



ISBN: 978-607-02-9096-1

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Sandra Espino Datsira (2017)

“Leer y escribir para aprender en los contextos de  
educación formal”

en *La lectura y la escritura en la educación en México.*

*Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y  
perspectivas de futuro,*

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado  
(coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 15-33.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal

*Sandra Espino Datsira*

### INTRODUCCIÓN

La lengua escrita está presente en multitud de contextos, pero es en los contextos educativos formales donde la lectura y la escritura se utilizan como instrumentos y procedimientos que median el aprendizaje que realizan los estudiantes. En este capítulo, se ofrece una visión general de la presencia de la lengua escrita en estos ámbitos y, de forma específica, se concretan las diferentes formas de utilizar dichos instrumentos y procedimientos de aprendizaje así como las variables implicadas en su uso.

### EL APRENDIZAJE: UN PROCESO MEDIADO POR INSTRUMENTOS

En el abordaje de una determinada situación de aprendizaje, las personas cuentan con diferentes instrumentos y procedimientos que les permiten resolver esas situaciones con mayor o menor éxito. En general, no se aprende de forma directa, sino sólo mediante la exposición inmediata de los contenidos de aprendizaje. En la mayoría de las situaciones, las personas abordan los contenidos a través de una serie de instrumentos intermediadores (Kozulin, 2000). Estos instrumentos pueden ser de naturaleza física (computadora, calculadora, pluma, etc.), o de naturaleza simbólica como, por ejemplo, el lenguaje oral, el lenguaje escrito, los gráficos, los signos o las fórmulas, entre otros. Aprender por medio del uso de estos instrumentos es posible en tanto que permiten organizar el pensamiento, planificarlo y reflexionar sobre él (Hernández, 2005), lo que implica conocer esos

instrumentos y procedimientos y ser competentes en el momento de usarlos. De ahí la importancia de considerarlos un tipo de contenidos de aprendizaje en sí mismos, los cuales deberían enseñarse de forma necesariamente vinculada con el resto de contenidos.

## LA LENGUA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Aunque es posible utilizar la lectura y la escritura en multitud de situaciones y con objetivos muy diversos: ocio (lectura de novelas, rellenar un crucigrama, etc.), para obtener información (lectura de noticias, toma de notas en una conferencia, etc.) o para realizar un procedimiento (seguimiento de una receta de cocina o de un manual para instalar un dispositivo electrónico), es en los contextos educativos donde estos instrumentos y procedimientos de aprendizaje se utilizan con la finalidad última de adquirir conocimientos; es decir, su uso se relaciona claramente con la posibilidad de aprender determinados contenidos.

La relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje viene de tiempo atrás y, en ambos casos, se debe a la tendencia a relacionar estos conceptos con la posibilidad que ofrecen de acceder y reproducir la información y, por extensión, el conocimiento.

En el caso concreto de la lectura, su relación con el aprendizaje es anterior al que se estableció posteriormente entre la escritura y el aprendizaje (Miras, 2000) y, en general, se ha relacionado naturalmente con la posibilidad que tienen los textos de transmitir informaciones y con los procesos de decodificación que realizan las personas para acceder a esas informaciones. Así, se entiende que en el momento en que una persona es capaz de descifrar los diferentes elementos que componen el texto (letras, sílabas, palabras, frases...), en su mayoría de forma secuencial y jerárquica, esto la lleva a comprender el contenido incluido en el texto y, por tanto, a su aprendizaje (Solé, 2012).

Por su parte, aunque la relación entre la escritura y el aprendizaje es más reciente, ésta también se relaciona con la posibilidad que ofrece este procedimiento de reproducir la información. En este sentido, se tiende a compartir la idea de que la persona ha aprendido la información una vez que accede a ella y es capaz de reproducirla por

escrito; además, esto suele ir acompañado de la idea de que cuanto más próxima al original sea la reproducción, mayor evidencia desde el punto de vista del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas aproximaciones es posible establecer relaciones entre esta forma de concebir la lectura y la escritura, y la manera en que se conciben los procesos de aprendizaje en general. Así, se pueden asociar estos planteamientos con concepciones de aprendizaje que, en términos usuales, se podrían describir como superficiales, cuantitativas y de carácter reproductivo, lo que actualmente resulta una perspectiva algo restrictiva.

