

## Aprender psicología a través de los textos

Isabel Solé  
Núria Castells  
Marta Gràcia  
Sandra Espino  
*Universitat de Barcelona*

*En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido identificar las tareas que exigen leer y elaborar textos escritos para aprender a partir de las propuestas de los profesores de la titulación de Psicología de la Universidad de Barcelona, hechas con carácter obligatorio a sus alumnos. A través del análisis documental de los Planes Docentes publicados de las 28 asignaturas troncales y obligatorias de que consta la licenciatura, se analiza la frecuencia, tipología y características de las actividades de lectura y de las actividades híbridas –tareas que implican leer y escribir–, así como su distribución a lo largo de los seis primeros semestres. Los resultados indican la existencia de un elevado número de propuestas de lectura sobre textos diversos y un porcentaje mucho menor de tareas híbridas. Las tareas híbridas más frecuentes –responder cuestionarios, informe de prácticas– presentan una escasa complejidad frente a las menos propuestas que suponen una mayor complejidad –realizar una síntesis o elaborar un ensayo a partir de más de una fuente–.*

*Palabras clave: lectura y escritura epistémicas, actividades híbridas, enfoques de aprendizaje, alfabetización académica, educación universitaria.*

*This study focused on the tasks set by Psychology lecturers teaching the undergraduate course that involve reading and producing written texts. Via an analysis of the published curricula for the 28 core and obligatory courses that comprise the degree, we determined the frequency and type of a) reading activities and b) hybrid activities involving reading and writing, and their distribution over the six first semesters. The results indicate a high number of reading tasks and a much lower percentage of hybrid tasks. In turn, the more frequently used hybrid tasks –completing questionnaires, reports on practical sessions– presented far less complexity than tasks used less frequently, such as writing summaries or essays based on more than one source.*

*Key words: epistemic reading and writing, hybrid activities, learning approaches, academic literacy, university education.*

La comprensión de los procesos que conducen al aprendizaje ha sido objeto preferente de atención para la Psicología, desde su misma constitución como disciplina científica. Fruto de este interés, desde aproximaciones y tradiciones de investigación diferentes, aparecen teorías y explicaciones que pretenden dar cuenta de dichos procesos, de los factores que en ellos influyen y de las variables que implican.

En muchas de las posiciones teóricas que se han ocupado del tema es posible rastrear una distinción entre dos formas de aprendizaje, una más repetitiva, mecánica o superficial y otra más consciente, reflexiva o significativa (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Pozo, 1996). A pesar de que con frecuencia se acentúa el carácter opuesto e incluso antagónico de ambas formas de aprendizaje, éstas deben ser entendidas como los polos extremos de un continuum a lo largo del cual transita el aprendiz, en función de las metas que se propone y de las condiciones personales y contextuales desde las que aborda su tarea. En la medida que se acerca al polo asociativo, el aprendizaje se asimila a la recuperación de información contenida en la memoria y a la acumulación de nuevas informaciones, que poco o nada modificarán las ya existentes. La proximidad al polo constructivo, sin embargo, genera cambios en la estructura y en la organización de los conocimientos preexistentes, siendo las relaciones que se establecen entre ellos y la nueva información las responsables de esta asimilación en mayor o menor grado transformadora. A pesar de que necesitamos y utilizamos ambas formas de aprendizaje, solamente mediante el aprendizaje constructivo o significativo podemos comprender, organizar y dotar de significado a los datos, informaciones y conceptos que pretendemos asimilar. Aprender los conceptos fundamentales de una disciplina, las relaciones que se establecen entre ellos y poder usarlos para comprender la parcela de la realidad de que se ocupa, exige un aprendizaje significativo y profundo.

La explicación acerca de los procesos de aprendizaje se completa con las aportaciones de una tradición distinta y complementaria, cuyo punto de partida lo constituyen las conocidas investigaciones de Marton y Saljö (1976; ver Pérez Cabaní, 2001, para una revisión) centradas en la perspectiva de los estudiantes. Dichas investigaciones establecen que la intención y la actuación de los aprendices explican de forma más convincente las diferencias encontradas en la comprensión de un texto que otras variables consideradas (como la cantidad de información, por ejemplo). El término “enfoque de aprendizaje” define la intención que orienta el curso general de la acción durante el proceso de aprendizaje; la distinción entre *enfoque superficial* y *enfoque profundo* (Entwistle, 1988) pone de relieve que un mismo contenido o información puede ser procesado de diferentes modos, en función de intenciones que no son ajenas a condiciones personales (interés, disponibilidad de conocimiento previo, expectativa de éxito...) y contextuales (tiempo disponible, organización del contenido, condiciones de realización del aprendizaje, tipo de evaluación...).

En el enfoque superficial la intención del estudiante se circunscribe a cumplir con los requisitos de la tarea, que se percibe como algo externo, escasamente vinculado a intereses propios; la memorización y la ejecución rutinaria suelen ser las estrategias más utilizadas cuando se estudia superficialmente. Ante las

dificultades, es habitual la falta de perseverancia, la ansiedad y, en general, una orientación hacia el estado emocional desencadenado por la percepción del obstáculo. Con mucha frecuencia, este enfoque desemboca en un aprendizaje superficial, escasamente integrado en los conocimientos previos, deslavazado y efímero, pese a lo cual puede ser provechosamente utilizado en determinadas circunstancias (por ejemplo, aprobar un examen). El enfoque profundo, a su vez, se caracteriza por la intención de comprender las ideas, relacionarlas e integrarlas en la propia estructura de conocimiento. El estudiante se siente preocupado por la tarea, que concibe como un problema a resolver; para ello, va a fondo, examina los argumentos y las relaciones, persevera ante las dificultades y reorienta si es necesario su actuación para conseguir los propósitos buscados. El resultado lógico de un proceso como el descrito es un aprendizaje en menor o mayor medida anclado en los conocimientos previos, que pueden haberse modificado y/o reorganizado; las relaciones establecidas aseguran una cierta estabilidad de lo aprendido y de su uso para seguir aprendiendo.

¿Qué es lo que influye en la adopción de uno u otro enfoque? No podemos, por razones de espacio, proporcionar una respuesta exhaustiva a esta pregunta. Señalemos solamente que las tareas que se emprenden para aprender –y la representación peculiar que de ellas realiza el aprendiz– pueden desencadenar procesos distintos, de reproducción, o bien de organización y elaboración de la información; aunque muchas veces es difícil establecer nítidamente los límites entre unos y otros procesos, parece claro que reproducir es menos complejo que organizar y elaborar. Con mucha frecuencia dichas tareas y procesos, en el ámbito de la educación superior (pero no sólo en ella), toman el texto escrito como referente. Si bien es cierto que una parte considerable de la enseñanza en nuestras universidades sigue sustentándose sobre el discurso de los profesores, también lo es que el recurso a la lectura constituye un ingrediente básico de los planes docentes y de los procesos de aprendizaje que los alumnos llevan a cabo. Las propuestas que reciben los estudiantes y los enfoques con que se enfrentan a ellas pueden conducirles a aproximarse a los textos que leen de un modo más superficial o más profundo; el uso que hacen de la escritura puede estar más cercano a la fijación de determinadas informaciones, o bien a su elaboración. En los términos establecidos por Bereiter y Scardamalia (1987), el aprendizaje a través de los textos puede desencadenar procesos más reproductivos, próximos a “decir el conocimiento” (de otros) o bien más constructivos, dirigidos a “transformar” el propio conocimiento (por los argumentos que encontramos en otros).

