

# ¿Se escribe para aprender en la formación inicial docente?

*Is writing to learn in initial teacher training?*

**Gusmary del Carmen Méndez Chacón**

[gusmarycm@gmail.com](mailto:gusmarycm@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7342-2560>

Teléfono: + 58 412 1208010

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Departamento de Pedagogía

Doctoranda de la IX Cohorte del Doctorado en Educación ULA - Mérida

San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 06/04/2024

Arbitraje/Sent to peers 08/04/2024

Aprobación/Approved: 09/05/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

## RESUMEN

Escribir en el contexto universitario es un desafío que envuelve de manera rigurosa e inexorable al estudiantado, esta exigencia se traduce en un proceso por aprender. La reflexión que se presenta en este ensayo emerge de las experiencias de escritura situada con los estudiantes de formación inicial docente, conducentes a conocer la cultura escrita disciplinar, los géneros y los discursos académicos que componen el canon de estudio, tal como lo sustentan las teorías críticas emergentes referidas a la escritura académica. Llevar a cabo prácticas letradas con objetivos consensuados y acompañamiento escritural en situaciones reales, le significa al estudiante comprender la escritura como el primer recurso que permite conocer y aprender a conocer y, por ende, aprender a construir el conocimiento.

**Palabras clave:** escritura académica, conocimiento disciplinar, construcción del conocimiento.

## ABSTRACT

Writing in the university context is a challenge that rigorously and inexorably involves the student body; this requirement translates into a learning process. The reflection presented in this essay emerges from the experiences of situated writing with students of initial teacher training, leading to knowing the disciplinary written culture, the genres and the academic discourses that make up the canon of study, as supported by the emerging critical theories regarding academic writing. Carrying out literate practices with agreed objectives and scriptural support in real situations means that the student understands writing as the first resource that allows knowing and learning to know and, therefore, learning to construct knowledge.

**Keywords:** academic writing, disciplinary knowledge, knowledge construction.

La escritura en la universidad es un proceso que abarca diversos componentes y propósitos; es “una habilidad integradora que se asocia a la generación de conocimiento situado, conocimiento en contexto” (Silva y Limongi, 2017, p. 45). Escribir en la universidad es nuevo ingenio para el alumno que recién ingresa al nivel superior, es una nueva “tecnología compleja de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en entornos universitarios”; este nuevo ingenio por conocer y aprender se denomina escritura académica (Navarro, 2021, p. 2).

La escritura en los contextos universitarios, no solo debe responder a los requisitos de promoción académica; teóricamente debe responder a los objetivos pedagógicos y didácticos que consigna el docente, a los objetivos curriculares que prescribe el canon de estudios y a los objetivos disciplinares que precisan los componentes del currículo (perfil de los egresados, ejes transversales y unidades curriculares) para lograr la titulación académica y profesional. Entonces, como se puede verificar, escribir en la universidad no responde a un objetivo comunicativo y/o reproductivo, consiste en el oficio epistémico de escribir, es decir, escribir para aprender a construir una identidad social como profesionales, investigadores y autores (Tolchinsky et al. 2014).

En función de lo anterior, evidenciado en las prácticas situadas de escritura en las disciplinas de aprendizaje en la universidad, cobra relevancia el concepto de alfabetización académica referido como el “proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional” (Navarro, 2021, p. 10). He aquí el foco de interés y sustento de esta reflexión.

El currículo universitario se conforma por un conjunto de disciplinas, cada una configura una cultura y carga científica propia y, por ende, convenciones tipológicas y discursivas para comunicarse; esta configuración le exige al estudiante nuevas formas y nuevos componentes para aprender. Ante esta exigencia surge una duda fundamental ¿cuál es el desafío que se le presenta al estudiante para lograrlo?

La respuesta más sólida es por medio de la escritura, aprender cómo y para qué se escribe en las disciplinas soportadas en sus géneros académicos. Sin embargo, esta tarea no es exclusiva del estudiante, el docente de cada disciplina debe conocer la cultura escrita de su área de estudio y, por tanto, debe enseñarle al estudiante a escribir con clara intencionalidad, en la misma. Aprender una disciplina no consiste únicamente en conocer y reproducir sus contenidos y métodos sino en la apropiación de los modos de leer y de escribir que le son propios. Se trata de alfabetizarse en la academia.

En las últimas tres décadas, se ha venido estudiando desde diversas ópticas los modos de escritura en la universidad, estos han arrojado entre los resultados las incompetencias para la comprensión y la producción crítica del discurso académico. Investigadores como Carlino (2002a, 2004, 2005, 2013), Morales, Tona & Tonas (2007), García (2009), Serrano (2004, 2010, 2014), Zambrano (2009), Márquez (2012), Bigi (2014) y Méndez y Guerrero (2024), han probado que los estudiantes universitarios muestran marcadas insuficiencias en sus competencias para comunicar por medio del lenguaje escrito sus imágenes ante un evento.

