

SOBRE LECTURAS Y ESCRITURAS EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

Bono, Adriana; Boatto, Yanina, Aguilera, Soledad;

Fenoglio, Mariana y Cadario, Elisa

Departamento de Ciencias de la Educación.

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

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 y Bereiter, 1992). Sin embargo, con la misma claridad con la que esta situación puede ser explicitada en los ámbitos investigativos, aparecen en el aula dificultades para promover y gestionar tareas que, involucrando a profesores y alumnos, efectivamente puedan ir consolidando aprendizajes de carácter autónomo y transformador; particularmente en tareas que involucren procesos de lectura y escritura (Carlino, 2013). Así, toda tarea orientada hacia la transformación del conocimiento exige el uso relacionado y estratégico de procesos de composición escrita y de comprensión lectora, involucrando la integración de información de múltiples fuentes con la finalidad de producir conocimiento cada vez más explícito, complejo y perspectivista (Monereo, 1997).

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 en estudiantes universitarios, promueven el desarrollo de aprendices estratégicos (Monereo, 1997, 2007). Entonces, en esta línea, y como una manera de fortalecer las experiencias y prácticas de lectura y escritura orientadas por propósitos epistémicos, se hace necesario continuar con el diseño e implementación de secuencias instruccionales que contemplen la complejización creciente de las tareas, las ayudas pedagógicas y la sesión gradual de la responsabilidad a los estudiantes hacia prácticas más reflexivas, complejas y autónomas de manera secuenciada y sostenida.

Específicamente, presentamos a continuación una propuesta de intervención educativa en el aula de primer año universitario, orientada a promover la transformación del conocimiento a aprender por parte de los alumnos, a partir de tareas de lectura y escritura que se consolidan en un *Escrito Monográfico*, producto de la implementación de una secuencia de actividades donde las consignas de lectura y escritura asumen un lugar de centralidad.

Propuesta de trabajo con tareas de lectura y escritura en el aula de primer año universitario

La propuesta pedagógica que aquí se presenta se desarrolló en el contexto del aula universitaria con docentes y estudiantes de primer año de las carreras Lic. Psicopedagogía y Lic. y Prof. en Educación Especial, pertenecientes al Dpto. de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Para llevar adelante la propuesta se elaboraron, evaluaron e implementaron tareas en las cuales la *lectura y escritura* se constituyen en trabajos prácticos que involucran conocimientos de tipo: a)

declarativos, b) *procedimentales*, c) *condicionales* y d) *metacognitivos*. Atendemos a conocimientos de tipo *declarativos* en tanto la explicitación del “saber hacer” adquiere peculiaridades en el ámbito académico; especialmente en lo referido a estrategias de anticipación, contextualización, selección, integración, entre otros, donde los procesos de interpretación de los textos académicos exigen la confrontación y validación de las interpretaciones. El conocimiento de tipo *procedimental* supone 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 (Gubern,1994). En tanto el conocimiento *condicional*, implica conciencia de los propósitos, vinculados tanto a la situación de lectura como al contexto de producción de los textos, identificación de las demandas de las tareas de lectura y de escritura, consideración de los tiempos asignados, etc. Los tres tipos de conocimiento aludidos adquieren carácter *estratégico* a partir de la toma de conciencia de los sujetos en relación a sus propias características y posicionamientos como lectores y escritores, así como de la regulación y valoración que aprenden a realizar sobre los procedimientos utilizados y sobre los resultados logrados a partir de sus lecturas y escrituras (Pozo y Monereo, 1999). 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).

Los objetivos que orientaron la propuesta fueron los siguientes:

- Promover en los estudiantes la comprensión y el sentido de la elaboración de escritos monográficos como tareas transformadoras del conocimiento.
- Implementar una propuesta de enseñanza sustentada en un enfoque colaborativo entre docentes atendiendo a la perspectiva interdisciplinaria.
- Desarrollar en los alumnos aprendizajes de orden conceptual, procedimental, condicional y metacognitivo en torno a los saberes disciplinares a través de la alfabetización académica.

