

# Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender<sup>1</sup>

## Study on Psychology students' perception about reading and writing to learn task

**Mar Mateos**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España*

**Elena Martín**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España*

**Ana Pecharromán**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España*

**María Luna**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España*

**Isabel Cuevas**

*Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España*

### Resumen

El artículo, enmarcado en el enfoque de la alfabetización académica, presenta un estudio dirigido a conocer en qué medida los estudiantes de Psicología llevan a cabo tareas de lectura y escritura que les permitan aprender de forma significativa y en qué medida el uso de estas

---

<sup>01</sup> Proyecto coordinado «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y universitaria» (BSO2005-08434-C02-01), financiado por el Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia. Investigador principal: Autor.

herramientas de aprendizaje varía en función del nivel de instrucción. Se parte de la premisa de que el dominio de una disciplina supone aprender a interpretar y a producir sus textos. Pero no todas las tareas académicas que implican leer y escribir contribuyen a desencadenar el mismo tipo de aprendizaje o tienen la misma potencialidad epistémica. Algunas tareas pueden realizarse a partir de un procesamiento superficial de las fuentes empleadas y tienden a resultar en un aprendizaje reproductivo. En cambio, otras tareas demandan un elevado grado de elaboración de la información procedente de las fuentes consultadas y pueden redundar en la transformación del propio conocimiento.

Los participantes fueron 66 estudiantes de 1º curso y 62 de 4º curso de Psicología. Se empleó un cuestionario para explorar las tareas que realizan los estudiantes y la percepción que tienen de su dificultad, interés y utilidad para el aprendizaje. Los resultados muestran que las tareas de lectura y escritura con mayor capacidad epistémica son poco frecuentes en los dos niveles estudiados, lo que pone de manifiesto la necesidad de dedicar una mayor atención a la alfabetización académica. No obstante, los resultados muestran asimismo que el peso que se concede a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje aumenta con el nivel académico.

*Palabras clave:* leer, escribir, alfabetización académica, aprendizaje autónomo, herramientas epistémicas, estrategias de aprendizaje, enseñanza universitaria, estudiantes de Psicología.

### **Abstract**

The article, which takes an academic literacy approach, describes a study aimed at ascertaining to what extent psychology students perform reading and writing tasks enabling them to learn significantly and to what extent the use of such learning tools varies depending on their educational level as measured by course year. The study is based on the premise that mastery of a discipline implies learning to interpret and produce texts. But not all academic tasks involving reading and writing help to generate the same type of learning or have the same epistemic potential. Some tasks can be carried out on the basis of superficial processing of the sources employed and tend to result in reproductive learning. Other tasks, however, require a high degree of elaboration of the information contained in the sources consulted and can favour the transformation of one's own knowledge.

The subjects were 66 first-year and 62 fourth-year psychology undergraduates. A questionnaire was used to explore the tasks the students perform and the perception they have of the difficulty, interest and usefulness for learning of these tasks. The results show that the reading and writing tasks with the greatest epistemic capacity are infrequently performed at both the levels studied, which reveals the need to pay more attention to improving academic literacy. Never the less, the results also show that the importance accorded to reading and writing as learning tools does increase as students proceed with their course.

*Key Words:* reading, writing, academic literacy, autonomous learning, epistemic tools, learning strategies, higher education, psychology students.

En el contexto de la nueva sociedad de la información y del conocimiento, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en el que pretendemos integrarnos, exige, entre otros aspectos, que la educación universitaria se dirija tanto a la formación en los contenidos específicos de una materia o disciplina como a la formación en las competencias necesarias para aprender esos contenidos de manera autónoma (Bologna Declaration, 1999; MEC, 2003; Monereo y Pozo, 2003). Tal y como muestra la investigación en el campo de los procedimientos y estrategias de aprendizaje, plantearse si es más adecuado enseñar contenidos o enseñar a aprender esos contenidos es un falso dilema. Las capacidades o competencias no se construyen al margen de los contenidos específicos de un dominio de conocimiento sino ligadas a ellos (Alexander, 2003; Alexander y Judy, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1993; Sternberg, 1989)

Partimos de la premisa de que la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias claves para el aprendizaje autónomo, en la medida en que la mayor parte del conocimiento específico de una disciplina se adquiere a partir de los textos. Por este motivo, entendemos que es importante promover el uso de la lectura y la escritura como herramientas para aprender los contenidos propios de una disciplina. De hecho, cada vez son más numerosas las voces que reclaman que lo que algunos han dado en llamar la *alfabetización académica (academic literacy)* o *escritura a través del currículum (writing across the curriculum)* sea considerada un objetivo de la enseñanza universitaria (Björk, Bräuer, Rienecker, y Stray Jörgensen, 2003; Carlino, 2004; Elbow, 2000; English, Bonanno, Ihnatko, Webb, y Jones, 1999; Lemke, 1989; Lester, Bertram, Erickson, Lee, Tchako, Wiggins y Wilson, 2003).

Reclamar como objetivo esta alfabetización académica supone asumir una posición determinada en lo que se refiere a la conceptualización de la lectura y la escritura. Tradicionalmente la alfabetización se ha identificado con el dominio de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en la educación obligatoria. De acuerdo con esta posición, todavía bastante extendida, una vez alcanzado el dominio de ese conocimiento lingüístico, la lectura y la escritura se convierten en procedimientos *generales*, aplicables a la adquisición de los conocimientos específicos de cualquier ámbito. Se concibe la lectura como un medio para *extraer lo que el texto dice* y la escritura como un medio para *decir lo que se sabe*, para exteriorizar conocimientos y opiniones (Carlino, 2004).

