



ISSN: 2448-6574

Tareas evaluativas como posibilidad de transformación de conocimiento disciplinar en el aula universitaria

Adriana Bono Montanaro
adribono@hotmail.com.ar

Yanina Boatto
yaniboatto@hotmail.com

Mariana Fenoglio Amin
mafenoglio@hotmail.com

María Soledad Aguilera Berardo
aguilerasoledad@hotmail.com

Elisa Cadario
elisacadario@hotmail.com

Resumen

Una de las tareas centrales que 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 expuesto en las múltiples fuentes que se les ofrecen, superando la mera repetición del mismo (Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, con la misma claridad con la que ésta situación puede ser explicitada en los ámbitos de trabajo áulico e investigativo, aparecen las dificultades efectivas que se tienen para promover y gestionar en las clases tareas que, involucrando a profesores y alumnos, efectivamente puedan ir consolidando aprendizajes de carácter autónomo y transformador; particularmente tareas evaluativas que involucren procesos de lectura y escritura. El trabajo que aquí se presenta pretende promover en los estudiantes aprendizajes orientados hacia la transformación del conocimiento, a partir de tareas evaluativas que promuevan el desarrollo de procesos de lectura y escritura académica, en los tres primeros años de cursado de carreras de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Específicamente, se trabaja a



ISSN: 2448-6574

partir de la elaboración de trabajos monográficos, donde la lectura y la escritura ocupan un lugar de centralidad en las tareas orientadas hacia la transformación del conocimiento disciplinar. Las tareas buscan promover mayores niveles de explicitación, complejidad y perspectivismo en la lectura y la escritura, que se irán sucediendo de forma dialéctica entre las lecturas, relecturas y escrituras, en el abordaje de las temáticas conceptuales de las asignaturas involucradas. Está prevista la elaboración, implementación y evaluación de tareas de lectura y escritura que involucren conocimientos de tipo declarativo, procedimental, condicional y metacognitivo.

Palabras claves: tareas, lectura - escritura, evaluación, aula, universidad.

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 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 involucren procesos de lectura y escritura (Carlino, 2013). Así, toda tarea evaluativa orientada hacia la transformación del conocimiento, exige el uso relacionado y estratégico de procesos de composición escrita y de comprensión lectora; es decir integrar 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 la elaboración de diseños e implementación de secuencias instruccionales que contemplen la complejización creciente de



ISSN: 2448-6574

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 a lo largo del cursado de los distintos años de las carreras de grado.

La ponencia que aquí presentamos da continuidad y profundiza el trabajo que venimos desarrollando sobre la problemática planteada¹. Nos referimos a la implementación de proyectos institucionales que se constituyen en antecedentes directos e inmediatos desde donde trabajamos a partir de la elaboración y la realización de tareas de lectura y escritura en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes de los tres primeros años universitarios de carreras de Ciencias de la Educación. Se pretende que esas tareas evaluativas 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.

Sobre la lectura y la escritura académica

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace dos décadas en el ámbito de la educación superior. Tal como la ha expresado ampliamente Carlino (2003), alude al 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, particularmente atiende a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. 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.

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 el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior y objeta que la adquisición de la lectura y la escritura se completen en algún momento. Por el

¹ Los equipos docentes de las materias involucradas en este proyecto, de la Licenciatura en Psicopedagogía y del Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina), preocupados por este tipo de situaciones, intentamos desde hace más de diez años avanzar en la construcción de diversas alternativas instruccionales en el aula, que den soluciones puntuales a estas problemáticas. Pretendemos continuar atendiendo a los diferentes desafíos que se nos hacen evidentes tanto desde nuestras prácticas pedagógicas como desde las voces de los propios estudiantes.



ISSN: 2448-6574

contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios y contextos en los que se lee y se escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2003).

La alfabetización académica involucra acciones de enseñanza, con apoyo institucional, para que los estudiantes “aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370). Implica dos objetivos principales: enseñar a participar en los géneros propios de un campo disciplinar (enseñar a producir y leer textos académicos específicos) y enseñar las prácticas de estudio de ese campo (enseñar a apropiarse del saber disciplinar por medio de la lectura y la escritura) (Carlino, 2013).

“Leer múltiples documentos para escribir un texto académico es sin duda una demanda habitual para la mayoría de estudiantes universitarios y una tarea compleja [...] la complejidad añadida de este tipo de tarea radica en su característica híbrida e interactiva, que exige el uso relacionado y estratégico de procesos de composición y de comprensión. Se trata, en definitiva, de integrar información de múltiples documentos, con la finalidad de producir un nuevo texto académico ajustado a una situación de comunicación disciplinar, lo que 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, Bañales Faz y Vega López, 2011, p. 98).