La propuesta se desarrolló con la modalidad de seminario de lectura y escritura, puesto que este tipo de actividades implica la participación activa y comprometida de los estudiantes en el trabajo sostenido y profundo sobre una temática en particular. Aspirábamos a que esta modalidad de trabajo, durante las clases, se constituyera en avances y profundizaciones de los aprendizajes de los estudiantes, donde los profesores participáramos guiando la tarea. Específicamente, el desarrollo del seminario se orientó a la elaboración grupal de un escrito monográfico, en el cual los alumnos pudieran comunicar conocimientos y experiencias, referidos a los temas centrales de la asignatura donde se intervino, transformado así el conocimiento a aprender.

Con la tarea se buscaba un doble aprendizaje para los alumnos: por una parte, que profundicen, sistematicen e integren los temas elegidos; y por otra, que aprendan los procesos de composición escrita de textos académicos. Estas dos perspectivas de la tarea 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 considerar los aspectos de la escritura que suponen a ‘otro’, un sujeto lector del propio texto producido, con lo que se asume la importancia y la responsabilidad de compartir el conocimiento y someterlo al juicio de los posibles lectores.

Especialmente, las actividades planteadas en el protocolo de trabajo, tal como fueron elaboradas, buscaron fortalecer la función epistémica de la lectura y de la escritura, contribuyendo al avance de conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales, promoviendo aprendizajes estratégicos y autónomos. La tarea se orientó hacia la promoción de mayores niveles de *explicitación, complejidad y perspectivismo* de los conocimientos y procesos involucrados, que se suceden de forma dialéctica entre lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras por parte de los

estudiantes en el abordaje de las distintas temáticas conceptuales.

Las producciones de los estudiantes universitarios de primer año

Las producciones escritas (monografías) elaboradas por los grupos de estudiantes, luego de haber trabajado en el aula de acuerdo a las descripciones precedentes, se valoraron a partir de criterios que están en estrecha relación con las tres dimensiones del cambio conceptual: explicitación, complejidad y perspectivismo (Monereo, 1997; 2007).

Presentamos a continuación los resultados obtenidos a partir del análisis de dichas producciones escritas.

El total de escritos monográficos aprobados por los grupos de estudiantes de primer año es N=25. De este total, 6 monografías son de rendimiento bajo (calificación 5 o 6), 18 monografías son de rendimiento medio (calificación 7 u 8) y solo 1 monografía es de rendimiento alto (calificación 9 o 10).

Una vez finalizado el trabajo en las aulas se procedió a realizar el análisis de las producciones de los estudiantes, considerando los componentes que orientan la construcción de los escritos monográficos, mencionados precedentemente: desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales, condicionales y metacognitivos vinculados a saberes disciplinares específicos (en nuestro caso del campo de las Ciencias de la Educación). A partir de este análisis se construyó una matriz, que permite la ponderación de la ocurrencia de indicadores para cada dimensión, categoría y subcategoría estudiadas. Es importante aclarar que la versión inicial de la matriz de análisis estuvo sujeta a revisiones y reformulaciones a partir de los primeros análisis de los datos, hasta llegar a su versión final, que se presenta a continuación.