### ***Lectura y escritura epistémicas***

El profundo impacto de la alfabetización en el desarrollo de las personas ha sido reconocido desde diversas perspectivas psicológicas, pero son las interpretaciones inspiradas en la perspectiva sociocultural de Vygotski las que han explicado de forma más convincente los cambios en el estilo cognitivo y en el aprendizaje provocados por las prácticas en las que la alfabetización interviene y los usos que de ella se realiza (Kozulin, 2000). Leer y escribir se constituyen, desde esta pers-

pectiva, como verdaderas herramientas intelectuales (Olson, 1998), cuyo dominio y repercusión cambia en función de las prácticas en las que se las hace intervenir.

A este respecto, Wells (1987) establece cuatro niveles en el dominio de la alfabetización: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. Los tres primeros se corresponden respectivamente con el dominio del código; el uso de la lectura y la escritura para resolver requerimientos cotidianos; y su capacidad para permitirnos comunicar y acceder a informaciones. En el nivel epistémico la escritura conduce a dialogar intensamente con el propio pensamiento y con los textos de que se alimenta; incorpora la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado. Por ello se considera que este nivel epistémico permite reflexionar y hace posible la objetivación y la transformación del conocimiento. En un sentido similar se expresan Freebody y Luke (1990). Para estos autores, los niveles de *descodificación* y *comprensión* del texto escrito han sido profusamente estudiados por la psicología cognitiva y, en consecuencia, los procesos que implican son ampliamente conocidos, concebidos como un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas que se aplican en diferentes textos y situaciones. Sin embargo, el nivel o capacidad de *uso de los textos* y especialmente el de *lectura crítica* requiere un uso epistémico: comprender, evaluar, contrastar las particulares perspectivas expresadas en los textos, determinados por su pertenencia a una comunidad específica (como la académica) que establece unos usos y convenciones acerca de qué y cómo se lee y escribe en su seno.

Leer y escribir son instrumentos epistémicos, vinculados a la generación de conocimiento y a su difusión (piénsese en el proceso de aprendizaje que desencadena la escritura de un artículo, por ejemplo). Nuestras instituciones de enseñanza parecen asumir que ambos se aprenden de una vez por todas y son transferibles por igual a cualquier ámbito de conocimiento; se les trata, injustamente, como medios para demostrar que se posee una información, y mucho menos como medios para pensar. Ello puede deberse a dos concepciones bastante extendidas, incluso entre los profesores universitarios, pero cuestionables a partir de los datos que ofrece la investigación. La primera consiste en considerar que un estudiante alfabetizado podrá sin más usar la lectura y la escritura para aprender de forma significativa, transformando la información en conocimiento. La segunda, muy relacionada con la anterior, concibe leer y escribir como procesos hasta cierto punto “libres de contexto”, que por lo tanto podrán ser aplicados a una multiplicidad de textos y situaciones.

Sin embargo, desde hace ya algunos años, sabemos que las disciplinas no sólo son ámbitos conceptuales, sino también retóricos y discursivos, con sus propias formas de organizar, elaborar y difundir los conocimientos (Alexander y Jetton, 2000; Carlino, 2005). Incorporarse a una comunidad académica o científica, aunque sea como aprendiz, exige el dominio progresivo de esas formas textuales y discursivas a las que se aludió; si bien los estudiantes universitarios han leído bastante (y escrito menos) durante las etapas formativas anteriores, lo cierto es que los textos a través de los cuales han aprendido son distintos de los textos académicos y científicos que circulan en una comunidad determinada. Además, el potencial epistémico no es una propiedad inherente a

la escritura y a la lectura; dicho en otros términos, se puede leer y escribir, incluso durante varios años, sin que esas acciones intelectuales produzcan algo más que la mera acumulación de conocimientos que indefectiblemente serán desdibujados, o más llanamente olvidados, en un lapso no excesivamente dilatado. Concretar el potencial epistémico a través de los textos supone involucrarse en propuestas que exijan ir más allá de reconocer, reproducir y fijar informaciones, o usarlas en contextos y condiciones muy parecidos a aquellos en que se aprendió. A este respecto, los datos que ofrecen las investigaciones sobre la enseñanza en la universidad confirman la preeminencia de tareas más bien simples que implican por lo general la lectura y consulta de una única fuente y la resolución de exámenes que exigen recuperar y reconocer información (más que elaborarla), tareas que se consideran potenciadoras en mayor medida del aprendizaje reproductivo que del constructivo (Castelló, 1999; Gràcia, Solé, Miras, Castells, 2005; Miras, Gràcia, Castells, 2005; Solé *et al.*, 2005). Los profesores reconocen la capacidad de promover el aprendizaje que tienen otras tareas más complejas: las que remiten a dos o más fuentes documentales, las que obligan a generar un texto propio, las que no tienen una única y determinada solución. Pese a ese reconocimiento, son poco propuestas y realizadas.

Estas tareas con mayor potencial epistémico son por lo general “tareas híbridas” (Spivey y King, 1989), así denominadas porque requieren tanto leer como escribir: responder a preguntas por escrito a propósito de un texto; elaborar un resumen; escribir un ensayo o escrito de síntesis a partir de la consulta de dos o más textos, entre otras. En todas estas tareas, su protagonista asume un doble rol, el de autor y el de lector (de su propio texto y de los textos ajenos en que apoya su producción). Este desdoblamiento, que obliga a descentrarse y a tomar en cuenta diversas perspectivas, así como el hecho de que las operaciones cognitivas implicadas en la lectura y la escritura, sin ser idénticas ni confundirse, guarden estrechas relaciones entre sí, explicaría por qué la combinación de ambas en la resolución de determinadas tareas potencia el pensamiento y el aprendizaje (Fitzgerald y Shanan, 2000). Las formulaciones de tipo *Content Area Literacy*, que se define como la habilidad de usar la lectura y la escritura para aprender contenidos en una disciplina determinada (Bazerman, 1992; Bean, 2000; Vacca y Vacca, 1996), parecen traducir el interés de incorporar una visión más integrada, más híbrida de las tareas de aprendizaje que pretenden promover procesos constructivos y autónomos, así como el de incrementar las habilidades académicas, de investigación y sociales que necesitan dominar los estudiantes universitarios: aprender por cuenta propia, identificar y resolver problemas, tomar decisiones de forma colectiva y dominar las estrategias de comunicación oral y escrita en el ámbito disciplinar en que se forman.