Esta posición confronta con la que sostiene que los sistemas de alfabetización no son meros medios o canales para la transmisión y reproducción del conocimiento ya que, al adquirirse, se convierten en herramientas epistémicas que promueven su transformación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Olson, 1994; Tynjälä, Mason

y Lonka, 2001). En otras palabras, la escritura como sistema semiótico tiene una clara función epistémica, al constituirse en instrumento mediador de los procesos de aprendizaje. Estas posiciones están avaladas por la evidencia empírica que revela el impacto de la escritura sobre la adquisición de conocimiento y el cambio conceptual en diferentes dominios de conocimiento y cómo contribuyen a ese aprendizaje los mecanismos cognitivos y metacognitivos elicitados por la escritura (Keys, 2000; Mason y Boscolo, 2000; Rivard y Straw, 2000; Wallace, Hand y Prain, 2004).

En contra de la visión más tradicional, estas corrientes parten de la premisa de que la comprensión y producción de textos están intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos propios de cada disciplina. Los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, no pueden considerarse procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de llegar a la universidad (Alexander y Jetton, 2000; Halliday y Martin, 1993). Esta diversidad se traduce sin duda en los procesos que se ponen en juego para su aprendizaje, así como en las tareas que mejor pueden promoverlos. El dominio de una disciplina, por tanto, requiere aprender a manejar sus códigos y convenciones, sus textos y sus formas de elaborarlos (Olson, 1994).

Ahora bien, como ha puesto de manifiesto la investigación en este campo, no todas las tareas que implican el uso de la lectura y la escritura contribuyen a desencadenar el mismo tipo de aprendizaje o tienen la misma potencialidad epistémica (Langer y Applebee, 1987; Spivey, 1997; Tynjälä, 2001). Algunas tareas pueden realizarse a partir de un procesamiento superficial de las fuentes empleadas, exigiendo a lo sumo procesos de selección de información, no requieren composición escrita o no requieren un elevado nivel de composición escrita (v.g., recuerdo de un texto, subrayar un texto, responder a preguntas literales, copiar de un texto o tomar apuntes en el caso de que se haga de una forma muy literal). Estas tareas tienden a resultar en un aprendizaje reproductivo. Otras tareas, como la elaboración de un resumen escrito a partir de un texto, implican la composición de un nuevo texto a través de la selección, organización y conexión de los contenidos del texto fuente, pero aún puede reproducirse la misma estructura empleada en el texto original. Otras tareas, en cambio, exigen, además, tomar decisiones con respecto a la estructura que debe adoptar el nuevo texto para organizar e integrar la información de diferentes fuentes y pueden implicar un tratamiento más profundo de la información (v.g., realizar un trabajo monográfico o de síntesis de diversos textos). Finalmente, otras tareas demandan un elevado grado de elaboración de la información procedente de las fuentes consultadas, exigen examinar las ideas en profundidad, integrarlas y evaluarlas de forma crítica y

pueden redundar en la transformación del propio conocimiento (v.g., argumentar por escrito, realizar un ensayo de opinión, hacer un comentario de texto, hacer una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado). Como se desprende de lo anterior, las tareas que demandan buscar, seleccionar, interpretar, evaluar e integrar la información procedente de diversas fuentes para construir un texto propio, esto es, un punto de vista propio, favorecen la construcción de conocimientos más elaborados (Spivey, 2001) y constituyen, sin duda, un medio privilegiado para el aprendizaje autónomo. De hecho, los contextos profesionales reales para los que supuestamente los estudiantes universitarios están siendo formados demandan otros propósitos diferentes del de leer para adquirir conocimiento y escribir para demostrarlo, como es el uso de múltiples fuentes escritas para producir un texto propio (Goldman, 1997; Tynjälä, 2001). No obstante, el tipo de procesos y estrategias que los estudiantes ponen en marcha al realizar una tarea así como el grado de transformación del conocimiento que finalmente alcanzan no dependen únicamente del nivel de complejidad de la tarea sino también de otros factores. Entre ellos, la investigación ha mostrado que el trabajo cooperativo en pequeños grupos es otro factor que puede promover los procesos del aprendizaje constructivo al realizar tareas de lectura y escritura (Tynjälä, 2001). También se ha subrayado la importancia de los aspectos motivacionales, entre ellos el papel de las expectativas de auto-eficacia o percepción de la propia competencia para realizar una tarea (e.g. Bruning y Horn, 2000; García y Caso, 2005; Graham., Schwartz y MacArthur, 1993; Pajares, 2003) y el papel del interés (Albin, Benton y Khramtson, 1996; Boscolo y Mason, 2003; Hidi y McLaren, 1991; Jetton y Alexander, 2001).

Dentro de este marco general, y en continuidad con otros estudios previos en los que hemos explorado y comparado las tareas que se realizan en la Educación Secundaria y la Educación Universitaria (Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005; Mateos, Martín y Villalón, 2006) y las tareas que realizan estudiantes universitarios de distintas titulaciones (Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007) los principales objetivos de este estudio eran:

- conocer en qué medida los estudiantes de Psicología realizan tareas que impliquen un uso epistémico de la lectura y la escritura y
- conocer en qué medida el uso que se hace de estas herramientas varía en función del año de la licenciatura cursado. Hemos partido de la premisa de que los estudiantes no llegan a la universidad sabiendo leer y escribir los textos propios de una disciplina. Por el contrario, entendemos que el dominio de una disciplina supone aprender a interpretar y a producir sus textos. Por tanto, es esperable que los estudiantes que están iniciando su formación en una nueva disciplina realicen tareas más básicas que los estudiantes que la están finalizando.