Por último, 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). Dichos estudios han identificado notables diferencias entre los expertos, a menudo académicos de distintos dominios disciplinares, y los grupos que se inician en dichas tareas, como por ejemplo los estudiantes universitarios, respecto a la manera en que enfrentan los principales retos y actividades implicadas en la realización de dichas tareas híbridas (Castelló, et al., 2011). Por ello se hace

indiscutible intervenir a partir de situaciones instruccionales orientadas a la enseñanza y el



ISSN: 2448-6574

aprendizaje de las tareas académicas de carácter híbridas, donde el seguimiento y la evaluación ocupan un lugar de centralidad.

Sobre la transformación del conocimiento disciplinar

Las tareas de lectura y escritura en ámbitos académicos se inscriben dentro de procesos de construcción, comprensión y transformación del conocimiento. Scardamalia y 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 literal de textos a partir de otros y el modelo de “*transformar el conocimiento*” que permite la representación previa, la apropiación, la reelaboración y la contextualización de situaciones discursivas en las que las tareas estén inscriptas (Castelló, et al., 2011).

Más contemporáneamente algunas investigaciones han demostrado que la transformación del conocimiento requiere de un cambio conceptual 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 y Correa, 2000; Scheuer y 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, Vélez, Bono, y Vianco 2012). En nuestro caso, las tareas de lectura y escritura involucrarán estas tres dimensiones del cambio conceptual.

Descripción de la innovación

Se presenta a continuación la elaboración de un diseño instruccional que atiende a la transformación del conocimiento disciplinar en el aula universitaria, donde las tareas de lectura y escritura constituyen su núcleo central, atendiendo a diferentes instancias evaluativas.

Objetivos propuestos:



ISSN: 2448-6574

- * Promover en los estudiantes aprendizajes orientados hacia la transformación del conocimiento, a partir de los procesos de lectura y escritura académica.
- * Promover aprendizajes que faciliten a los estudiantes el acceso al conocimiento y la inclusión a la nueva comunidad discursiva de la cultura académica universitaria y del ámbito profesional propio en el que se forman.
- * Promover en los estudiantes la comprensión y el sentido de la elaboración de escritos monográficos como tareas transformadoras del conocimiento.
- * Desarrollar en los alumnos aprendizajes de orden conceptual, procedimental, condicional y metacognitivo en torno a los saberes disciplinares, a través de la alfabetización académica.

Este diseño de intervención instruccional está orientado 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 tareas donde las consignas de lectura y escritura y sus consecuentes evaluaciones ocupan un lugar de centralidad en las asignaturas de los tres años de cursada de grado involucradas. Es decir, además de implementarse en una secuencia de trabajo en primero, en segundo y en tercer año académico, en cada año subsiguiente se retomarán los aprendizajes realizados en los anteriores.

Para ello se elaboran, se implementan y se evalúan tareas donde la *lectura* y la *escritura* se constituyen en trabajos prácticos evaluados que involucran conocimientos de tipo: a) *declarativos*, b) *procedimentales*, y c) *condicionales* y d) *metacognitivos*. Atenderemos 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, complejizando el conocimiento procedimental. 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 de tipo *condicional*, implica conciencia de los propósitos, vinculados éstos tanto a la situación de lectura como al



ISSN: 2448-6574

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 –declarativo, procedimental y condicional- 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, y de la regulación y valoración que pueden aprender a realizar sobre los procedimientos que realizan y sobre los resultados logrados a partir de las lecturas -conocimiento metacognitivo- (Pozo y Monereo, 1999). Estas formas de conocimiento, lejos de constituir ‘saberes técnicos’ se orientan a potenciar *experiencias* de lectura y de escritura (Larrosa, 2003), en las que se entran actitudes epistémicas y afectivas.

En cada asignatura, el trabajo se desarrollará con la modalidad de seminario de lectura y escritura, porque implicará la participación activa y comprometida de los estudiantes en el trabajo sostenido y en profundidad sobre una temática en particular. Esto permite además sostener un trabajo de evaluación de proceso, necesario para la supervisión del seguimiento de las tareas de los estudiantes. Aspiramos a que este trabajo se constituya en avances y profundizaciones de los aprendizajes de los estudiantes, mediante la comunicación de conocimientos y experiencias referidos a los temas centrales de cada asignatura de grado, transformado el conocimiento a aprender. El docente participará guiando la tarea.