Así pues, puede considerarse que la calidad y la cantidad de aprendizajes que los estudiantes realizan a lo largo de sus estudios se relaciona con el tipo de propuestas de aprendizaje en que se involucran; dado que buena parte de dichas propuestas se concretan a través de textos escritos, atender a las características de dichos textos (de los que se lee y de los que se produce) es un primer paso para considerar el potencial epistémico de las experiencias de aprendizaje que ofrecemos.

### ***Una caracterización de los textos académicos y de las tareas híbridas***

En general, los textos que se leen en la universidad forman parte de un género discursivo formal, típico de la escritura académica y científica, sujeto a cánones que exigen atención específica, y que no se aprende sin más por la mera participación en situaciones de uso (contrariamente a lo que ocurre con otros géneros discursivos prototípicos, como la conversación coloquial). El discurso académico es formal y monológico, exige una transformación del lenguaje que se usa de forma espontánea, asume una estructura expositiva en la que justificaciones, demostraciones, argumentos y citas de autoridad se combinan para explicar y convencer. Los textos académicos y, especialmente, los científicos organizan y estructuran la información de modo peculiar; la sujeción a estructuras canónicas, la intertextualidad, la elevada densidad informativa son sus características (Meyer, 1985; Teberosky, en prensa). Lo son también el grado de implícitud: muchos contenidos y explicaciones son omitidos en el supuesto de que el lector los conoce y podrá recuperarlos a través de una referencia, o de un término específico (Carlino, 2005). Otros factores influyen además en la complejidad que ya de por sí implica este género: el contenido (y el conocimiento previo que sobre él tenga el lector), la longitud, la familiaridad temática...

Probablemente las dificultades de los textos académicos y científicos “auténticos” (informes de investigación, monografías en las que se desarrolla con amplitud y profundidad una tesis, artículos científicos, artículos de divulgación científica...) para ser comprendidos y utilizados como instrumentos de aprendizaje han conducido a la elaboración y uso generalizado de otro tipo de textos, también académicos pero potencialmente de menor dificultad y de vocación más didáctica: manuales, textos docentes.... Podría afirmarse que mientras los primeros están sobre todo dirigidos a la comunidad de científicos y académicos, los segundos encuentran su destinatario en los estudiantes que se incorporan a un ámbito académico o científico y en los profesores que les acompañan en esta empresa. Estos textos, por oposición a los primeros, suelen ser más explícitos y traducen las fuentes primarias, situándolas, explicándolas y ofreciendo criterios para contrastar diversas posiciones. Son textos que evidentemente tienen una función en la alfabetización académica y científica de los estudiantes; ésta, sin embargo, debería capacitarles para enfrentarse provechosamente a los textos auténticos, los que circulan habitualmente en la comunidad científica y académica, de modo que puedan utilizarlos como instrumento de aprendizaje a lo largo de su vida. Lo mismo, con los matices propios del tipo de texto de que se trate, cabría decir a propósito de fuentes documentales vinculadas al ámbito profesionalizador.

También lo que se escribe puede variar ampliamente en el contexto universitario, aunque las investigaciones señalan que el reconocimiento del valor epistémico de la escritura es más tardío y menos generalizado que el de la lectura (Miras, 2000). Lo habitual, cuando se trata de propuestas de aprendizaje a través del texto escrito, es que la escritura esté relacionada con la lectura y que, de hecho, nos encontremos ante una amplia diversidad de tareas híbridas, cuya dificultad y exigencia cognitiva difiere. Una estimación completa de dicha dificultad debería tener en cuenta los siguientes criterios o dimensiones:

a) *Complejidad* (superestructura, densidad informativa, progresión temática, longitud, familiaridad del contenido...) de las fuentes documentales que se leen.

b) *Número de fuentes documentales que se requiere leer para realizarla*: una, dos o más.

c) *Grado de composición escrita que exige*: desde escaso o nulo (identificar una respuesta); hasta amplio (generar un texto compuesto de diversos enunciados y que exige progresión temática, mecanismos de coherencia y cohesión...).

d) *Grado de apertura de la propuesta*: puede ir desde escaso o nulo (responder una pregunta de respuesta única: cerrada) hasta muy amplio (elaborar una respuesta escrita que exige tomar varias decisiones, incluyendo la creación de una estructura propia que permita reorganizar y/o integrar la información procedente del texto o textos fuente: abierta).

En un extremo las tareas híbridas más simples son las que exigen leer una única fuente e identificar una respuesta en una tarea cerrada. El ejemplo prototípico es la respuesta a cuestionarios de elección múltiple tras la lectura de un texto. En el extremo opuesto se encontrarían las tareas que exigen leer dos o más textos, encontrar un eje integrador y componer un texto; la síntesis, o el ensayo, serían buenos ejemplos de estas tareas que poseen mayor dificultad.

A pesar de que raramente han sido abordadas como un todo, la literatura especializada se ocupa, con asiduidad diversa según los casos, de las tareas híbridas, más como objetos en sí mismos y menos como instrumentos para aprender. Podemos señalar, por ejemplo, los trabajos sobre preguntas de comprensión lectora (Pearson y Gallagher, 1983; Raphael, 1982); las investigaciones sobre el resumen (Brown y Day, 1983; Hare, 1996; Hill, 1991; Van Dijk, 1984); y más recientemente sobre la síntesis (Segev-Miller, 2004). Excepto en el caso de las preguntas que exigen literalidad en la respuesta, y que son por lo tanto fácilmente resolubles, existe una amplia coincidencia en considerar que tareas híbridas como el resumen, la síntesis o el ensayo son cognitivamente exigentes y requieren el uso de estrategias de elaboración y organización de la información (Pozo, 1990). Diversas investigaciones muestran las dificultades que presentan estudiantes universitarios para sintetizar dos o más textos, y en general su escasa familiaridad con tareas que requieren criticar, argumentar, convencer, analizar, integrar y contrastar por escrito. A ello se añaden las conclusiones de otra línea de investigación que establece que las formas de reflejar y comunicar el conocimiento mediante textos escritos cambian en función del dominio disciplinar de que se trate; dichos trabajos concluyen que las disciplinas no sólo son ámbitos conceptuales, sino también retóricos y discursivos. Aprender una disciplina incluye aprender a comprender y a producir los textos que le son propios.

Desde una perspectiva muy diferente, así parece reconocerse en la descripción de las competencias transversales y específicas de los futuros titulados en el marco del proceso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), algunas de las cuales se refieren precisamente a la comunicación escrita (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, AQU). En el caso de los futuros psicólogos, entre las competencias de carácter específico cabe destacar para los propósitos de nuestro trabajo las siguientes: «elaborar y redactar informes

técnicos sobre los resultados de la evaluación, la investigación o los servicios solicitados», «comunicar las propias valoraciones de manera crítica y argumentada, respetando el compromiso ético que exige la difusión de conocimiento psicológico», «utilizar las diferentes fuentes documentales en psicología» o «mostrar un dominio de las estrategias necesarias para acceder a la información y valorar la necesidad de actualización documental». Aprender a través de los textos propios de la psicología y saber utilizarlos de forma autónoma para continuar aprendiendo constituyen, pues, algunas de las competencias que los estudiantes deberán adquirir y profundizar durante su estancia en la Facultad.