Para responder a estos objetivos, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las diferentes tareas que implican leer y escribir para aprender que realizan los estudiantes de Psicología en 1º y en 4º curso?
- ¿Cuáles son las tareas más valoradas por los estudiantes por su utilidad para aprender?
- ¿Qué número y qué tipos de fuentes de información emplean los alumnos para realizarlas?
- ¿Las realizan individualmente o en grupo?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la dificultad que entraña para ellos la realización de las distintas tareas, de su interés y de su utilidad para el aprendizaje?

## Método

### Participantes

Los participantes fueron 66 estudiantes de un grupo de 1º curso y 62 de uno de 4º curso de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Los grupos fueron seleccionados al azar entre los cinco grupos de cada uno de los dos cursos. *Los estudiantes de 1º curso tenían una edad media de 19,3 años y los de 4º de 22,7. El 81% de los 128 estudiantes que compusieron la muestra total eran mujeres, como es habitual en los estudios de Psicología.*

### Materiales

Para explorar las tareas que implican leer y/o escribir para aprender realizadas por los estudiantes se empleó un cuestionario utilizado en estudios previos (Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005; Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007). Se pedía a los estudiantes que señalaran, en la lista que se les presentaba, las tareas de lectura y escritura que hubieran realizado durante el año académico con el fin de aprender los contenidos de las diferentes materias cursadas. De acuerdo con las dimensiones revisadas, las tareas varían con respecto a su nivel de complejidad dependiendo del número de fuentes de información que requieren, el grado de composición escrita que demandan y el grado en que la información de las fuentes necesita ser seleccionada, organizada y elaborada. La Tabla I presenta una clasificación de las tareas incluidas en el cuestionario a partir de

las tres dimensiones mencionadas. Debería tenerse en cuenta que el grado de procesamiento que se incluye en la tabla sería el mínimo requerido para poder llevar a cabo una tarea determinada; como se ha señalado en la introducción, los procesos que se activan finalmente no dependen únicamente del tipo de tarea.

**TABLA I. Una clasificación de las tareas de lectura y escritura**

Tareas	Fuente de información	Requiere un producto escrito	Grado mínimo en el que la información necesita ser procesada
Leer un texto y subrayar Leer un texto e identificar las ideas principales	Un texto	No	Selección
Copiar un texto o partes del texto Tomar apuntes	Un texto Discurso del profesor/a	Sí	Selección
Leer un texto y elaborar un resumen Leer un texto y elaborar un esquema	Un texto	Sí	Selección y organización
Realizar un informe de prácticas	Un texto o múltiples textos	Sí	Selección y organización
Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes	Múltiples textos	Sí	Selección y organización
Realizar un comentario de texto por escrito	Un texto	Sí	Selección, organización y elaboración
Leer dos o más textos para discutir	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
Leer dos o más textos para elaborar una síntesis Leer dos o más textos y elaborar un esquema Realizar un trabajo monográfico	Múltiples textos	Sí	Selección, organización e integración
Elaborar un ensayo de opinión sobre un tema	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado	Ninguna	Sí	Selección, organización y elaboración

A continuación, se solicitaba que respondiesen a un conjunto de preguntas diseñadas para caracterizar cada una de las tareas que efectivamente hubieran realizado. Concretamente, se les preguntaba por el número y tipos de fuentes de información empleadas en la realización de la tarea, la organización social de la tarea (si se realiza individualmente o en grupo), el grado de dificultad de la tarea, el grado de interés y el grado de utilidad para el aprendizaje. Finalmente, se les pedía que seleccionaran entre todas las tareas las tres que considerasen más útiles para aprender. En el Anexo I figuran las instrucciones, la lista de tareas sobre las que se preguntaba y las preguntas que se formulaban en relación con cada tarea.

### **Diseño y procedimiento**

Para responder a las preguntas planteadas se llevó a cabo un estudio descriptivo con metodología de encuesta. La variable empleada para clasificar a los participantes fue

el año de la titulación cursado (1º y 4º). Las variables dependientes evaluadas y la forma de operativizarlas fueron, para cada tarea:

- el porcentaje de estudiantes que afirmaron haberla realizado;
- el porcentaje de estudiantes que la seleccionó como una de las tres más útiles para aprender;
- el porcentaje de uso de un número de fuentes (una sola fuente, más de una fuente);
- el porcentaje de uso de distintos tipos de fuentes;
- el porcentaje de uso de un tipo de organización social (individual, grupal);
- el grado de dificultad (en una escala de 4 puntos);
- el grado de interés (en una escala de 4 puntos) y
- el grado de utilidad para el aprendizaje (en una escala de 4 puntos).

El cuestionario de tareas de lectura y escritura se aplicó de forma colectiva en mayo del año 2005. En ningún caso se limitó el tiempo para su realización.

Los datos se analizaron mediante diferentes pruebas estadísticas en función del nivel de medida de las variables. Las relaciones entre el curso y las variables categóricas (realizar o no una tarea, considerar o no útil una tarea) se analizaron mediante la prueba chi-cuadrado de Pearson. Las variables ordinales con pocos valores (facilidad, interés, utilidad para el aprendizaje) se dicotomizaron y analizaron también mediante la prueba de chi-cuadrado de Pearson. Las relaciones entre el curso y las variables continuas (porcentaje de uso de un número de fuentes, de distintos tipos de fuentes, y de distintos tipos de organización social de la tarea) se analizaron mediante la prueba t de Student. Con el fin de contribuir a valorar la significación práctica de las relaciones y diferencias halladas, más allá de su significación estadística, se informa de la fuerza de la asociación mediante el coeficiente phi, en el caso de la prueba chi-cuadrado, y del tamaño del efecto mediante el coeficiente de correlación de Pearson, en el caso de la diferencia de medias.