En el presente han emergido nuevos modos de concebir la lectura y la escritura, desarrollando modernos puntos de vista que inciden en que ambos procedimientos, además de permitir el acceso y la reproducción de la información, posibilitan la organización, el contraste y la elaboración de originales significados. Se les atribuye, de este modo, una función epistémica (Flower y Hayes, 1996; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992). Lo que destacan estas aproximaciones es que son los procesos que se activan durante la lectura y la escritura de un texto los que pueden propiciar el aprendizaje aunque, como veremos más adelante, esto va a depender de multitud de variables relacionadas entre sí como, por ejemplo, los objetivos que guían la lectura y la escritura, el nivel de conocimiento previo de la persona, el interés suscitado por el contenido o las estrategias utilizadas durante los procesos de lectura y escritura, entre otras. De este modo, el potencial epistémico de ambos procedimientos residirá, en definitiva, en la posibilidad de utilizarlos como instrumentos para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, más allá de que permitan la reproducción literal de la información o la mera acumulación de conocimientos, sin integración en la estructura mental del aprendiz (Applebee, 1996).

## **Tareas de lectura y escritura**

Aunque aprender mediante la realización de un uso epistémico de la lectura y la escritura no es exclusivo de los ámbitos educativos, es

en éstos donde esta finalidad se hace más evidente. Así, es frecuente que en los contextos educativos formales se trabajen los contenidos de aprendizaje de las diferentes materias mediante la realización, por parte de los estudiantes, de variedad de tareas que conllevan, en mayor o menor medida, el uso de la lectura y la escritura para ser resueltas.

En este sentido es posible encontrar tareas que priorizan el uso de la lectura como, por ejemplo, leer un texto e identificar sus ideas más relevantes; o bien tareas que dan preferencia al uso de la escritura, como cuando se solicita a los estudiantes un ensayo de opinión sobre un tema. Además, estas tareas pueden comprender diferentes niveles de complejidad en función de variables como, por ejemplo, la densidad informativa de los textos que requieren ser leídos para su resolución, la superestructura de dichos textos, su grado de apertura o la familiaridad del sujeto en relación con la temática que presentan (Mateos y Solé, 2009; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005).

Con menor frecuencia, también es posible encontrar en los contextos educativos, sobre todo en los de nivel superior, las denominadas *tareas híbridas* (Espino, 2015; Fitzgerald y Shanahan, 2000). Se trata de tareas académicas que necesitan el uso integrado de la lectura y la escritura. Este tipo de tareas involucra activar de forma coordinada procesos de comprensión lectora y de composición escrita para su resolución y por sus características son tareas que, en función de las condiciones en las que se realizan, pueden resultar muy útiles para el aprendizaje, debido a que la persona adopta de forma simultánea el papel de lector y escritor recursivamente.

De igual modo que en el resto de tareas es posible encontrar algunas híbridas más o menos complejas según demanden la lectura de uno, dos o más textos para ser resueltas o que conlleven un mayor o menor volumen de composición escrita. Así, podemos encontrar tareas híbridas relativamente sencillas como, por ejemplo, leer un texto y responder un cuestionario con preguntas de opción múltiple, a tareas híbridas mucho más complejas como cuando se solicita a los estudiantes que elaboren sus tesis de licenciatura, maestría o doctorado.

Las diferentes investigaciones interesadas en estudiar el tipo de tareas de aprendizaje que implican el uso de la lectura y la escritura más frecuentes en los distintos niveles educativos (Bean, 2000; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005), generalmente, coinciden en señalar el predominio de prácticas más bien tradicionales, donde los procesos de enseñanza continúan centrados en la figura del docente en tanto que transmisor de conocimientos y donde, a pesar de que se desea que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias propias del pensamiento reflexivo, la mayoría de tareas y actividades académicas que se les proponen suelen ser de bajo nivel, por lo regular ligadas al uso del libro de texto y que priorizan los contenidos factuales. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre el tipo de uso vinculado con la lectura y la escritura que implica la realización de un tipo de tareas u otro y de considerar los contextos educativos formales como espacios privilegiados donde ambos procedimientos pueden utilizarse no sólo para el aprendizaje mecánico o reproductivo de los contenidos, sino también para la realización de aprendizajes más significativos (Ausubel, 2002) y que permitan a los estudiantes modificar su conocimiento.