### **Finalidad y objetivos**

En el contexto descrito, hemos llevado a cabo un estudio acerca de las propuestas de aprendizaje a través de textos en algunas titulaciones de la Universidad de Barcelona, cuya finalidad general es conocer y caracterizar, en una primera aproximación, las prácticas de lectura y de escritura epistémicas que se propone realizar a los estudiantes.<sup>1</sup> Esta finalidad general se concreta en los siguientes objetivos:

1. Conocer la frecuencia y las características de las actividades de lectura y de escritura que se propone realizar a los estudiantes con el fin de que se apropien de los contenidos de las materias de tipo obligatorio.<sup>2</sup>

2. Conocer la frecuencia y las características de las actividades “híbridas” que implican la elaboración escrita a partir de fuentes documentales. Mediante este objetivo pretendemos identificar los rasgos de estas actividades, potencialmente favorecedoras de la transformación y profundización de los conocimientos de los estudiantes.

Los datos, análisis y resultados que presentamos se circunscriben a la titulación de Psicología.<sup>3</sup>

### **Método**

Los datos que se exponen en este artículo corresponden a la primera fase de un proyecto de investigación de naturaleza cualitativa. El *corpus* de datos lo constituyen los Planes Docentes del total de 28 asignaturas troncales y obligatorias de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Por sus características específicas, no se incluyó la asignatura de Practicum.

---

1. Proyecto de Investigación sobre Innovación de la Docencia Universitaria subvencionado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (Redice-04) (“Transformando la información en conocimiento. Lectura y escritura epistémicas en la Universidad”. Investigadoras: Isabel Solé, Mariana Miras, Marta Gràcia, Núria Castells, Sandra Espino. Duración: desde 2004 hasta 2006).

2. El hecho de centrar el estudio en las materias obligatorias permite caracterizar las propuestas que reciben *todos* los estudiantes.

3. Dicha titulación se imparte en la Universidad de Barcelona desde el año 1968, creándose la Facultad de Psicología en 1983. Actualmente tiene una duración de 4 años e incluye 300 créditos de docencia, que se reparten en dos ciclos equivalentes. Del total de créditos, 222 son obligatorios, 48 optativos y 15 de libre elección. La oferta global de asignaturas optativas de la facultad es de 64. En el curso 2004-05, en el que se obtuvieron los datos de esta investigación, se impartieron 41 asignaturas optativas y todos los créditos obligatorios. Durante dicho curso, la Facultad acogió 211 profesores y 2.686 alumnos.



## Procedimiento

Se ha utilizado el análisis documental de los Planes Docentes publicados en el curso 2004/05 para identificar y caracterizar las tareas de lectura y/o de escritura que dichos documentos proponen realizar de forma obligatoria, y que son objeto de evaluación, ya sea a través del examen, ya sea de forma específica.

Se identificaron:

a) Las tareas de lectura o/y escritura propuestas en el plan docente (leer, responder cuestionarios, resumen, monográfico, síntesis...).

b) El tipo de fuente documental de referencia (materiales docentes diversos, manual, texto docente, capítulo de manual, capítulo de libro, artículo de revista, material psicométrico, códigos deontológicos, libros).

c) Las características de la evaluación propuesta –a través del examen o de forma específica–.

## Análisis realizados

La información de los planes docentes fue sometida a un análisis descriptivo centrado en la frecuencia, distribución semestral y características de las actividades de lectura y/o de escritura propuestas y de los textos que toman como referencia.

## Resultados

Los resultados de los análisis efectuados se presentan organizados en dos apartados que se refieren, respectivamente, a las actividades de lectura que se proponen, y a las tareas híbridas identificadas.<sup>4</sup>

### 1. Las propuestas de lectura

a) *Frecuencias*. En todos los planes docentes de las 28 asignaturas troncales y obligatorias que vertebran la Licenciatura de Psicología se proponen actividades de lectura con carácter obligatorio y evaluable. En la tabla 1 se presenta el total de dichas actividades según el tipo de texto al que remiten (manuales, artículos científicos, textos docentes...). La tabla 2 incluye el número de asignaturas que proponen lecturas sobre textos más difícilmente clasificables y cuantificables (materiales docentes –esquemas, presentaciones, fichas..., páginas sueltas –fotocopias de fragmentos de capítulos de libro–, textos de Internet...). En conjunto las tablas muestran lo que leería, a lo largo de la titulación, un hipotético estudiante que realizara la totalidad de lecturas obligatorias.

En una primera apreciación, estos datos ponen de manifiesto que los textos que se proponen en mayor medida son capítulos de manuales, seguidos a distancia

---

4. El análisis realizado puso de manifiesto la escasa presencia de actividades exclusivamente de escritura (8 a lo largo de la titulación) de difícil caracterización a través de los planes docentes, por lo que no han sido tenidas en cuenta.

TABLA 1. FRECUENCIA ABSOLUTA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE TEXTO QUE SE PROPONEN COMO ACTIVIDADES DE LECTURA (N= 251 TEXTOS -28 ASIGNATURAS-).

Tipo de fuente	Texto docente	Cap. manual	Manual univ.	Cap. libro	Libro	Art. rev. divulg.	Art. rev. cient.	Textos leg. y normat.	Instrum. psicométr.
Total	22	95	20	17	7	8	48	10	24

TABLA 2. FRECUENCIA ABSOLUTA DE ASIGNATURAS EN LAS QUE SE PROPONE LA LECTURA DE OTROS TEXTOS (N=28 ASIGNATURAS)

Tipo de fuente	Páginas sueltas	Material docente	Bases de datos	Documentos inespecíficos o que el estudiante debe escoger	Textos de Internet
Total	6	25	2	15	1

considerable por artículos científicos, textos docentes, manuales universitarios y capítulos de libro. Los textos menos propuestos son los textos legales y normativos, los artículos de divulgación y los libros.

Por otra parte, en la mayoría de asignaturas troncales se demanda –y se evalúa– la lectura de “materiales docentes”. Esta categoría comprende documentos muy diversos (esquemas, apuntes, resúmenes, gráficos, ejercicios...), que con mucha probabilidad apoyan las exposiciones que los profesores realizan en clase. Es destacable que en seis asignaturas los estudiantes tienen como lectura obligatoria un número variable –a veces elevado– de páginas sueltas, así como el escaso recurso que desde los planes docentes se realiza a la consulta de documentos en Internet.

*b) Distribución.* La tabla 3 muestra cómo se distribuyen a lo largo de los seis semestres de la licenciatura las actividades de lectura de la tabla 1 (se ha tenido en cuenta que el número de asignaturas troncales y obligatorias no es estable).

TABLA 3. PORCENTAJE DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTO QUE SE PROPONEN EN CADA UNO DE LOS SEMESTRES (N= 251 TEXTOS).