La tarea supone un doble aprendizaje para los alumnos: por una parte, la profundización, integración y sistematización de los temas elegidos y, por otra, aprender los procesos de composición del texto escrito. 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. Así mismo, ‘comunicar el conocimiento’, obliga a aclarar el propio pensamiento, a cuidar los aspectos de la escritura que suponen a un ‘otro’, un sujeto lector del propio texto producido, con lo que nos hacemos cargo de la importancia y la responsabilidad de compartir el conocimiento y someterlo al juicio de los posibles lectores. Las tareas que se propondrán en las clases, por parte de los docentes de las tres asignaturas de grado involucradas, estarán vinculadas a los procesos de lectura y de escritura a partir del tratamiento conceptual de diferentes unidades temáticas de los programas de estudio. Además, se orientarán hacia la promoción de mayores niveles de *explicitación, complejidad y perspectivismo en la lectura y la escritura*, que se irán sucediendo de forma

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

dialéctica entre las lecturas, las relecturas, las escrituras y las reescrituras, en el abordaje de las temáticas conceptuales de las asignaturas involucradas. Ayudarán a fortalecer la función epistémica de la lectura y de la escritura, puesto que contribuyen al avance de conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales, promoviendo aprendizajes estratégicos y autónomos.

Las actividades de aprendizaje para los alumnos

Los protocolos de trabajo, con sus correspondientes consignas de lectura y escritura, que desarrollarán los alumnos estarán orientados hacia:

- La contextualización de las tareas que involucren 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 de quiénes los escriben, el contexto de la publicación y los recursos utilizados en los mismos, a partir de los cuales se obtiene señales que permiten elaborar juicios valorativos necesarios para la construcción de las escrituras.
- El desarrollo de conocimiento estratégico de lectura y escritura, como actualización de conocimientos previos pertinentes, predicciones, selección de ideas relevantes, anticipaciones, inferencias, revisiones, correcciones, reescrituras, autorregulación, reflexiones sobre el propio desempeño, etc.
- La escritura de Monografías que requieren la lectura crítica-reflexiva donde la claridad, el respeto por las fuentes, la reestructuración conceptual y la exposición de los criterios se hacen necesarios para la reconstrucción de los textos propios, atendiendo a la explicitación, la complejidad y el perspectivismo.
- La elaboración de valoraciones que permitirán emitir juicios acerca de diferentes aspectos de los textos fuente y de las propias producciones; entendiendo que los juicios deben estar fundados y contribuir a las decisiones del lector-escritor.

Esta perspectiva de trabajo atiende a la función epistémica de la lectura y la escritura y a la transformación de los saberes disciplinares, puesto que los estudiantes aprenden reconstruyendo conocimiento. Esto significa que parten de fuentes que ofrecen diferentes ideas y conceptos y las reconstruyen elaborando nuevas versiones, a partir de la reflexión, la



ISSN: 2448-6574

reestructuración, la explicitación, la complejidad y el perspectivismo. No se trata de repetir conocimiento, sino de transformarlo en el trabajo compartido y colaborativo durante el cual se van generando nuevas ideas.

Atendiendo entonces a las distintas asignaturas implicadas en este diseño, en términos generales, se prevé la realización de las siguientes *actividades de aprendizaje*:

- Resolución de las tareas a partir de trabajos prácticos, que involucren situaciones de lectura y de escritura en las que se aborden contenidos temáticos disciplinares de cada asignatura y en las que, al mismo tiempo, los alumnos tengan que reflexionar y explicitar acerca de los procesos de lectura y/o escritura implicados.
- Implicación en secuencias de actividades de clase que suponen espacios y contenidos curriculares diferentes; esto es, contenidos disciplinares y contenidos vinculados con los procesos de leer, escribir y aprender.
- Escritura de Monografías.
- Contribución a la evaluación del desarrollo del proyecto y los resultados que pueden identificar en relación a sus propios aprendizajes.

Las actividades de los docentes

Los protocolos de trabajo para la elaboración de tareas de lectura y escritura que culminen en la escritura del trabajo Monográfico estarán orientados hacia:

- El intercambio entre profesores que disponen de saberes diferentes. Se pretende propiciar un intercambio entre quienes dominan los contenidos disciplinares de sus materias de referencia y entre quienes disponen de un mayor conocimiento acerca de los procesos implicados en el saber leer y escribir para aprender.
- El diseño de secuencias de enseñanza en las que se articulen estrechamente los contenidos disciplinares, la lectura y la escritura. Se cuenta con asignaturas en la que los procesos de lectura y de escritura académica ocupan un lugar de relevancia como contenidos de enseñanza.

Para ello está previsto realizar las siguientes actividades docentes:



ISSN: 2448-6574

- Revisión y análisis de los programas y cronogramas de las asignaturas implicadas en el proyecto 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 docentes de cada una de las materias para la selección y análisis de los textos que se ofrecen a los estudiantes, diseño de la secuencia de actividades a desarrollar en el aula, elaboración de tareas de lectura y de escritura y definición de criterios de evaluación de los trabajos elaborados por los alumnos.
- Conducción de los espacios áulicos en lo que se desarrollen las tareas previamente diseñadas.
- Evaluación del desarrollo del diseño instruccional y de los resultados obtenidos.