#### EL USO DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con lo tratado en el apartado anterior, instrumentos y procedimientos de aprendizaje como la lectura y la escritura pueden permitir a la persona, o en el contexto de las prácticas educativas formales, al estudiante, la realización de aprendizajes más significativos y la transformación del conocimiento. Asimismo, que la lectura y la escritura devengan en instrumentos potencialmente útiles para el aprendizaje en términos de significatividad va a depender del uso que se lleve a cabo de éstos durante la realización de las tareas académicas que los implican.

En este sentido son varios los autores que diferencian entre usos técnicos y usos estratégicos, tanto de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general como de la lectura y la escritura en particular (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Monereo, Pozo y

Castelló, 2001). El hecho de que un estudiante decida llevar a cabo un tipo de uso u otro puede depender de multitud de variables las cuales, a su vez, pueden acabar incidiendo en el tipo de aprendizaje que acaba realizando dicho estudiante.

### Usos técnicos *vs.* usos estratégicos

Cuando un estudiante se dispone a abordar una tarea académica en un contexto educativo formal puede realizar diferentes tipos de usos de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje de que dispone para realizar dicha tarea. En términos de continuidad podemos encontrar desde usos más bien técnicos, a usos más bien estratégicos. Los primeros refieren a la utilización mecánica de determinados procedimientos, por lo común, como consecuencia de la práctica repetida; y se vinculan con procesos automáticos que se realizan sin control voluntario de la persona; es decir, sin que haya conciencia por parte de ésta. Además, suelen caracterizarse porque no requieren demasiados recursos atencionales. Por su parte, los usos estratégicos necesitan una utilización intencional, deliberada y consciente de una serie de procesos o actividades mentales en función de un objetivo específico planteado en relación con una situación concreta (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Al haber ubicado los usos dentro de un *continuum*, no se habla de estudiantes que hacen usos técnicos o estratégicos propiamente, sino que se parte de la idea de que en función del contexto concreto de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentre el estudiante, éste podrá realizar un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general, o en el caso que nos ocupa, de la lectura y la escritura, en particular.

En los contextos educativos formales entendemos que un estudiante hace un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje al abordar una determinada tarea académica cuando es capaz de elegir esos instrumentos y procedimientos en función de unos objetivos concretos y considerando, en todo momento, las ca-

racterísticas de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se desarrolla esa tarea. Eso llevaría al estudiante a tener que considerar, según Díaz Barriga y Hernández (2010), variables como por ejemplo: variables personales (expectativas de autoeficacia, autoconcepto académico, etc.), variables relativas a la tarea (conocimiento previo relacionado con el contenido de la tarea, dificultad, etc.), variables relativas a las estrategias (conocimiento sobre las estrategias y técnicas que se poseen así como su forma de aplicación y eficacia) y variables del contexto de aprendizaje (temporales y ambientales). De este modo, realizar un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje no es algo que se pueda hacer de forma directa con sólo proponérselo. En realidad, depende de un conjunto de variables que, según se conjuguen, van a hacer posible que así sea. Veamos a continuación con más detalle las variables que están comprendidas en el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

### **Variables implicadas en el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje**

Hacer un uso más o menos estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general, y de la lectura y la escritura en particular depende, como hemos adelantado antes, de un conjunto de variables relacionadas entre sí. Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, marco teórico en el que nos situamos (Coll, 2001), se entiende que todas ellas se ubican en la actividad conjunta que llevan a cabo el estudiante y el profesor en relación con unos contenidos concretos y en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, interesa destacar en este capítulo el papel que juegan determinadas variables, como son la posibilidad de atribuir sentido al aprendizaje, la capacidad metacognitiva del estudiante, el nivel de conocimiento conceptual específico así como el nivel de dominio de las habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje, entre las cuales se encuentran la lectura y la escritura.