Matriz de análisis de los escritos monográficos

DIMENSION	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Contextualización	1.1. Explicitación de propósitos	1.1.1. Reproducción textual de los propósitos presentes en el protocolo de trabajo 1.1.2. Reformulación de los propósitos en función de saberes e intereses personales del grupo
	1.2. Explicitación de temas	1.2.1. Reproducción textual de temas/problemas expuestos en el protocolo de trabajo 1.2.2. Reelaboración de temas/problemas por parte del grupo de trabajo
	1.3. Reconocimiento de textos fuentes, autores y obras	1.3.1. Identificación de autores 1.3.2. Identificación de obras 1.3.3. Contextualización ampliada
	1.4. Explicitación de destinatarios	1.4.1. Enunciación de destinatarios en la introducción del trabajo 1.4.2. Enunciación de destinatarios a lo largo del desarrollo del trabajo
2. Uso estratégico del conocimiento	2.1. Menció de conocimientos previos	2.1.1. Explicitación de conocimientos conceptuales previos 2.1.2. Explicitación de experiencias previas
	2.2. Selección de ideas relevantes	2.2.1. Presencia de ideas relevantes 2.2.2. Presencia de ideas irrelevantes
	2.3. Claridad conceptual	2.3.1. Precisión en la explicitación de conceptos y temas 2.3.2. Imprecisión de explicitación de conceptos y temas
	2.4. Respeto por las fuentes	2.4.1. Respeto por las normas de citación y parafraseo 2.4.2. Coherencia de la idea expuesta en relación a la postura del autor
	2.5. Articulación de temas y autores	2.5.1. Articulación de temas y/o conceptos de un mismo autor 2.5.2. Articulación de temas y/o conceptos de distintos autores
	2.6. Adecuado uso de conectores entre oraciones e ideas	2.6.1. Uso adecuado de conectores 2.6.2. Uso adecuado de proposiciones de enlace
	3.1. Precisión y claridad de procesos centrales que hacen a la reestructuración conceptual de los saberes	3.1.1. Descripción 3.1.2. Definición 3.1.3. Explicación
3. Reestructuración conceptual		

		3.1.4. Comparación
		3.1.5. Síntesis
		3.1.6. Ejemplificación
	3.2. Coherencia textual	3.2.1. Coherencia textual vinculada al propósito
		3.2.2. Coherencia textual vinculada a los destinatarios
		3.2.3. Coherencia textual vinculada al/los tema/s
	3.3. Adecuada estructuración y jerarquización de la información	3.3.1. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los escritos monográficos
		3.3.2. Adecuada estructuración y jerarquización de la información en los párrafos
		3.3.3. Señalización léxica y perceptual
4.	4.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuentes y sobre las propias producciones textuales	4.1.1. Valoraciones sobre el contenido de los textos fuente
Valoraciones en las producciones textuales		4.1.2. Valoraciones sobre las propias producciones textuales

En esta oportunidad se presenta el análisis del 30% del total de las monografías (N=25), considerado aquellas de rendimiento bajo y rendimiento alto.

El análisis de las monografías posibilita advertir la presencia y ocurrencia de indicadores en las categorías: 1. Contextualización, 2. Uso estratégica del conocimiento, 3. Reestructuración conceptual y 4. Valoraciones. A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir del análisis.

Que nos dicen los estudiantes de primer año a través de sus escritos monográficos

1. Monografías elaboradas por estudiantes de primer año con rendimiento alto

Respecto de la *primera categoría: contextualización*, la subcategoría que más indicadores presenta es la “explicitación de destinatarios”, le siguen “explicitación de propósitos” y “explicitación de temas y subtemas”. Estas tres subcategorías no muestran diferencias significativas entre ellas en cuanto a la presencia de indicadores.

En relación a la *segunda categoría: uso estratégico del conocimiento*, la subcategoría que mayor ocurrencia de indicadores muestra es “uso de nexos entre oraciones e ideas”, le siguen “respeto por las fuentes” y “articulación de temas y autores”. En cambio, las subcategorías “claridad conceptual” y “selección de ideas relevantes” presentan una ocurrencia media de indicadores, mientras que la subcategoría “mención de conocimientos previos” muestra una ocurrencia baja de indicadores.

En la *tercera categoría: reestructuración conceptual*, se advierte una ocurrencia similar de indicadores en las subcategorías: “adecuada estructuración y jerarquización de la información”, “precisión y claridad de procesos centrales” y “coherencia textual”.

Por último, en la *cuarta categoría: valoraciones*, se aprecia la misma ocurrencia de indicadores en las subcategorías “juicios sobre los textos fuentes” y “juicios sobre los textos propios”.