## Resultados

A continuación, pasamos a describir los resultados más relevantes del trabajo.



**TABLA II.** Porcentajes de estudiantes que realizan las distintas tareas y valor de Chi-cuadrado de Pearson para las diferencias significativas entre primero y cuarto

Tarea	Valor de Chi-cuadrado	Valor de Phi	Curso	
			Primero (n=66)	Cuarto (n=62)
Tomar apuntes	n.s.		98,5	98,4
Subrayar	n.s.		93,9	98,4
Informe de prácticas	n.s.		81,8	91,9
Ideas principales	$\chi^2(1)=9,74$ (p=.002)	$\Phi=.276$	72,7	93,3
Organizar apuntes	$\chi^2(1)=3,86$ (p=.049)	$\Phi=.174$	65,2	80,6
Leer y tomar notas	$\chi^2(1)=13,17$ (p=.001)	$\Phi=.321$	50	80,6
Resumen	$\chi^2(1)=22,19$ (p=.001)	$\Phi=.416$	37,9	79
Elaborar un esquema	$\chi^2(1)=16,72$ (p=.001)	$\Phi=.361$	34,8	71
Responder preguntas	$\chi^2(1)=5,16$ (p=.023)	$\Phi=.201$	33,3	53,2
Trabajo monográfico	$\chi^2(1)=17,22$ (p=.001)	$\Phi=.367$	18,2	53,2
Copiar textos	$\chi^2(1)=8,31$ (p=.004)	$\Phi=.255$	13,6	35,5
Elaborar una síntesis	$\chi^2(1)=20,56$ (p=.001)	$\Phi=.401$	7,6	41,9
Discutir a partir de textos	$\chi^2(1)=40,24$ (p=.001)	$\Phi=.561$	6,1	58,1
Comentario de texto	n.s.		6,1	14,5
Mapa conceptual	$\chi^2(1)=9,03$ (p=.003)	$\Phi=.266$	4,5	22,6
Elaborar un ensayo	$\chi^2(1)=7,58$ (p=.006)	$\Phi=.243$	3	17,7
Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	$\chi^2(1)=15,04$ (p=.001)	$\Phi=.343$	3	27,4

Las tareas que dicen haber realizado un porcentaje más elevado de estudiantes (más del 65%), tanto en 1º como en 4º, son aquéllas que implican tomar apuntes y ampliarlos u organizarlos y leer principalmente para subrayar o para identificar las ideas principales. A éstas hay que añadir la elaboración de informes de prácticas.

Entre las tareas que dicen haber realizado un menor número de alumnos, tanto en 1º como en 4º, se encuentran aquéllas que exigen un nivel elevado de composición escrita y que demandan, al menos teóricamente, la integración de información a partir de múltiples textos, como la elaboración de una síntesis, de un comentario de texto o de un ensayo de opinión, así como la realización de mapas conceptuales y la reflexión por escrito sobre el propio conocimiento.

No obstante, como se desprende de la Tabla II, aunque no se encuentran diferencias entre 1º y 4º en el caso de las tres tareas más realizadas y tampoco en el comentario de texto, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las restantes tareas. Los alumnos de 4º afirman haber realizado en un porcentaje significativamente mayor que los de 1º la mayoría de las tareas. En 1º, un 50% de los estudiantes afirman haber tomado notas a partir de la lectura mientras que las restantes tareas dicen haberlas realizado menos de un 40%, 6 de ellas menos de un 10%. En cambio, en 4º todas las tareas, según refieren los alumnos, han sido realizadas por más del 10%. Concretamente, más del 70% dicen haber tomado notas, haber hecho un resu-

men o un esquema a partir de la lectura y más del 50% afirman haber leído para responder preguntas por escrito, haber realizado trabajos monográficos o haber discutido a partir de la lectura de textos.

**TABLA III.** Porcentajes de estudiantes de primer y cuarto curso de Psicología que seleccionan una tarea entre las tres más útiles para aprender

Tareas	Primero (n=63)	Cuarto (n=61)
Tomar apuntes	72,9	19,7
Subrayar	39,7	31,2
Informe prácticas	15,9	26,2
Ideas principales	34,9	37,7
Organizar apuntes	33,3	34,5
Leer y tomar notas	14,3	0
Resumen	30,1	21,3
Esquema	23,8	31,2
Responder preguntas	4,8	8,2
Trabajo monográfico	3,2	19,7
Copiar textos	0	0
Síntesis	9,6	13,1
Discutir a partir de textos	4,8	19,7
Comentario de texto	0	3,2
Mapa conceptual	1,6	8,2
Ensayo	3,2	11,5
Reflexión	1,6	14,8