	Texto docente	Cap. manual	Manual	Cap. libro	Libro	Art. rev. divulg.	Art. rev. cient.	Textos leg. y normat.	Instrum. psicométr.	Totales
1 <sup>er</sup> sem.	0,5%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	1,0%	4,8%
2 <sup>o</sup> sem.	1,2%	5,8%	2,3%	1,9%	0,8%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	13,1%
3 <sup>er</sup> sem.	2,7%	11,9%	1,5%	1,5%	0,8%	0,4%	5,0%	0,0%	1,9%	25,8%
4 <sup>o</sup> sem.	1,0%	3,4%	1,0%	1,4%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	5,3%	12,5%
5 <sup>o</sup> sem.	1,9%	11,9%	1,9%	0,0%	0,4%	0,0%	8,1%	0,0%	1,5%	25,8%
6 <sup>o</sup> sem.	1,5%	4,2%	0,5%	1,9%	0,8%	2,3%	2,3%	3,8%	0,8%	18,1%

Como puede observarse, en el primer semestre la demanda de lecturas a los estudiantes es relativamente baja, puesto que atañe tan sólo al 4,8% del monto global de actividades de lectura que se proponen en la licenciatura. El

porcentaje se incrementa bruscamente en el segundo semestre (13,1%) y alcanza en el tercero sus cotas más altas (25,8%). Tras una inflexión en el cuarto semestre, en el que el volumen de lecturas es de 12,5%, en el quinto se repite una elevada demanda (25,8%), que decrece algo en el sexto (18,1%).

Por lo demás, algunos tipos de texto como los capítulos de manual, los textos docentes, los manuales, los artículos científicos, los capítulos de libro y los instrumentos psicométricos, aunque en número muy dispar, se mantienen a lo largo de los distintos semestres (ver, más adelante, figuras 1, 2 y 3). Otros textos, como los libros, sin embargo, se concentran en determinados semestres, y algunos (textos legales y normativos) sólo aparecen en uno.

c) *Tipología y características de los textos.* Un análisis más cualitativo de las referencias de lectura obligatoria expuestas en los planes docentes permite, *grosso modo*, establecer tres grandes categorías en las que pueden incluirse las diversas fuentes documentales:

– *Textos académicos expresamente pensados para la docencia universitaria:* capítulos de manuales, manuales y textos docentes. Suponen 137 propuestas de lectura, y representan el 54,6% del total de propuestas a lo largo de la licenciatura.

– *Textos académicos y científicos auténticos, de circulación común en la comunidad científica:* artículos, libros... Son 80 propuestas de lectura, que constituyen el 31,8% del total.

– *Textos auténticos del ámbito profesional:* de tipo legal y normativo, instrumentos psicométricos... Se trata en este caso de 34 (13,2%) propuestas de lectura que remiten a estos documentos.

Las figuras 1, 2 y 3 muestran la distribución, por semestres, de los textos agrupados en dichas categorías.

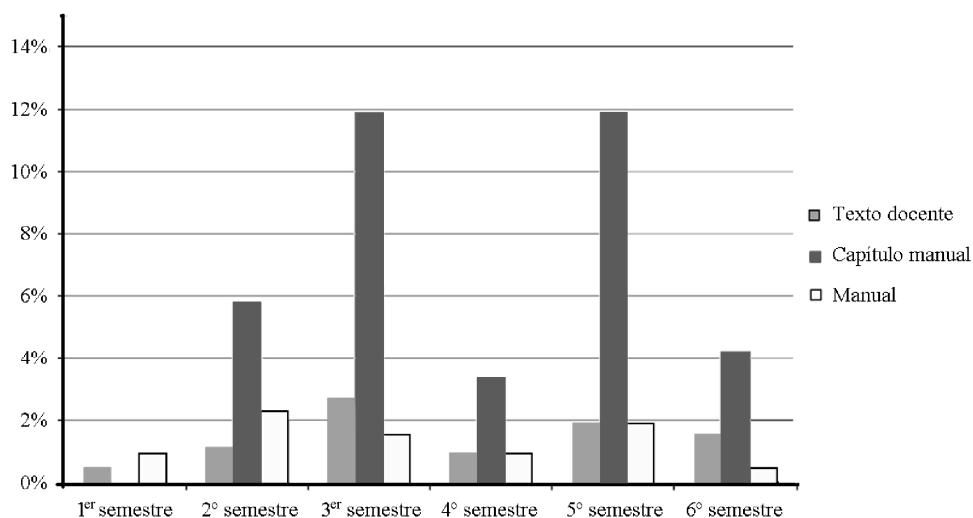


Figura 1. Porcentaje de diferentes tipos de textos académicos que se proponen en los distintos semestres (n=137).

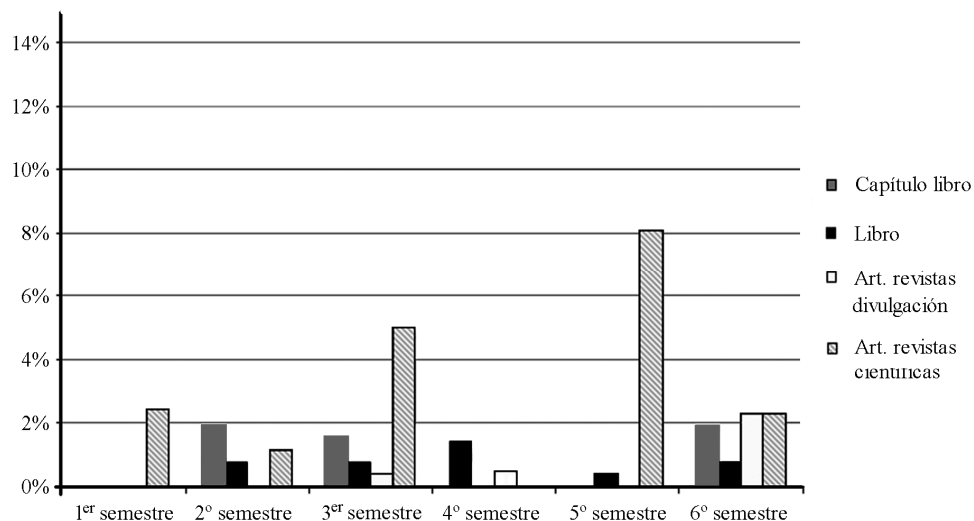


Figura 2. Porcentaje de distintos tipos de *textos científicos auténticos* que se proponen en los diversos semestres (n=80).