## *Atribución de sentido personal al aprendizaje*

Para que el estudiante pueda atribuir un sentido personal al aprendizaje deben darse una serie de condiciones. En primer lugar, el estudiante tiene que poder representarse adecuadamente el contenido de aprendizaje que se dispone abordar, así como los motivos por los cuales se supone que va a emprender la actividad de aprendizaje (Martín y Solé, 2001). En segundo lugar, el estudiante necesita estar interesado tanto en el contenido como en la propia actividad de aprendizaje. El interés que le suscite, según Schiefele (1991), puede estar generado por diferentes vías y vincularse tanto con aspectos de carácter inmediato como, por ejemplo, la satisfacción personal que experimenta durante la realización de la actividad; como por motivos más a largo plazo, por ejemplo, alcanzar determinados objetivos académicos en el futuro. Finalmente, la última condición que se requiere para atribuir sentido personal al aprendizaje tiene que ver con su percepción respecto a su propia competencia; es decir, con las creencias que maneja vinculadas con sus propias habilidades para aprender en esa situación concreta de enseñanza y aprendizaje (Miras, 2001). Para ello, es importante que el estudiante se sienta competente y capaz de realizar con éxito la actividad, lo que a su vez está fuertemente condicionado por su autoconcepto (general y académico), su nivel de autoestima y los patrones atribucionales que emplea para explicar la causa de lo que acontece, en este particular como consecuencia de su participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Conviene precisar que, aun dándose estas tres condiciones, el estudiante no siempre conseguirá atribuir un sentido personal al aprendizaje. Que esto ocurra finalmente o no, dependerá lógicamente del mantenimiento de estas condiciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje así como de la ayuda educativa que reciba por parte del docente para tal fin. Al respecto, también se han identificado como variables que inciden en la posibilidad de atribuir un sentido personal al aprendizaje por parte del estudiante, el tipo de motivación así como el enfoque de aprendizaje que adopta ante la situación concreta de enseñanza y aprendizaje a la que se enfrenta.

Esto, a su vez, puede condicionar el tipo de aprendizaje que acabará obteniendo (Miras, 2001).

Dicho esto, sería esperable que un estudiante que cumpliera de entrada con las tres condiciones comentadas antes, necesarias para atribuir un sentido personal al aprendizaje, tuviera más posibilidades de mostrar una motivación de carácter intrínseco (orientada al aprendizaje) y un enfoque de aprendizaje profundo, cuyo objetivo principal es comprender el contenido por aprender. Esto, a su vez, lo llevaría a activar una lista de procesos y acciones vinculados con un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, lo que aumentaría la posibilidad de realizar aprendizajes más significativos y con un sentido personal. En cambio, un estudiante que no dispusiera de las condiciones necesarias para atribuir un sentido personal al aprendizaje podría estar más predispuesto a mostrar un tipo de motivación extrínseca (orientada a los resultados) y un enfoque superficial de aprendizaje, por lo que tendría mayor dificultad para realizar un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, que lo llevaría a realizar aprendizajes más memorísticos o reproductivos, con menor significatividad y sentido para él.

### *Capacidad metacognitiva*

Otra de las variables que puede incidir en la posibilidad de realizar un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es la capacidad metacognitiva del estudiante. Esta variable se refiere a su nivel de capacidad para autorregularse y controlar sus acciones a lo largo de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1979; Wertsch, 1985), este concepto se liga con un proceso de internalización de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, esto es, con la capacidad del estudiante para autorregularse, en este caso en particular, en relación con el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje. De acuerdo con Flavell (1987), el estudiante podrá

desarrollar una determinada capacidad metacognitiva o nivel de metaconocimiento en función tanto de variables personales como, por ejemplo, las creencias o conocimientos de que dispone respecto de su propio funcionamiento cognitivo como de sus experiencias metacognitivas previas; es decir, de sus experiencias anteriores aplicando dichos conocimientos y evaluando su pertinencia y eficacia.

Así, pues, respecto al uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, sería esperable que a mayor capacidad metacognitiva por parte del estudiante, mayor posibilidad de realizar un uso más bien autorregulado y consciente de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje; o sea, mayor posibilidad de realizar un uso estratégico de dichos instrumentos y procedimientos. Y, viceversa, estudiantes con una menor capacidad metacognitiva podrían mostrar más dificultades para autorregularse y, en consecuencia, para llevar a cabo un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

En la actualidad, además de considerar estas variables asociadas con la capacidad metacognitiva de los estudiantes, se considera también fundamental relacionar este aspecto con la capacidad para adquirir conocimiento relativo no sólo a lo que se debe hacer para aprender, sino también respecto al dónde, cuándo, cómo y con quién hacerlo. Es lo que autores como Monereo (1994) han denominado conocimiento condicional, imprescindible para poder llevar a cabo un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

### *Nivel de conocimiento conceptual específico*

El nivel de conocimiento conceptual específico de que dispone el estudiante es otra de las variables implicadas en el uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje. En este sentido parece razonable afirmar que a mayor nivel de conocimiento conceptual específico, o en otras palabras, a mayor nivel de conocimiento previo del estudiante en relación con la temática objeto de estudio, mayor posibilidad de llevar a cabo un uso estratégico de los

procedimientos mediante los cuales se dispone a abordar la actividad de aprendizaje.