Por lo que respecta a la percepción de utilidad, las tareas consideradas más útiles para aprender (seleccionadas como una de las tres más útiles para aprender entre el total de tareas por más de un 30% de los estudiantes) figuran entre las que un mayor número de alumnos afirman haber realizado (subrayar, identificar ideas principales, organizar apuntes, resumir y hacer un esquema). Sin embargo, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1º y 4º. Si bien la toma de apuntes en clase es la tarea que un mayor número de estudiantes realiza tanto en 1º como en 4º, son los alumnos de 1º los que más valoran su utilidad para aprender,  $\chi^2 = 35,423$ ,  $p=.001$ ,  $\Phi=-.534$ . De hecho, es la tarea más valorada por estos estudiantes (el 72,9% la selecciona como una de las tres más útiles para aprender). En cambio, solo un 19,7% de los estudiantes de 4º consideran la toma de apuntes como una de las tres tareas más útiles para aprender. Asimismo, los estudiantes de 1º consideran más útil para aprender que los de 4º la toma de notas a partir de la lectura,  $\chi^2 = 9,396$ ,  $p=.002$ ,  $\Phi=-.275$ . Los estudiantes de 4º, por su parte, seleccionan en mayor medida que los de 1º la realización de trabajos monográficos,  $\chi^2 = 8,422$ ,  $p=.004$ ,  $\Phi=.261$ , la discusión a partir de la lectura de textos,  $\chi^2 = 6,480$ ;  $p=.011$ ,  $\Phi=.229$ , y la reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje,  $\chi^2 = 7,247$ ;  $p=.007$ ,  $\Phi=.242$ .

En lo que respecta a la caracterización de las tareas más frecuentes, como se recoge en la Tabla IV, en su mayoría se realizan prioritariamente a partir de una única fuente, sobre todo el manual y/o la exposición del profesor. Entre los restantes tipos de fuentes de información que se utilizan para realizar estas tareas, Internet es la que sigue a las anteriores, aunque en un porcentaje de uso muy inferior, que no supera en ningún caso el 10% de las veces que se realiza la tarea.

TABLA IV. Descriptivos de las respuestas más frecuentes dadas a preguntas sobre características de las tareas más realizadas (número de fuentes, tipos de fuentes, organización social)

Tareas	Curso	Una fuente			Manual/Profesor			Individual		
		N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
Tomar apuntes	1º	63	.7935	.2931	64	.9461	.0901	64	.7484	.3878
	4º	60	.8877	.1691	61	.8697	.1067	61	.7607	.3849
Subrayar	1º	58	.6526	.2533	61	.8041	.1768	61	.9270	.1273
	4º	60	.5890	.2691	61	.7303	.1750	61	.9179	.1751
Ideas principales	1º	46	.6913	.2601	47	.8032	.1515	47	.8979	.1645
	4º	58	.6338	.2658	58	.7690	.1747	58	.8967	.1135
Informe prácticas	1º	50	.2264	.2421	53	.3972	.2133	52	.4096	.2697
	4º	56	.3170	.24556	57	.3996	.2073	57	.4837	.2607
Organizar apuntes	1º	41	.5915	.31621	41	.7780	.1573	42	.8983	.2169
	4º	50	.4892	.3230	50	.7648	.1684	49	.9339	.1233
Leer y tomar notas	1º	31	.7097	.2715	33	.8406	.1531	33	.9106	.1694
	4º	50	.6200	.2982	50	.7430	.1878	49	.9129	.1310
Resumen	1º	22	.7591	.2533	23	.8083	.1574	23	.9296	.1263
	4º	49	.7214	.2736	49	.8000	.1769	49	.9473	.0734
Esquema	1º	20	.7000	.2915	22	.7655	.1843	22	.8809	.2229
	4º	43	.6616	.2567	44	.8093	.1578	44	.9543	.1118

Si se compara a los estudiantes de los dos cursos, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas en el grado de utilización de los diferentes tipos de fuentes. Las diferencias apuntan a un mayor uso del manual por parte de los estudiantes de 1º en el caso de algunas tareas como subrayar,  $t(120) = 2,316$ ,  $p=.022$ ,  $r=.21$ , y tomar notas a partir de la lectura,  $t(81) = 2,487$ ,  $p=.015$ ,  $r=.27$ , y a la utilización de la exposición del profesor como única fuente en la toma de apuntes,  $t(123) = 4,332$ ,  $p=.001$ ,  $r=.37$ . Por su parte, los estudiantes de 4º afirman emplear en mayor medida que los de 1º otras fuentes, como las monografías y los dossier cuando realizan muchas de las tareas analizadas y, en el caso de la toma de apuntes, los debates,  $t(122) = -4,123$ ,  $p=.001$ ,  $r=.35$  y las conferencias  $t(123) = -3,066$ ,  $p=.003$ ,  $r=.27$  si bien el porcentaje de veces que se utilizan estas fuentes es muy bajo en ambos grupos.

En ambos grupos las tareas que más alumnos realizan se llevan a cabo preferentemente de forma individual. La única tarea que realizan en grupo de manera más

frecuente es la elaboración de informes de prácticas. No se observan diferencias significativas entre los dos cursos en esta variable.

TABLA V. Porcentajes de la respuesta más frecuente a preguntas sobre características de las tareas más realizadas (dificultad, interés y utilidad para el aprendizaje)

Tareas	Curso	Fácil	Interesante	Útil
Tomar apuntes	1º (n=64)	84,4	84,4	95,3
	4º (n=61)	86,9	60,7	80,3
Subrayar	1º (n=61)	93,4	85,2	93,4
	4º (n=61)	93,4	77,0	95,1
Ideas principales	1º (n=47)	76,6	83,0	100,0
	4º (n=58)	69,0	89,7	94,8
Informe prácticas	1º (n=53)	37,7	75,5	84,6
	4º (n=57)	33,3	84,2	87,7
Organizar apuntes	1º (n=42)	69,0	83,3	100,0
	4º (n=50)	34,0	77,6	96,0
Leer y tomar notas	1º (n=33)	90,9	84,8	97,0
	4º (n=50)	88,0	78,0	92,0
Resumen	1º (n=23)	73,9	91,3	100,0
	4º (n=49)	69,4	69,4	89,8
Esquema	1º (n=22)	59,1	81,8	100,0
	4º (n=44)	52,3	88,6	97,7

