas y su justificación en base a las variaciones que se producen en el contexto de la resolución de cualquier tarea problemática, con el objetivo explícito de transferir esas decisiones a otras tareas similares; d) potenciar el gradual dominio de determinadas secuencias procedimentales, mediante su repetida puesta en práctica, con el fin de aumentar el repertorio de algoritmos y heurísticos que, cuando las condiciones lo soliciten, puedan activarse (Pozo *et al.*, 2001).

Estas mismas dimensiones, presentes en un buen número de propuestas didácticas basadas en métodos de presentación, práctica guiada y práctica autónoma de distintas estrategias de aprendizaje, deberían estar también presentes en cualquier instrumento que tuviese la pretensión de evaluar el conocimiento estratégico del alumnado con la finalidad de identificar su nivel de adquisición y de orientar la intervención educativa que debería llevarse a cabo para potenciarla (Camps & Castelló, 2013; Jakob *et al.*, 2014).

El estudio de la lectura y escritura académica y, en consecuencia, la elaboración de diseños instruccionales para su implementación en el aula son campos que progresivamente han cobrado protagonismo en creciente crecimiento, a partir de una amplia variedad de temas y propósitos desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Carlino, 2013; Monereo, 2003, 2007;

Moyano, 2010; Pozo & Monerero, 2009; Sala Bubare & Castelló, 2018). Sin embargo, este campo de investigación requiere de un diálogo entre distintas perspectivas para identificar problemas y desafíos compartidos, integrando aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Esto permitirá desarrollar estudios más completos, siendo necesario aún trabajar sobre los fundamentos conceptuales y los procesos regulatorios de la lectura y la escritura en el nivel superior (Sala Bubare & Castello, 2018). Los diferentes enfoques sobre la lectura y la escritura permitirán a los investigadores ser más conscientes de las fortalezas y las debilidades de cada perspectiva, de manera de avanzar hacia una integración más completa que permita mejorar los procesos de lectura y escritura en el aula universitaria.

Referencias

- Aguilera M., Bono, A., Fenoglio, M., Boatto Y. & Cadario, E. (2020). Tareas de lectura y escritura que promueven la transformación de conocimientos desde las voces de los estudiantes de primer año. En F. Aiello & C. Hermida (Comp.) *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X11428813>
- Boatto, Y. Vélez, G. Bono, A. & Vianco, A. (2012). First year university students: a study on their beliefs about learning through reading in an academic writing context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320.
- Bono, A. Boatto, Y. Aguilera, S. & Fenoglio, M. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Revista Innovación Educativa*, 18(78), 143-171.
- Botta, M. & Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*. Biblos.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013) La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(53), 355-381.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Magis*, 4(7), 67-86.
- Castelló, M. Bañales Faz, G. & Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Revista Pro-Posições*, 22(64), 97-114.

- Ejarque, D. (2007). La monografía. En L. Cubo de Severino (Ed.), *Los textos de la ciencia* (pp. 40-49). Comunicarte.
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. *Cadernos Pedagogia Universitária, 2*, 7-57.
- Goldman, S. R. & Rakestraw, J. S. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr R. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 311-335). Lawrence Erlbaum.
- Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Revista Aula de innovación educativa, II(29)*, 11-14.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jakob, I. Bono A. Vélez, G. Boatto, Y. Luján, S., & Rainero, D. (2014). Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario. *Revista Contextos de Educación, Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad, 4(16)*, 1-14.
- Kowszyk, D. & Vázquez, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Revista Lectura y Vida, 25(4)*, 36-46.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo, & M. Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-119). Morata.
- Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-416). Graó.
- Monereo, C. (2001). *Les Demoiselles de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. Dpto. Psicología de la Educación*. Revista Contextos de Educación, 3(4), 112-133.
- Monereo, C. (2001) "Les demoiselles de Picasso." Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. Contextos de Educación, 3(4), pp. 112-133.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo, 32*, 71-89.
- Monereo C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, No. 13, 5(3)*, 497-534
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos, 43(74)*, 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Palincsar, A. & Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnik, & L. Klopfer (Comps.), *Curriculum y cognición* (pp. 43-74). Aique.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Pozo, J. & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. Pozo & M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-69). Morata.

- Pozo, J. & Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo & M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 9-28). Morata.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículum*. Santillana.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En J. Coll C. Palacios & A. Marchesi (Coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-234). Alianza.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J., & Peake, K. (2008). *Developing academic literacy in context. Zeitschrift Schreiben*.
- Rinaudo, M. & Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando.
- Rodrigo, M. & Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo, J. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 74-86). Aula XXI Santillana.
- Sala Bubare, A. & Castello M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31, 757-777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-54.
- Scheuer, M. & Pozo, J. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Graó.
- Skillen, J. Merten, M. Trivett, N., & Percy, A. (1998). *The IDEALL approach to learning development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students* [Ponencia]. Congreso de la *Australian Association for Research in Education*. Australia.
- Solé, I. Castells, N. Gràcia, M., & Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1-2), 157-176.