### *Dominio de habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje*

Finalmente, la última variable contemplada en este capítulo al respecto de la posibilidad de hacer un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es la que se relaciona con el nivel de dominio de las habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje de que dispone el estudiante. Así, igual que pasaba con la variable anterior, la relativa al nivel de conocimiento conceptual específico, el estudiante dispone de una serie de recursos para enfrentarse a la situación de enseñanza y aprendizaje en cuyo dominio puede ser más o menos competente o hábil. Y, en ese sentido, cuanta mayor competencia y/o habilidad muestre en el uso de dichos recursos, mayores serán las posibilidades de que lleve a cabo un uso estratégico de ellos en los términos comentados antes.

Entre los recursos de que dispone el estudiante, se encuentran sin duda alguna, la lectura y la escritura. De modo que cuantos más altos sean los niveles de dominio del estudiante en el uso de la lectura comprensiva y de la escritura reflexiva, mayores posibilidades tendrá de realizar un uso estratégico de dichos procedimientos a cuando no los domina o los domina poco.

#### NIVELES DE DOMINIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Varios autores se han referido al uso de la lectura y la escritura como procedimientos de aprendizaje que pueden utilizarse con diferentes niveles de dominio. Los niveles más bajos son los que se relacionan con usos más bien mecánicos y repetitivos, en este caso de la lectura y la escritura, mientras que los niveles más altos de dominio se vinculan con usos más bien estratégicos y reflexivos (Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé y Teberosky, 2001). La mayoría de estos

autores identifican una serie de variables que conviene considerar en el momento de valorar si un estudiante realiza un uso estratégico de la lectura y la escritura en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo, destacan la importancia de estos usos en el tipo de aprendizaje que se acaba obteniendo.

De acuerdo con el modelo interactivo de la lectura, leer es un proceso interactivo que tiene lugar entre el lector y el texto a partir del cual el lector construye una interpretación del contenido presentado en el texto (Solé, 1992). Partiendo de esta premisa, leer estratégicamente requiere adoptar un rol activo ante la lectura; es decir, ser capaz de analizar el contexto en el que se lleva a cabo la actividad de leer y, con base en ese análisis, formular unos objetivos que guíen el proceso lector. Los objetivos pueden ser muy diferentes (para disfrutar de una novela, para seguir un procedimiento, para aprender los contenidos de una materia, etc.) y estar sujetos, por ejemplo, al nivel de conocimiento previo del lector, sus intereses y motivaciones, sus emociones o su habilidad de lectura, entre otros. Una vez delimitados, los objetivos guiarán la lectura llevando al lector a activar determinados conocimientos en relación con la temática sobre la que se lee, a formular hipótesis y verificarlas o a poner en marcha unas estrategias u otras (de control, de revisión, de elaboración de inferencias, etc.), lo que finalmente le permitirá construir una interpretación más o menos acertada del texto (Solé y Minguela, 2013). Al mismo tiempo, el lector estratégico será capaz de organizar la actividad y tomar las decisiones adecuadas con el contexto para conseguir sus objetivos. Esto requerirá la revisión continuada durante todo el proceso y la modificación de sus acciones cuando éstas lo alejen de los objetivos planteados al inicio. Así, leer de forma estratégica no es sólo un proceso interactivo, sino también recursivo; esto es, de ida y vuelta entre los diferentes momentos y elementos descritos, con el fin de resolver un problema: comprender el contenido del texto.

Desde una perspectiva psicológica, también la escritura es considerada un problema que precisa la activación de diferentes procesos cognitivos para ser resuelto. En ese sentido, al igual que en la lectura, la persona debe adoptar un rol activo, definir unos objetivos concretos acordes con el contexto de realización de la tarea y tomar deci-

siones al respecto de los procedimientos por utilizar para conseguirlos (Miras, 2000). Los objetivos también pueden ser muy diferentes. En el caso de los estudiantes, Castelló (2000) identifica como los más frecuentes: recordar mejor los contenidos de aprendizaje, cumplir con los requerimientos académicos, demostrar la adquisición de determinados conocimientos o la comunicación y el aprendizaje.