En general, como se observa en la Tabla V, las tareas que realizan un elevado número de estudiantes son consideradas fáciles, con la excepción de la realización de informes de prácticas, que resulta difícil tanto a los estudiantes del primer curso como a los del último y la elaboración de esquemas, que presenta una dificultad intermedia. Además, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes. Los estudiantes de 4º encuentran la tarea de ampliar y organizar apuntes más difícil que sus compañeros de 1º,  $\chi^2 = 11,215$ ,  $p = .001$ ,  $\Phi = .349$ . Asimismo, como se desprende también de la tabla 5, los estudiantes de ambos cursos consideran todas las tareas bastante interesantes y útiles para su aprendizaje. No obstante, los estudiantes del último curso consideran tomar apuntes menos interesante,  $\chi^2 = 8,874$ ,  $p = .003$ ,  $\Phi = -.266$ , y útil,  $\chi^2 = 6,641$ ,  $p = .010$ ,  $\Phi = -.230$ , que sus compañeros del primer curso y también menos interesante la realización de resúmenes,  $\chi^2 = 4,169$ ,  $p = .041$ ,  $\Phi = -.241$ .

## Discusión y conclusiones

Los resultados procedentes del cuestionario de tareas de lectura y escritura para aprender, tomados en su conjunto –y teniendo en cuenta que se constituyen sobre la base de lo que «dicen» los alumnos, y no sobre lo que en sentido estricto se hace–, muestran que, pese a que se insiste con mucha frecuencia en la importancia de tareas que incluyan factores y variables considerados innovadores (uso de TIC y manejo de fuentes de información diversas, aprendizaje cooperativo, entre otros), la realidad de los grupos estudiados muestra un panorama más tradicional del que podría esperarse. Según declaran los alumnos de los grupos estudiados, mayoritariamente escuchan las exposiciones de sus profesores, toman apuntes y los amplían y/o organizan, leen únicamente el manual o libro de texto para subrayar o identificar las ideas principales y elaboran informes de prácticas. Aunque la toma de apuntes es una tarea que demanda escribir, no suele exigir un nivel elevado de composición escrita y de reorganización del conocimiento, al menos, si nos atenemos a la forma en que los alumnos suelen llevarla a cabo (e.g., Monereo y cols., 1999). Con todas las precauciones que el tipo de datos que hemos recogido exigen, consideramos que, entre las tareas que los estudiantes mayoritariamente dicen realizar, las únicas que podrían demandar un mayor grado de reorganización del conocimiento son la ampliación y/o organización de los apuntes tomados en clase y, más claramente, la elaboración de informes de prácticas, ya que para realizarlas los alumnos recurren a fuentes múltiples y diversas en un número importante de ocasiones y, además, perciben su mayor dificultad.

En cambio, las tareas que demandan un nivel elevado de composición escrita, la integración conceptual de información procedente de múltiples textos y la reflexión sobre el propio conocimiento no se encuentran entre las realizadas mayoritariamente por los alumnos, de acuerdo con sus declaraciones. Estos resultados, que confirman los obtenidos en nuestros trabajos anteriores *con estudiantes de educación secundaria y estudiantes universitarios de diferentes titulaciones* (Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005; Mateos, Villalón, de Dios, Martín, 2007), parecen reforzar la idea de que los usos más habituales de la lectura y la escritura favorecen un enfoque de aprendizaje centrado en la identificación y adquisición de nueva información y en la reproducción o resumen de los contenidos de las fuentes consultadas («decir el conocimiento»). Aunque este tipo de tareas constituyen una base ineludible para que puedan realizarse tareas eficaces de aprendizaje, no parecen suficientes para favorecer la profundización y reorganización del conocimiento (transformar el conocimiento) que implica el uso epistémico de estas herramientas de aprendizaje.

Nuestros resultados también son consistentes con los obtenidos en otros estudios realizados con estudiantes universitarios españoles. Por ejemplo, el trabajo de Castelló (1999) muestra que los objetivos que un mayor número de estudiantes atribuyen a sus actividades académicas de producción escrita son mejorar y facilitar el recuerdo, cumplir los deseos del profesor y demostrar el conocimiento adquirido. En cambio, el uso de la escritura como herramienta para aprender no constituye un objetivo universitario prioritario. Apenas un 1% de los estudiantes mantienen que escriben para aprender. Asimismo, serían consonantes con los resultados de algunos estudios internacionales (e.g. Tynjälä, 1998; Carlino, 2004) que muestran que las representaciones que tienen los estudiantes universitarios de las prácticas de lectura y escritura que habitualmente realizan se corresponden con la visión más convencional de estas herramientas.

Sin embargo, como era esperable, los estudiantes del primer curso, que están ingresando en un nuevo dominio de conocimiento, declaran haber realizado la mayoría de las tareas en menor medida que los del último curso. Pero el dato más interesante no es que los estudiantes que están finalizando su formación hagan más sino que hacen en mayor medida las más complejas y que se dan cuenta de la dificultad de algunas de ellas como reorganizar apuntes. Este hecho podría estar indicando que el peso que se concede a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje aumenta con el nivel académico. Probablemente, esto se deba tanto a que los profesores van demandando más tareas que implican leer y escribir como a que los estudiantes van teniendo más recursos y estrategias para aprender entre las que se encuentran determinadas formas de utilizar la lectura y la escritura. No obstante, sería interesante seguir investigando en qué medida ese incremento de tareas obedece a un aumento de la conciencia de la función epistémica que implican o a otros factores relacionados, por ejemplo, con la progresiva complejidad del conocimiento a lo largo de la carrera. En este sentido, tal vez la menor utilidad para el aprendizaje que conceden los alumnos del último curso a tareas más dirigidas a «decir» las ideas procedentes de las fuentes consultadas –la toma de apuntes a partir de las exposiciones del profesor o el resumen de un texto– y el mayor valor, en cambio, que atribuyen a tareas que demandan un mayor grado de *transformación* del conocimiento –la realización de trabajos monográficos, la discusión a partir de la lectura o la reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje–, podría estar reflejando una mayor conciencia de la función epistémica de la lectura y la escritura. En la misma dirección podría apuntar el hecho de que los estudiantes de 4º consideren más difíciles tareas como la organización de apuntes y estimen menos interesantes tareas más bien reproductivas como la toma de apuntes.