2. Monografías elaboradas por estudiantes de primer año con rendimiento bajo

Respecto a la *primera categoría: contextualización*, la subcategoría que muestra una alta ocurrencia de indicadores es “explicitación de destinatarios”, le siguen a ella con una ocurrencia de indicadores menor “explicitación de temas y subtemas” y “explicitación de propósitos”, por último, la subcategoría “reconocimiento de textos fuente” presenta la ocurrencia más baja de indicadores.

En la *segunda categoría: uso estratégico del conocimiento*, la subcategoría “respeto por las fuentes” es la que mayor ocurrencia de indicadores presenta, seguidamente “selección de ideas relevantes”. En cambio, las subcategorías “uso de nexos entre oraciones e ideas” y “claridad conceptual” muestran una ocurrencia media de indicadores y, por su parte, las subcategorías “mención de conocimientos previos” y “articulación de ideas y autores” muestran una ocurrencia menor.

En la *tercera categoría: reestructuración conceptual*, se advierte una ocurrencia alta de indicadores

en la subcategoría “precisión y claridad de procesos centrales” y una menor ocurrencia en la subcategoría “coherencia textual”.

Por último, en la *cuarta categoría: valoraciones*, se observa una ocurrencia similar de indicadores en las subcategorías “juicios sobre los textos fuentes” y “juicios sobre los textos propios”.

Avanzado sobre los resultados obtenidos

Presentamos a continuación y a modo de cierre las primeras reflexiones, a partir de la evidencia empírica, derivadas del análisis realizado a una primera parte de los Escritos Monográficos.

Con respecto a la categoría Contextualización:

En la subcategoría “explicitación de los propósitos” las monografías atendían, predominantemente, a lo explicitado en el protocolo de trabajo más que a una resignificación y reelaboración por parte de los grupos de trabajo. En el mismo sentido, en la subcategoría “explicitación del tema y subtemas” se pudo advertir, en algunos casos, que los conceptos principales y complementarios a desarrollarse en la monografía fueron recuperados literalmente del protocolo de trabajo. Por ejemplo:

“Los conceptos centrales a desarrollar serán: Escritura; función epistémica de la escritura, componentes cognitivos, afectivos y motivacionales de la escritura, proceso de escritura, metacognición; aprendizaje significativo; conocimiento estratégico. (M6)”

En otros casos, los temas y subtemas a desarrollarse en la monografía fueron reelaborados o redefinidos por los propios autores. Por ejemplo:

“Para ello recurrimos a los textos de Castello 2007 y 2009 en donde nos habla de las estrategias que se llevan a cabo, las dificultades que se encuentran a la hora de poner en práctica la escritura, los pasos a seguir y cómo se componen los textos académicos. Esto nos permite conocer qué es lo que debemos tener en cuenta al elaborar nuestro propio escrito. (M3)”

En la subcategoría “explicitación de destinatarios”, los datos muestran que se mencionan de manera recurrente los destinatarios del escrito. En este sentido, contemplar a los posibles lectores permite a los autores del escrito hacer un uso estratégico del conocimientos disciplinar que se está desarrollando, es decir qué tipo de información es relevante recuperar de los textos fuente, qué tipo de enlaces de temas son significativos establecer, qué tipo de experiencias previas se pueden explicitar en función de la situación comunicativa. Así se puede advertir los siguientes extractos:

“...es importante para los alumnos ingresantes a carreras del Departamento de Ciencias de la Educación del año 2016, para ayudarlos a iniciarse en el aprendizaje universitario y en los contenidos de la asignatura, compartiendo saberes conceptuales y experiencias personales con ellos. Las actividades de lectura y escritura son fundamentales en esta etapa y en nuestra monografía van a encontrar soluciones prácticas para llevarlas a cabo y lograr un buen texto académico. (M3)”

“Deseamos que este escrito académico sea un ejemplo para los ingresantes universitarios del año 2016, que pueda ser utilizado para poder sacar algunas de las tantas dudas que surgen en el primer año universitario respecto a lo que conlleva la lectura, escritura y el acto de estudiar. (M4)”