Considerar los procesos de composición como un problema que resolver implica atender con detalle dicho problema, analizarlo y definirlo para poder establecer objetivos concretos dentro de lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan el espacio-problema del contenido y el espacio-problema retórico. El primero refiere al conocimiento que el escritor tiene sobre el contenido (qué decir); mientras que el segundo refiere a su conocimiento retórico y discursivo (cómo decirlo). Las operaciones que tienen lugar en estos dos espacios-problema son las que permiten modificar tanto el conocimiento del escritor y sus objetivos, como el propio texto. Estas modificaciones son posibles gracias al proceso dialéctico que se desencadena entre ambos espacios-problema (contenido y retórico) durante el proceso de escritura.

De este modo, teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, consideramos que un escritor es estratégico cuando contempla a la audiencia, planifica y organiza su producción coherentemente y de forma reflexiva y cuando es capaz de revisar de manera minuciosa con la finalidad de conseguir un texto adecuado a la situación comunicativa en la que dicho texto se inscribe. Igual que en el proceso de lectura, entender la escritura de esta forma pasa por concebirla como un proceso recursivo en el que el escritor debe ser capaz de supervisar y regular todo el tiempo. Aun así, se trata de un proceso que se va a ver condicionado por diferentes aspectos como, por ejemplo, el nivel de conocimiento previo del escritor en relación con la temática sobre la que se dispone a escribir, sus conocimientos sobre tipología textual, sus representaciones posibles sobre la audiencia o aspectos vinculados con el contexto de producción; esto es, el tema, sus intenciones al escribir o el propio texto generado. Nos referimos a todos aquellos aspectos que caracterizan el acto de escribir (Miras, 2000).

En resumen, en los contextos educativos formales, un estudiante que realiza un uso estratégico de la lectura y la escritura es aquél capaz de dotarse de unos objetivos que guían su acción durante la realización de la tarea académica, que contempla las características específicas de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se ubica dicha tarea, que activa los conocimientos previos disponibles y relevantes para el contenido objeto de estudio y que, al mismo tiempo que lee y escribe, planifica, evalúa y modifica la propia acción en función de las situaciones que se van generando mientras desarrolla la actividad. Además, conviene no olvidar que realizar estas acciones de lectura comprensiva y escritura reflexiva va a permitir al estudiante estar en mejores condiciones de tener un aprendizaje más significativo de los contenidos trabajados (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

#### APRENDER MEDIANTE EL USO DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

Como se dijo anteriormente, usar de forma más o menos técnica o estratégica los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es un factor que puede incidir en el tipo de aprendizaje que acaban realizando los estudiantes. Conviene precisar que, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, se considera que un estudiante adquiere un aprendizaje memorístico o reproductivo cuando establece relaciones arbitrarias, lineales y no sustantivas entre el contenido nuevo que se dispone a aprender y sus conocimientos o experiencias previas. Sería, por ejemplo, cuando un estudiante se dispone a estudiar una determinada materia repitiendo literalmente el contenido con el objetivo de almacenarlo en su memoria sin atender la comprensión. En cambio, únicamente cuando el estudiante es capaz de activar sus conocimientos previos y establecer relaciones sustantivas con el contenido nuevo, se considera que está en condiciones de realizar un aprendizaje significativo. Además, es necesario que se den tres condiciones para que así sea: 1) el contenido nuevo debe tener una estructura y organización internas; 2) el estudiante debe disponer de cierto nivel de conoci-

miento previo que le permita establecer relaciones entre el nuevo contenido y el conocimiento ya existente; y 3) el estudiante tiene que mostrar una disposición favorable para aprender de forma significativa (Ausubel, 2002).

Así, teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, parece posible postular relaciones entre determinados usos de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje y el tipo de aprendizaje que acaban logrando los estudiantes como consecuencia de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se ven involucrados a lo largo de la educación formal.