Teniendo en cuenta el tipo de tareas que suelen realizar parece evidente que el uso de la lectura y de la escritura como estrategias de aprendizaje no tiene la presencia que el desarrollo de las competencias relacionadas con la alfabetización académica exigiría. Una mayor atención hacia la alfabetización académica en los procesos de formación, asesoramiento e investigación en la enseñanza superior podría, a medio y largo plazo invertir poco a poco esta situación.

No obstante, esta conclusión debe tomarse con cautela dadas las limitaciones del estudio. Como sucede en toda investigación que se basa en el empleo de métodos de encuesta, nuestros resultados no revelan en sentido estricto las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes de Psicología realizan sino las que declaran haber realizado y la percepción que tienen de algunas características de las mismas. No obstante, el hecho de que las respuestas de los estudiantes reflejen una visión bastante convencional de las prácticas lecto-escritoras y de que haya algunas diferencias entre los dos niveles estudiados nos conduce a pensar que no están sesgadas por la deseabilidad social. *Por otra parte, la configuración de la muestra empleada en este estudio limita la generalización de los resultados a otro tipo de estudiantes universitarios. No obstante, como se ha señalado, los resultados son consistentes con los obtenidos en nuestro estudio previo con estudiantes universitarios de diferentes titulaciones. Por último, el trabajo descrito tiene un carácter meramente descriptivo.* Nos ha permitido conocer el tipo de tareas de lectura y escritura que realizan en mayor y menor medida los estudiantes de 1º y 4º de Psicología de una universidad con el objetivo de aprender los contenidos de distintas materias curriculares, *pero no nos permite extraer conclusiones sobre por qué se usan más unas que otras y cuáles son los procesos de aprendizaje que desencadenan.* Aunque teóricamente, como hemos defendido, las diferentes tareas demandan diferentes niveles de aprendizaje, más reproductivo o más constructivo, el siguiente paso para conocer el uso que efectivamente hacen los estudiantes de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje sería estudiar los procesos de aprendizaje que activan cuando son enfrentados con diferentes tipos de tareas y los resultados de aprendizaje que finalmente alcanzan. Asimismo, habría que analizar con mayor profundidad el papel mediador que podrían estar desempeñando las representaciones que los estudiantes tienen *sobre la funcionalidad y utilidad para el aprendizaje de las diferentes tareas.* Este es precisamente el objetivo de la investigación que los autores tienen en marcha.

## Referencias bibliográficas

- ALBIN, M. L., BENTON, S. L. Y KHRAMTSON, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305-324.
- ALEXANDER, P.A. (2003). The development of expertise: the journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32, 10-14.
- ALEXANDER, P.A. Y 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. III (285- 310). Mahwah, M.J.: Erlbaum.
- ALEXANDER, P.A. Y JUDY, J. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BEREITER, C Y SCARDAMALIA, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiring into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- BJÖRK, L., BRÄUER, G., RIENECKER, L. Y STRAY JÖRGENSEN, P. (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.
- BOSCOLO, P. Y MASON, L. (2003). Topic knowledge, text coherence, and interest: How they interact in learning from instructional texts. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 126-148.
- BRUNING, R. Y HORN, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- CARLINO, P.(Coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- CASTELLÓ, M. (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En J.I. POZO Y C. MONEREO (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- ELBOW, P. (2000). *Everyone can write*. Oxford University Press.
- ENGLISH, L., BONANNO, H., IHNATKO, T., WEBB, C. Y JONES, J. (1999). Learning through writing in a first year accounting course. *Journal of Accounting Education*, 17, 221-254.
- GARCÍA, J. Y DE CASO, A. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 4-5, 272-289.
- GOLDMAN, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- GRAHAM, S., SCHWARTZ, S. Y MACARTHUR, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.



- HALLIDAY, M.A.K. Y MARTIN, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- HIDI, S. Y McLAREN, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187-197.
- JETTON, T.L. Y ALEXANDER, P.A. (2001). Interest assessment and content area literacy environment: Challenges for Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 303-318.
- KEYS, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 676-690.
- LANGER, J.A. Y APPLEBEE, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (Research Report No. 22). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- LEMKE, J. (1989). Social semiotics: A new model for literacy education. En D. BLOOME (Eds.), *Classrooms and Literacy* (pp. 239-309). Norwood, NJ: Ablex.
- LESTER, N., BERTRAM, C., ERICKSON, G., LEE, E., TCHAKO, A., WIGGINS, K. D. Y WILSON, J. (2003). Writing across the curriculum. A college snapshot. *Urban Education*, 38, 5-34.
- MASON, L. Y BOSCOLO, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199-226. \*
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- MONEREO, C., CARRETERO, R., CASTELLÓ, M., GÓMEZ, I. Y PÉREZ CABANÍ, M. L. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones en un escenario específico. En J. I. POZO Y C. MONEREO (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (219-236). Madrid: Santillana /Aula XXI.
- MONEREO, C. Y POZO, J.I. (Eds.). (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- OLSON, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAJARES, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- RIVARD, L.P. Y STRAW, S.B. (2000). The effect of talk and writing on science learning: An explanatory study. *Science Education*, 84, 566-593. \*
- SPIVEY, N. (2001). Writing to learn: one theory, two rationales. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA. (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Press.