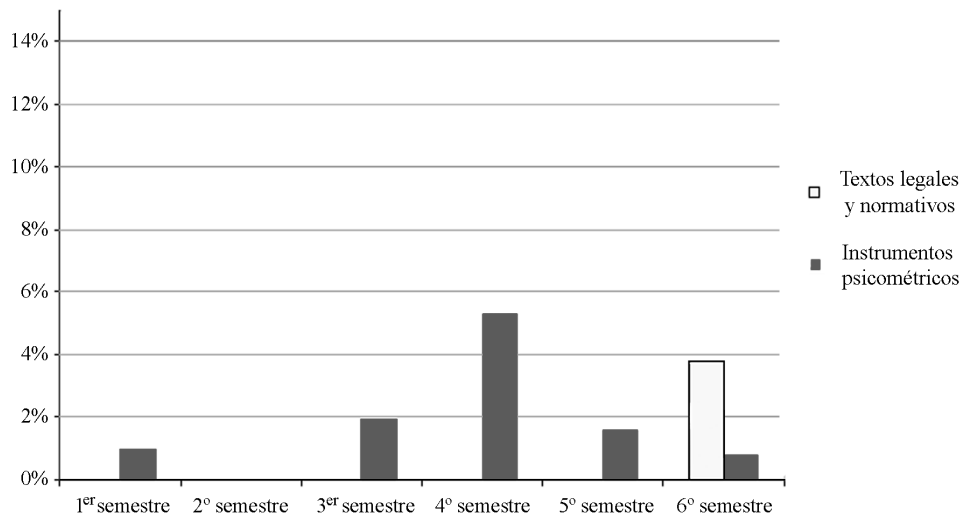


Figura 3. Porcentaje de diferentes tipos de *textos auténticos vinculados al ámbito profesional* que se proponen en los distintos semestres (n=34).

d) *Propuesta de actividades vinculadas a la lectura de los textos.* El análisis de las propuestas de actividad que se propone realizar alrededor de las 251 fuentes documentales de lectura obligatoria en los planes docentes permite

identificar 167 actividades de lectura (66,5%) que no se acompañan de una demanda específica (más allá, por supuesto, de las derivadas de su carácter obligatorio y potencial evaluación), y 84 propuestas de lectura que conllevan la realización de alguna actividad que supone escribir (33,5%). Estas 84 actividades de lectura restantes se concretan en 41 tareas híbridas (puesto que éstas pueden tomar como referente uno, dos o más textos).

En la figura 4 se observa la distribución por semestres del porcentaje de textos que se destinan a actividades que implican leer sin que se formule una propuesta más específica, así como el porcentaje de textos que se utilizan para realizar actividades híbridas (n=41). Exceptuando el primer semestre, en el que parece requerirse una proporción ligeramente superior de lectura de textos con el fin de elaborar un documento escrito, y el tercero y cuarto semestre, en los que el balance de propuesta de textos diferentes para llevar a cabo unas y otras actividades parece ser equilibrado, en los demás el porcentaje de textos para leer sobrepasa el de textos propuestos para tareas híbridas.

En los planes docentes se proponen además otras 35 actividades híbridas cuyo referente son las fuentes documentales plasmadas en la tabla 2 (materiales docentes, páginas sueltas, apuntes...). En conjunto, pues, en los planes docentes de las asignaturas obligatorias encontramos 76 actividades híbridas evaluables.

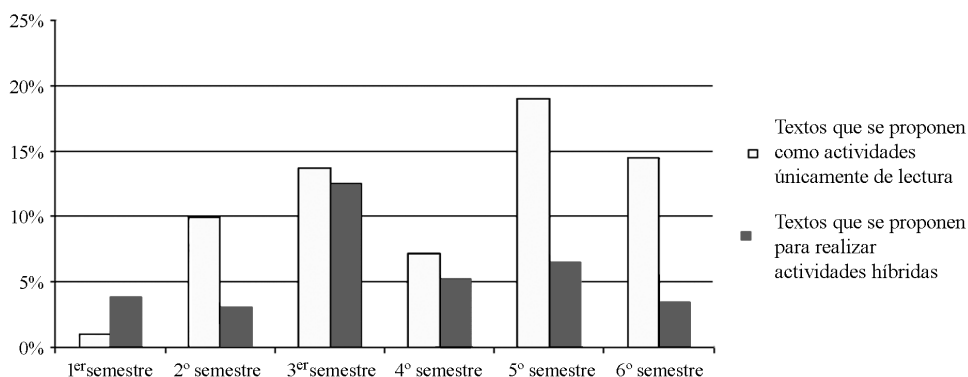


Figura 4. Porcentaje de actividades de lectura a lo largo de los semestres (n=251 textos).

## 2. Las tareas híbridas

a) *Frecuencias y porcentajes de tareas híbridas que se proponen a lo largo de la licenciatura.*<sup>5</sup> Tomando como referente las 76 tareas híbridas identificadas en conjunto en los planes docentes, la tabla 4 permite apreciar que las más propuestas son “responder cuestionarios” y “elaborar informes de prácticas”. La frecuencia de otros tipos de actividades híbridas (“resumen”, “síntesis”, “ensayo”...) es bastante menor.

5. En el recuento de frecuencias se han mantenido los nombres de las actividades híbridas que aparecían en los Planes Docentes.

TABLA 4. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE TAREAS HÍBRIDAS QUE SE PROPONEN A LO LARGO DE LA LICENCIATURA (N= 76 ACTIVIDADES HÍBRIDAS).

	Org. apuntes	Resp. pautas	Resp. cuestion.	Resumen	Síntesis	Trabajo monogr.	Inf.de prácticas	Elabor. pers. crít. (ensayo)
<i>Frecuencia total</i>	3	2	39	4	4	2	18	4
<i>Porcentaje</i>	3.9%	2.63%	51.3%	5.26%	5.26%	2.63%	23,6%	5,26%

*b) Distribución.* Las 76 tareas híbridas aparecen distribuidas a lo largo de los diversos semestres (ver tabla 5), aunque dicha distribución, como reflejan los porcentajes, no es homogénea, proponiéndose en el primer semestre una menor proporción de este tipo de tareas (7,89%), mientras que en el tercero (38,16%) se duplica el porcentaje medio de los demás semestres (entre 10-15%).

TABLA 5. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE TAREAS HÍBRIDAS QUE SE PROPONEN EN LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y TRONCALES POR SEMESTRES (N= 76 ACTIVIDADES HÍBRIDAS)

	1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>o</sup> semestre	3 <sup>er</sup> semestre	4 <sup>o</sup> semestre	5 <sup>o</sup> semestre	6 <sup>o</sup> semestre
<i>Frecuencia total</i>	6	11	29	12	10	8
<i>Porcentaje</i>	7.89%	14.5%	38.16%	15.79%	13.16%	10.5%

*c) Características.* Las tareas híbridas propuestas pueden ser caracterizadas según su potencial dificultad. Atendiendo a las dimensiones establecidas en la introducción (número de fuentes que requiere leer, grado de composición escrita que requiere y grado de apertura de la propuesta),<sup>6</sup> podemos señalar lo siguiente:

- 37 tareas toman como referente una única fuente documental, mientras que 39 exigen leer dos o incluso más fuentes. La tabla 6 de la página siguiente permite consultar el tipo de texto sobre los que se realizan actividades híbridas.

- Más de la mitad de la tareas híbridas propuestas (ver tabla 4) exigen “Responder cuestionarios” (51.3%; añádase a ellas “Responder pautas” –2.63%– y se obtiene casi un 54%). Aunque desconocemos las características concretas de las preguntas, puede aceptarse que éstas exigen por lo general un grado escaso o bajo de composición escrita. El 46.07% de las tareas restantes (informe de prácticas, resumen, síntesis) puede suponer grados diversos de composición, desde medio hasta elevado.