Evaluación de la implementación del diseño

La valoración de la propuesta didáctica se realizará considerando el rendimiento de los alumnos y el desarrollo del proyecto. En función de ello se formulan los siguientes objetivos:

- * Valorar el desarrollo de la experiencia en lo referente al trabajo en los tres primeros años de cursada y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.
- * Apreciar el grado en que los alumnos son capaces de reflexionar sobre sí mismos en tanto sujetos de aprendizaje, en los distintos contextos de enseñanza y de aprendizaje que promueven la alfabetización académica vinculada a saberes disciplinares, generados desde la propuesta pedagógica.
- * Indagar y sistematizar las apreciaciones de docentes y de alumnos sobre la experiencia de innovación.
- * Valorar la integración conceptual alcanzada por los alumnos.
- * Indagar en los distintos actores involucrados el respeto por las posiciones diferentes, las posibilidades que ofrecen las tareas compartidas, las dificultades identificadas y los modos de solucionar los conflictos.

Entendemos, de acuerdo a Elliot (1993), que la investigación evaluativa tiene como finalidad proporcionar elementos que permitan construir conocimientos acerca del desarrollo de una



ISSN: 2448-6574

práctica innovadora, posibilitando un análisis crítico de la misma a partir de la participación activa de los actores institucionales intervinientes. La validez de este tipo de evaluación depende de su utilidad para ayudar a docentes y alumnos a actuar de modo más acertado. Implica un proceso continuo que se inicia con el diseño del proyecto, continúa durante el desarrollo del mismo y finaliza con el análisis de la información a fin de valorar la propuesta y facilitar elementos para una nueva proyección, además de acompañar continuamente el desarrollo, facilitando el análisis y la toma de decisiones. Durante la realización de esta propuesta didáctica para el aula universitaria se concretarán dos tipos de evaluaciones: a) de los alumnos, en relación a su rendimiento y b) del desarrollo de la experiencia con la participación de los docentes y los alumnos.

a) Evaluación del rendimiento de los alumnos

Un primer tipo de evaluación se hará en base a las tareas escritas de carácter grupal que se demandará a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto. Se trata de escritos académicos que implican consignas de lectura y escritura vinculadas a saberes disciplinares que permitirán valorar centralmente los aprendizajes de índole conceptual, procedimental y condicional alcanzados por los alumnos. El tipo de género textual que se solicitará a los estudiantes es el Monográfico. Los criterios para la valoración estarán en estrecha relación con las tres dimensiones del cambio conceptual: explicitación, complejidad y perspectivismo.

El segundo tipo de evaluación se realizará solicitando a los estudiantes que respondan de manera grupal a un breve Informe de aprendizaje que refiera a los aportes de la experiencia para sus propios aprendizajes, atendiendo a los aspectos conceptuales, procedimentales y metacognitivos de las tareas. Esta instancia permitirá evaluar el grado en que los alumnos son capaces de reflexionar sobre sí mismos en tanto sujetos de aprendizaje y en los procedimientos desarrollados para aprender, en las tres asignaturas implicadas, en los distintos contextos de enseñanza y de aprendizaje generados desde la propuesta innovadora.

b) Evaluación del desarrollo del diseño instruccional

Esta instancia de valoración implica las voces de los docentes y de los estudiantes. Se apoya básicamente en el registro y sistematización de los intercambios ocurridos en los distintos espacios de trabajo al interior de las reuniones docentes y de las situaciones específicas de aula con los alumnos. Interesa recoger y sistematizar los problemas formulados por los



ISSN: 2448-6574

estudiantes, las dificultades que evidencian, las posibilidades que muestran para alcanzar una perspectiva integradora, el papel de los docentes, el clima de trabajo, el aporte de los compañeros, entre otros aspectos. Las valoraciones que realicen los docentes y los estudiantes se sistematizarán a los fines de identificar y analizar los puntos esenciales de la experiencia en lo referente a su desarrollo (aspectos positivos y obstáculos).

Referencias Bibliográficas

- Boatto, Y., G. Vélez, A. Bono, y A. Vianco (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*. Vol. 10(3): 1299-1320. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=28>
- Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*. Vol. 6(20): 409-420. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/280114>
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18(53): 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M., G. Bañales Faz y N. Vega López. (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*, Campinas, Vol. 22(64): 97-114. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072011000100009&lng=en&nrm=iso
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Gubern, M. (1994) Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Revista Aula de innovación educativa*. Año 2(29): 11-14.
- 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. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Monereo.htm>
- 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. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?206>
- Pozo, J. y C. Monereo (1999) *El aprendizaje estratégico*. España: Santillana.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75-86). España: Aula XXI Santillana.
- Scardamalia M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje* (58): 43-54.



ISSN: 2448-6574

Scheuer, M. y Pozo, J.I (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona, España: Graó.