- STERNBERG, R.J. (1989). Domain-generality versus domain specificity: The life and impending death of a false dichotomy. *Merril-Palmer Quarterly*, 35(1), 115-130.
- TYNJÄLÄ, P. (1998). Traditional study for examination versus constructivist learning tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-189.
- TYNJÄLÄ, P. (2001). *Writing, learning and the development of expertise in higher education*. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp.37-56). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- TYNJÄLÄ, P., MASON, L. Y LONKA, K. (2001). *Writing as a learning tool: An introduction*. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp.1-6). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- WALLACE, C.S., HAND, B. Y PRAIN, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

## Fuentes electrónicas

- BOLOGNA DECLARATION (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, de [www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES* La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior; de [http://www.micinn.es/universidades/eees/files/Documento\\_Marco.pdf](http://www.micinn.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf)

## Referencias bibliográficas\*

- MATEOS, M., MARTÍN, E. Y VILLALÓN, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J.L. POZO, N. SCHEUR, M.P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (231-242). Barcelona: Graó.
- MATEOS, M., VILLALÓN, R., DE DIOS, M. J. Y MARTÍN, E. (2007). Reading and writing to learn tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MARTÍN, E., MIRAS, M., CASTELLS, N. Y CUEVAS, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-348

## **Anexo. Listado de tareas del Cuestionario L.E.A.C. para estudiantes de universidad y preguntas sobre una de las tareas**

*Este cuestionario pretende recoger las diferentes tareas de lectura y escritura que has realizado durante este curso para aprender los contenidos curriculares de las diversas asignaturas que has cursado o estás cursando.*

*A continuación, encontrarás un listado de posibles tareas que puede haberte planteado tu profesores/as o que has podido hacer por tu cuenta a lo largo de este curso. Lee y señala con una X aquéllas que has realizado.*

- Leer y subrayar
- Leer e identificar las ideas principales
- Leer y tomar notas
- Leer y elaborar un resumen
- Leer y elaborar un esquema
- Leer y elaborar un mapa conceptual
- Leer y responder preguntas por escrito
- Leer y elaborar una síntesis
- Leer para discutir
- Tomar apuntes
- Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes
- Copiar textos o partes de textos
- Realizar un comentario de texto por escrito
- Elaborar un ensayo de opinión sobre un tema
- Realizar un trabajo monográfico
- Realizar un informe de prácticas (laboratorio, campo)
- Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado
- Otras

**En cada una de las páginas siguientes se plantea una serie de cuestiones relativas al porcentaje de realización y utilización de diversos materiales así como al nivel de dificultad, interés y utilidad de cada una de las tareas anteriores. Responde sólo las preguntas de las páginas que corresponden a las tareas que tú has realizado este curso y que acabas de señalar más arriba.**

**Finalmente, en la última página del cuestionario se solicita que indiques entre las tareas de este cuestionario las TRES que tú consideras que son más útiles para tu aprendizaje y que justifiques por qué.**

*Aunque sabemos que cuando haces una prueba o examen escrito tienes que leer y escribir, no tengas en cuenta esas situaciones al responder el cuestionario. Sólo nos interesan las tareas de lectura o escritura que realizas para aprender.*

Muchas gracias por tu colaboración

(Por favor, indica el porcentaje de veces que utilizas distinto número de fuentes, tipo de materiales y organización social que has utilizado cuando efectuabas la tarea y señala con una X el nivel de dificultad, interés y utilidad).

Tarea: \_\_\_\_\_

**Cuando realizo esta tarea con objeto de aprender contenidos de las asignaturas utilizo:**

<b>Número de fuentes</b>	<b>Porcentaje de veces que hago la tarea utilizando el siguiente número de fuentes:</b>	
Una sola fuente		%
Más de una fuente		%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Para efectuar esta tarea utilizo el siguiente material:**

<b>Tipo de material</b>	<b>Porcentaje de veces que hago la tarea con los siguientes materiales</b>	
Libro de texto		%
Artículos de revistas científicas		%
Monografías		%
Prensa		%
Dossier		%
Enciclopedia		%
Material bajado de Internet		%
CDroms		%
La exposición del profesor		%
Debates		%
Conferencias	<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Cuando realizo esta tarea lo hago: Organización social**

<b>Tipo de material</b>	<b>Porcentaje de veces que hago la tarea: %</b>	
Sólo		%
En grupo		%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Hacer esta tarea me resulta....**

Muy Fácil                      Fácil                      Difícil                      Muy Difícil

                                                                                                                

**Esta tarea me parece....**

Muy poco interesante      Poco interesante      Bastante interesante      Muy interesante

                                                                                                                

**Considero que la utilidad que esta tarea tiene para mi aprendizaje es....**

Muy poca                      Poca                      Bastante                      Mucha

**Dirección de contacto:** Mar Mateos Universidad Autónoma de Madrid.  
Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Campus de  
Cantoblanco. Calle Ivan P. Pavlov,6. 28049 Madrid. E-mail:  
mar.mateos@uam.es

Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp.255-274  
Fecha de entrada:26-01-07      Fecha de aceptación:19-11-07