- Por lo que se refiere al grado de apertura de la tarea, nuevamente la respuesta a cuestionarios y pautas (el ya citado 54%) constituye el grueso de las que se encontrarían en el polo “cerrado”. El análisis del resto de tareas muestra un nivel de apertura medio (los informes de prácticas, que representan el 23.6% de las tareas propuestas) y entre medio y elevado (resumen, organizar apuntes, síntesis, trabajo monográfico, ensayo; 22.31%, en conjunto, de las tareas propuestas).

6. Evaluar la dificultad de un texto requiere analizar su complejidad intrínseca (superestructura, macroestructura, densidad informativa, coherencia y cohesión, progresión temática...). Dicho análisis –que para ser útil requiere, además, del contraste con las capacidades y conocimiento previo de los lectores que van a enfrentarse a él– escapaba por completo a las posibilidades de este estudio. La estimación de la dificultad se realiza pues teniendo en cuenta las tres dimensiones señaladas, cuya pertinencia y utilidad viene avalada por numerosos trabajos.

TABLA 6. ACTIVIDADES HÍBRIDAS QUE SE LLEVAN A CABO EN FUNCIÓN DEL NÚMERO Y TIPO DE FUENTES QUE HACEN INTERVENIR (N=76).

	Texto docente	Capítulo ma- nual	Manual	Capítulo libro	Libro	Artículos revista divulgación	Artículos revista científica	Textos legales y normativos	Instrumentos psicométricos	Uso de fuentes documentales (p.e. capítulos de manual, artícu- los científicos)	Otros*	Frecuencias totales	
												Una sola fuente	Más de una fuente
Organizar apuntes			3									3	
Responder pautas							1				1	2	
Responder cuestionarios	3	1	2				1				19	26	
		1					4			7	1	13	
Resumen	3				1							4	
Síntesis		3									1	4	
Trabajo monográfico											2	2	
											4	4	
Informe de prácticas	2											2	
	2						1		3	3	7	16	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>39</b>

\*\* Las tareas que aparecen en la columna de "Otros" se deben realizar a partir de documentos que el estudiante debe elegir entre diversos de los que se sugieren, o bien las fuentes concretas no se especifican con claridad: materiales docentes, bases de datos y páginas sueltas.

Las tareas identificadas poseen grados distintos de dificultad en función de los valores que toman en las tres dimensiones:

1. Tareas híbridas de baja dificultad (una única fuente, bajo grado de composición escrita requerida, escaso nivel de apertura). Esta categoría comprende el 36.8% de las propuestas, e incluye las tareas que exigen responder a cuestionarios y pautas (n= 28), fundamentalmente sobre materiales docentes.

2. Tareas híbridas de dificultad media (una única fuente, grado medio/elevado de composición escrita; nivel de apertura medio/elevado; o bien más de una fuente, bajo grado de composición escrita y bajo nivel de apertura). La ampliación de apuntes (mediante un manual), la elaboración de resúmenes (de textos docentes y de un libro) y la elaboración de informes de prácticas (a través de textos y materiales docentes) constituyen esta categoría, que supone también el 36.8% de las propuestas (n=28).

3. Tareas híbridas de elevada dificultad (más de una fuente, elevado grado de composición escrita, nivel de apertura elevado). Se integran aquí el 13.15% de las propuestas, formadas por los ensayos, las síntesis y los trabajos monográficos (n=10). Estas tareas tienen como referente capítulos de libro, de manual, artículos científicos...).

## Discusión y conclusiones

Para entender el alcance y las limitaciones de este estudio es necesario insistir en que sus datos no reflejan lo que los estudiantes realizan, ni tan sólo lo que los profesores proponen; describe lo que un instrumento crucial para la docencia, como son los planes docentes, prescribe en relación con tareas de aprendizaje que se realizan a través de textos. Aun más, describe lo que ocurría en el curso 2004/05; nada autoriza a suponer que se trate de datos estables, del mismo modo que lo vertido aquí no cuestiona que los profesores y los alumnos pudieran implicarse en otras tareas alrededor de textos escritos que no aparecen en los planes docentes. Igualmente, estos datos no implican necesariamente que *todas* las propuestas contenidas en los planes fueran llevadas a la práctica.

Restringir el análisis de los datos a los obtenidos mediante los planes docentes posee sin duda muchas limitaciones, entre ellas la de poder analizar las características de algunas tareas cuyo detalle no aparece en dichos planes docentes. Sin embargo, los intentos de acceder a otras fuentes (consulta de dossiers electrónicos, consulta de materiales policopiados, consultas directas a los propios profesores) no siempre dieron buen resultado. Finalmente, al optar por circunscribir nuestro análisis a los planes docentes establecíamos un mismo punto de partida para todas las asignaturas obligatorias. Esto, que nos ha forzado a renunciar al uso de determinadas informaciones, nos permite acceder a las propuestas teóricas de aprendizaje a través de textos que reciben todos los estudiantes de la titulación (sin perjuicio del itinerario que cada uno realice mediante las asignaturas optativas y la libre elección).

Una nueva limitación de nuestro estudio viene dada por la imposibilidad de proceder a un análisis del contenido de los textos que se propone leer y trabajar, incluso si nos centramos únicamente en las lecturas de carácter obli-



gatorio. Los datos que se presentan en el estudio son de carácter genérico, y ofrecen una primera aproximación a los textos cuya asimilación (a través de la lectura, o además mediante la propuesta de actividades híbridas) se considera fundamental en la formación de un psicólogo. Esta primera aproximación se beneficiaría de análisis más específicos que, sin duda, constituirían un buen instrumento para discutir y acordar aspectos cruciales de la propuesta docente y de su secuenciación, tal como la estructuramos para nuestros estudiantes.

Sin perjuicio de las limitaciones señaladas, los datos encontrados corroboran, a un nivel general, la caracterización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad que dibujamos en la introducción, y muestran que el camino hacia un uso epistémico de las estrategias que permiten aprender de forma significativa y profunda tiene un largo recorrido. Del estudio se desprenden algunas conclusiones:

1. Las propuestas de lectura con carácter obligatorio prescritas en los planes docentes muestran un volumen considerable de textos distintos que se considera que los estudiantes deben asimilar. Dichas propuestas no mantienen un equilibrio a lo largo de esta titulación concreta. En algunos semestres (especialmente 3º y 5º) la proporción de fuentes documentales que los estudiantes necesitan manejar es muy elevada.

2. Un porcentaje importante de los textos que se proponen para el aprendizaje de los estudiantes se controla exclusivamente a través de la potencial presencia de preguntas en los exámenes (incluso cuando se trata de textos de considerable longitud, como libros). Dicho en otros términos, existe una clara desproporción entre el número de fuentes documentales que se propone leer con carácter obligatorio y el número de actividades específicas que los planes docentes establecen en relación con dichas fuentes.