Con respecto a la categoría Uso estratégico del conocimiento:

Si bien la subcategoría mención de “conocimientos previos” muestra poca ocurrencia de indicadores, se valora que dichos conocimientos, por un lado, se explicitan en experiencias personales que han vivido los estudiantes en la asignatura que enmarca la actividad y, por otro, que los saberes y experiencias que han aprehendido en el marco de la asignatura hayan podido transferirse a otros espacios curriculares, promoviendo reflexiones sobre los aprendizajes. Ambas situaciones se reflejan en los siguientes ejemplos:

“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)”

“Nosotras sobre este punto analizamos los obstáculos y ventajas que tuvimos durante este primer año, por ejemplo en

Historia tuvimos problema para entender algunos conceptos, nos resultaba difícil comprender los textos, en cambio en Introducción a la Educación Especial nos fue muy bien porque nos sentíamos a gusto con los temas y de la forma que lo daban las profesoras era fácil de comprender. (M3)”

Con respecto a la subcategoría “selección de ideas relevantes” se observa que se recuperan los autores en base a una temática en particular y que las ideas seleccionadas se relacionan más con la textualidad / literalidad de los textos fuente. Sin embargo, hay un esfuerzo por relacionar ideas relevantes en función de los destinatarios y los propósitos del escrito académico. Por ejemplo:

“También podemos establecer una relación entre los conceptos desarrollados anteriormente y el conocimiento estratégico ya que según Pozo, Monereo y Castelló “el uso de una estrategia implica la activación intencional y deliberada de unos conocimientos (conceptuales, procedimentales y/o actitudinales) con el propósito de alcanzar ciertas metas de acuerdo con un plan establecido. La puesta en marcha de una estrategia requerirá que el sujeto controle la planificación, supervisión y evaluación de ese plan de acción. Ese control puede ser explícito o implícito”. (M6)”

Con respecto a la subcategoría “claridad conceptual”, es posible identificar que predominan principalmente los procesos de definición y explicación, se pondera el uso de citas textuales y, en algunos casos, el parafraseo para conceptualizar términos teóricos o para explicarlos. Por ejemplo:

“...Es necesario que el aprendiz quiera aprender de modo significativo. [...] A esto lo podría relacionar con la escritura ya que según Aitchison, Ivanic y Weldon (1994), señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritor sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento. (M5).”

Se observa la presencia de indicadores de la subcategoría “respeto por las fuentes”, al momento de recuperar citas textuales y parafrasear ideas conceptuales. Se identifican modos variados de explicitar los autores lo cual deja entrever que no hay un conocimiento adecuado o suficiente del uso de norma de publicación. Por ejemplo:

“Estudiar significa entonces comprometernos en la búsqueda de la comprensión de un tema, examinarlo en profundidad; en nuestro caso, cada acto de estudiar se incluye en un proyecto más amplio, en el proyecto de formación personal y profesional que estamos desarrollando en la universidad” (Vélez, Gisela. 2003: 4). (M5)”

Respecto de la subcategoría “articulación de temas y autores”, se observa una baja presencia de indicadores. No obstante, el escritor/alumno logra realizar enlaces coherentes y ajustados a la temática abordada. Por ejemplo:

“Acerca de esto Vélez hace referencia a que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto” (Vélez, G.2003; pág.7). A partir de esto surge la importancia de los objetivos en la lectura, según Castelló (2000) a la hora leer surge la pregunta ¿Por qué y para qué leemos? haciendo hincapié en lo necesario que es saber porque lo estamos haciendo y poder ajustar nuestro comportamiento y darle sentido a la lectura, es decir tener claro cuáles son los objetivos para poder controlar la propia comprensión [...] Solé (1999) al igual que Castelló considera que los objetivos del lector frente a un determinado texto varían por los diferentes momentos y situaciones por los que transcurre la persona. (M4)”