De este modo, atendiendo las características de los usos más bien estratégicos (intencionalidad, análisis del contexto, capacidad metacognitiva, sentimiento de competencia o atribución de sentido personal al aprendizaje, entre otros), sería esperable que este tipo de usos contribuyera a aumentar la posibilidad, debido a los procesos que requieren ser activados durante su realización, de que los estudiantes lleven a cabo aprendizajes más significativos; por el contrario, los usos más bien técnicos, los cuales se relacionan con procesos automáticos, no tan conscientes y vinculados con la reproducción literal o memorística de los contenidos tratados; y especialmente, independientes del contexto, por lo que son usos que podrían asociarse con aprendizajes más memorísticos o reproductivos en los términos comentados antes.

## CONCLUSIONES

A modo de síntesis, en el capítulo se ha planteado el papel mediador que determinados instrumentos y procedimientos tienen en el aprendizaje. En concreto se ha destacado la relevancia que toma la lectura y la escritura en los contextos educativos formales en tanto que instrumentos de naturaleza simbólica vinculados con la lengua escrita y cómo en estos contextos se utilizan con el objetivo principal de adquirir conocimientos.

Asimismo se ha destacado la aportación de las visiones actuales que atribuyen una función epistémica a la lectura y a la escritura;

es decir, que otorgan especial importancia a cómo la activación de determinados procesos durante la utilización de estos dos instrumentos y procedimientos puede facilitar el aprendizaje, poniendo de manifiesto que tanto la lectura como la escritura van más allá de ser meras vías para acceder al conocimiento y reproducirlo.

Finalmente, se ha podido constatar que una evidencia de la presencia y relevancia que tienen la lectura y la escritura en los contextos educativos formales es la multitud de tareas que se solicitan a los estudiantes y que implican su uso para ser resueltas. Es ese sentido, y asociado con el potencial epistémico de ambos instrumentos y procedimientos, se han querido destacar las denominadas tareas híbridas, las cuales al combinar procesos de comprensión lectora y composición escrita, en función de las condiciones en las que se realizan, pueden resultar especialmente beneficiosas para el aprendizaje.

Reflexionar sobre estos y otros aspectos permite seguir avanzando y mejorando tanto en el conocimiento sobre esta temática como en las prácticas educativas que se llevan a cabo en los contextos educativos formales y, en definitiva, redundar en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Applebee, Arthur (1996), *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ausubel, David (2002), *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Bean, Thomas (2000), “Reading in the content areas: social constructivist dimensions”, en Michael Kamil, Peter Mosenthal, David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, pp. 629-644.
- Castelló, Montserrat (2000), “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”, en Marta Milián y Anna Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 67-104.

- Coll, César (2001), “Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 157-186.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill.
- Espino, Sandra (2015), “La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 959-976.
- Fitzgerald, Jill y Timothy Shanahan (2000), “Reading and writing relation and their development”, *Educational Psychology*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-50.
- Flavell, John (1987), “Speculations about the nature and development of metacognition”, en Franz Emanuel Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 21-29.
- Flower, Linda y John Hayes (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, *Textos en Contexto*, núm. 1, pp. 1-19.
- Hernández, Gerardo (2005), “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural”, *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117.
- Kozulin, Alex (2000), *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*, Barcelona, Paidós.
- Martín, Elena e Isabel Solé (2001), “El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 89-114.
- Mateos, Mar e Isabel Solé (2009), “Synthesising information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Mateos, Mar, Elena Martín, Ana Pecharromán, María Luna e Isabel Cuevas (2008), “Percepción de los estudiantes de psicología de las tareas

- de lectura y escritura que realizan para aprender”, *Revista de Educación*, vol. 347, pp. 255-274.
- Miras, Mariana (2001), “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 309-329.
- Miras, Mariana (2000), “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 89, pp. 65-80.
- Monereo, Carles (coord.) (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Monereo, Carles, Juan Ignacio Pozo y Montserrat Castelló (2001), “La enseñanza de estrategias en el contexto escolar”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 235-258.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Schiefele, Ulrich (1991), “Interest, learning, and motivation”, *Educational Psychologist*, vol. 26, núm. 3-4, pp. 299-323.
- Solé, Isabel (2012), “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1992.
- Solé, Isabel y Ana Teberosky (2001), “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 461-485.
- Solé, Isabel, Mar Mateos, Mariana Miras, Elena Martín, Núria Castells, Isabel Cuevas y Marta Gràcia (2005), “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, núm. 3, pp. 329-347.
- Solé, Isabel y Marta Minguela (2013), “Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 63, pp. 51-59.

Vygotski, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Wertsch, James (1985), *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.