Tomadas en conjunto, ambas conclusiones parecen reflejar una notable confianza en la capacidad de los estudiantes para aprender a partir de un número considerable de textos que deben ser asimilados en un corto periodo (entre 14 y 20 semanas). Sin embargo, la convergencia de estos datos con otros ya conocidos sobre los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia en la titulación (prueba escrita final, normalmente de respuesta múltiple –tipo test– que en ocasiones se combina con respuestas abiertas; Informe AQU 2002) conduce a pensar que, de forma indirecta e involuntaria, se potencia la adopción de enfoques superficiales de aprendizaje en detrimento de los enfoques más profundos. Por lo demás, el análisis realizado muestra la conveniencia de progresar en la adopción de decisiones consensuadas sobre las lecturas que se consideraran fundamentales en la formación de un psicólogo y sobre su secuenciación.

3. En las propuestas de los planes docentes de las asignaturas obligatorias, los textos académicos de tipo docente (manuales, textos docentes...) tienen una presencia elevada, que se mantiene a lo largo de todos los semestres. Constituyen en conjunto más de la mitad de lo que se propone leer para aprender. Los textos académicos, científicos y profesionales “auténticos”, que constituyen el resto de lecturas propuestas identificables, tienen una presencia más desigual, y algunos aparecen vinculados a asignaturas determinadas.

4. Hemos identificado asimismo la presencia, en buen número de asignaturas, de otro tipo de materiales diversos (apuntes, esquemas, páginas sueltas), muchas veces fragmentados, que los estudiantes tienen que leer y a propósito de los cuales, con relativa frecuencia, realizar algún tipo de elaboración. En un reducido número de asignaturas, el grueso de lo que leen los estudiantes está constituido por estos textos.

Estas conclusiones tienen una lectura positiva y otra algo más negativa. Por una parte, parece que nos dotamos de instrumentos que permitan a los estudiantes pasar desde la cultura del libro de texto en la que se han formado en las etapas educativas anteriores, a la cultura académica y científica; los textos académicos docentes serían en este sentido un instrumento para facilitar este paso. Sin embargo, la elevada presencia de estos textos (y de los materiales docentes fragmentados), las características de los textos auténticos (sobre todo artículos científicos, acumulados en algunos semestres) y, especialmente, la presencia casi residual de otros materiales, como los libros, indican que en el abanico de lecturas que proponemos, algunas están escasamente representadas. A este respecto, conviene insistir en que no es lo mismo leer una fuente primaria que una fuente secundaria; ni leer un artículo en el que se presenta un estudio específico, que leer un libro en el que se exponen, argumentan y desarrollan un conjunto de tesis relacionadas entre sí. Merece reflexión el hecho de que un número no despreciable de lecturas que se proponen para aprender lo son de textos fragmentados, que carecen del contexto, continuidad y completitud que favorecen su comprensión y aprendizaje.

5. Por lo que se refiere a las tareas híbridas propuestas, cabe señalar que las más complejas, que exigen elaborar una estructura que permita integrar información procedente de diversas fuentes, son muy poco frecuentes, en comparación con el mayor peso que tienen las de dificultad escasa y media. Este hecho es compatible con una percepción generalizada según la cual a lo largo de la licenciatura, si bien se propone leer bastante, se escribe muy poco (incluso en los exámenes), perdiéndose así el potencial epistémico de las estrategias de composición escrita.

6. Contrariamente a lo que podría esperarse, hemos encontrado muy pocas tareas híbridas a propósito de textos como los artículos de revista científica, o acerca de los libros, cuya lectura y elaboración, por razones diferentes en cada caso, plantea dificultades a los estudiantes.

7. Resulta interesante constatar que por lo general, las tareas híbridas de escasa dificultad (básicamente responder a cuestionarios a propósito de un texto leído) no disponen de un procedimiento específico de evaluación distinto del examen –las tareas son obligatorias, pero no se les atribuye “nota”–. Lo contrario sucede con las de mayor dificultad, que conllevan una elaboración escrita y que son evaluadas específicamente.

Esta última conclusión parece indicar el valor que los propios profesores atribuimos a las tareas más complejas, y a su función para fomentar un aprendizaje más profundo, relacionado y crítico. Es posible, sin embargo, que las características de estas tareas, que exigen más guía para su realización y seguimiento y cuya evaluación resulta costosa, expliquen su escasa presencia en los planes

docentes. En este sentido y tomando como punto de partida lo encontrado en este estudio, conviene resaltar que muchas de las propuestas de lectura pueden ser abordadas por los estudiantes de forma rápida, superficial y memorística; combatir esta tendencia exige acompañar la lectura de propuestas que favorezcan la elaboración conceptual y la integración de conocimientos. Para provocar un uso epistémico de la lectura y de la composición de textos se requiere integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, fundamentadamente y con criterio, de modo que el proceso de aprendizaje no termine en la reproducción de la información, sino en la transformación de ésta en conocimiento. Ello a su vez exige contar con determinadas condiciones en la docencia y asumir que incorporar a los estudiantes a la cultura académica y científica constituye un objetivo de la formación que impartimos.

## REFERENCIAS

- Alexander, P.A., Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol. II* (pp. 285-310). New York: Longman.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bazerman, Ch. (1992). *The informed writer. Using sources in the disciplines*. Dallas: Houghton Mifflin.
- Bean, Th. W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol. III* (pp. 629-644). New York: Longman.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Santillana.
- Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.
- Gràcia, M., Solé, I., Miras, M., Castells, N. (2005). Llegir i escriure per aprendre a ciències socials i naturals. Immersió lingüística. *Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, 35, 108-114.
- Hare, V. C. (1996). El resumen de textos. En J. Irving y M. A. Doyle (Eds.), *Conexiones entre lectura y escritura* (pp. 123-148). Buenos Aires: Aique.
- Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum-but why are they so difficult to write? *Journal of Reading*, 34 (7), 536-539.
- Informe AQU (2002). *Informe 2002. Procés d'avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). Approaches to learning. En F. Marton, D. J. Hounsell, y N. J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (2nd ed.), (pp. 39-58). Edinburg: Scottish Academic Press.
- Meyer, B.J.F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Miras, M., Gràcia, M., Castells, N. (2005). Reading, writing and knowledge acquisition in Secondary, Post-Secondary and Higer Education in Spain. En M. Pandis, A. Ward y S. Mathews (Eds.). *Reading, Writing,*

- Thinking. Proceedings of the 13th European Conference on reading* (pp. 130-138). Newark, DE: International Reading Association.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pearson, D. P. y Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 285-307). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Universidad.
- Raphael, T.E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, november, 186-190.
- Salmerón, L., Cañas, J.J., Kintsch, W. y Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40 (3), 171-191.
- Scraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 290-305.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Spivey, N. y King, J.R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 7-26.
- Teberosky, A. (en prensa). El texto científico. En M. Castelló (Ed.), *La escritura académica*.
- Vacca, R.T. y Vacca, J.L. (1996). *Content Area Reading*. New York: Harper Collins.
- Van Dijk, T.A. (1984). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. London: Hodder and Stoughton.