La subcategoría “uso de nexos entre oraciones e idea” muestra una ocurrencia intermedia de indicadores, prevaleciendo el uso de palabras conectoras al interior de un mismo párrafo y el uso de oraciones que conectan párrafos. Por ejemplo:

“La Metacognición es una de las áreas de investigación que ha contribuido a la formación de nuevas concepciones de aprendizaje e instrucción, todo aprendiz o principiante tiene la necesidad de que “aprendan a aprender” es decir, que puedan aprender de forma autónoma y autorregulada como lo cita Mateos, Mar (2001) en su obra ‘Metacognición y Educación’. En síntesis, implica el conocimiento y control que uno ejerce sobre el propio aprendizaje y como autorregularlo. (M5)”

Con respecto a la categoría Reestructuración conceptual:

En la subcategoría “precisión y claridad de procesos centrales” se observa alta presencia de

indicadores que reflejan procesos centrales en la escritura académica predominando la definición y explicación de constructos conceptuales. Por ejemplo:

“Es decir, para elaborar un texto académico debemos reflexionar sobre cómo lo vamos a realizar de acuerdo a nuestras posibilidades, en que tiempo, lugar y forma, que actividades nos ayudan a realizarlo. Para estos autores, “el conocimiento explícito de los propios procesos y productos del aprendizaje es una condición para el aprendizaje y la solución eficaz de los problemas” (Pozo y Monereo pg. 57). (M3)

Vélez hace referencia a que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de los intercambios o transacciones entre lector, texto y contexto” (Vélez, G.2003; pág.7). (M4)”

Las subcategorías “coherencia textual” y “adecuada estructuración y jerarquización de la información” mostraron baja presencia de indicadores y por ello no se encuentran ejemplos representativos.

Con respecto a la categoría Valoraciones:

La subcategoría “juicios sobre textos fuentes” mostró baja frecuencia de indicadores, siendo estos, sin embargo, adecuados. Por ejemplo:

“Para finalizar el trabajo concretaremos que los diversos textos utilizados presentan similitudes dejan de lado las teorías tradicionalistas que eran meramente conductistas en las cuales los niños aprendían mediante la repetición pese a las diferencias, en cuanto a lo teórico de los autores ambos tienen una influencia de conocimientos en la cual destacan que es imprescindible tener en cuenta el contexto del que se desenvuelve el alumno, sus conocimientos previos, entre otros factores. (M5)”

La presencia de indicadores para la subcategoría “juicios sobre textos propios” no fue significativa, además dichos juicios reflejaban aspectos vinculados a sus experiencias como estudiantes universitarios. Por ejemplo:

“Podemos decir que la escritura está presente en cada aspecto de nuestra vida cotidiana y es algo que inconscientemente lo practicamos a diario. Sin embargo, cuando necesitamos realizar un informe o un texto académico debemos tener en cuenta ciertas pautas o pasos a seguir para obtener un correcto escrito. Para ello, 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)”

Finalmente, las tareas que promueven el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura mediante mayores niveles de complejidad en los procesos y resultados de aprendizaje, así como en la reflexión sobre el ajuste a las condiciones de aprendizaje posibilitando la generación de múltiples perspectivas sobre los procesos desarrollados, los resultados construidos y la adecuación o no a las condiciones de las tareas de aprendizaje, promoviendo así la transformación del conocimiento disciplinar.

Referencias Bibliográficas.

- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 18 (53): 355-381.
- Gubern, M. 1994 Aprender a escribir. Enseñar a escribir. En *Revista Aula de innovación educativa*. Año II. No 29: 11-14. Barcelona.
- Larrosa; J. 2003 *La experiencia de la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C. (1997) *Les Demoiselles de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico*. Dpto. Psicología de la Educación. Ponencia presentada en el III Seminario sobre constructivismo y Educación. Sevilla, España.
- 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*, 5(3), 497-534.
- Pozo, J. y C. Monereo. 1999 *El aprendizaje estratégico*. España. Santillana.

Scardamalia M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*. (58): 43-54.