En función de lo anterior, los autores Guerrero, Farfán y Lara (2023) en su investigación enfatizan que:

la escritura como herramienta fundamental para la actuación social, académica, científica y profesional plena, en la agenda de investigación educativa latinoamericana, se ha divulgado en las últimas décadas un número importante de trabajos enfocados en analizar y reflexionar

acerca de la escritura de los estudiantes universitarios, la situación y problema que subyace a su enseñanza, su aprendizaje y su desarrollo (p. 35)

En el trabajo escolar cotidiano de las disciplinas, los estudiantes escriben para ser evaluados y no logran -entre otras razones, por desconocimiento- usar la escritura con valor epistémico, es decir, la escritura como el vehículo para accionar la mente, activar y movilizar procesos cognitivos para la organización de lo que puede pensarse sobre un tema o contenido y poder dejar el cobijamiento entre lo que se considera cierto o verdadero para avanzar en el conocimiento (Zemelman, 2001).

Escribir para el desarrollo del pensamiento y, en consecuencia, para la construcción de conocimiento disciplinar es considerada una actividad de alto requerimiento cognitivo, esta función de la escritura es denominada por diversos investigadores como escritura epistémica (Wells, 1990; Miras, 2000; Castelló, 2006). Sin embargo, no todas las actividades de escritura llevadas a cabo en el escenario académico producen una transformación del pensamiento y del conocimiento, particularmente cuando las actividades de escritura solo responden a fines reproductivos y evaluativos de determinados contenidos.

En función de lo expresado en párrafos anteriores, como el estudiante desconoce ambas situaciones, es decir, por un lado, por medio de la escritura se puede acceder a nuevos modos de pensar, razonar y por tanto de conocer y, por el otro, durante la escritura intervienen procesos cognitivos que se activan para estructurar el pensamiento; se estima que las producciones elaboradas redundan en textos carentes de significado, desestructurados y no cumplen con la intención comunicativa ni con la actividad constructora de conocimiento con interés académico y científico, según sus propósitos (Zemelman, 2001; Acevedo, 2013; Silva y Limongi, 2017, Serrano, 2014).

Estudios llevados a cabo por Carlino (2002a, 2004), Serrano (2004), Castelló (2006), García (2009), Márquez (2012), Guerrero y Zambrano (2012) y Bigi (2014) revelan que los estudiantes ingresan a la universidad con problemas derivados de la falta de habilidades de escritura y que por tanto se traducen en diversos problemas, algunos de ellos con precisión desde los que afectan a los aspectos formales y gramaticales hasta los que tienen que ver con la selección de la información relevante, la claridad y el orden en la exposición de las ideas o las formas más adecuadas de conseguir los propios objetivos mediante la actividad de la escritura. Ya en el nivel universitario, nos encontramos con una situación similar, como lo ha expresado Marruco (2004) una de las principales dificultades que “afrontan los estudiantes universitarios para producir textos que las cátedras les exigen es la falta de propósito y de un destinatario genuino” (p. 72).

Por consiguiente, se pone de manifiesto que la escritura es una tarea y es asumida con una función reproductiva y no como un recurso para el desarrollo del pensamiento y para la construcción de conocimiento disciplinar. Cabe destacar que, en la universidad, el estudio de las disciplinas, demanda alta actividad mental e intelectual, con apoyo en la lectura y la escritura, para el análisis de los contenidos científicos, acompañada con las exigencias formativas que se traduzcan en acciones para transformar las actividades de escritura para que transiten de lo meramente reproductivo a la escritura con potencial epistémico o para la construcción del conocimiento académico (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1989; Olson 2009; Méndez, 2016 y Guerrero, Méndez, Suárez y Farfán, 2019) y, por ende, para integrarse efectivamente a la comunidad disciplinar o científica.

Desconocer el potencial epistémico que tiene la escritura, le genera al estudiante el conflicto de entregar como reporte de su producción intelectual, textos alejados de sus intencionalidades. De ahí surge la necesidad de consignar a los estudiantes la concepción de la escritura epistémica como el instrumento de construcción de su propio pensamiento, como lo expresa Miras (2000) “como un

instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorregulación intelectual” (p. 67).

La escritura con valor epistémico en el aula universitaria significa, en palabras Scardamalia y Bereiter (1992) pasar de “decir el conocimiento” a “transformar su conocimiento”, es decir, potenciar un espacio en las disciplinas para que, tanto el profesor como el estudiante descubran el valor de transformar el pensamiento en una práctica discursiva y autorregulada que exige planificación y control sobre lo que se escribe tanto en el contenido como en lo retórico (Carlino, 2002a; Moncada, Ibáñez, Velásquez y Conejo, 2017; Serrano, 2014).

Escribir los textos propios de cada disciplina se estima que actúe sobre la modificación de esquemas para la comprensión sobre el tema que se está conociendo, esquemas que permitan el establecimiento de nuevas conexiones entre informaciones para la generación del conocimiento. En función de lo anterior, se prevé que durante la escritura surjan sucesivas aproximaciones que pondrán en incertidumbre lo que se sabe, para provocar la construcción de nuevas relaciones y activaciones cognitivas. Así lo ha expresado Carlino (2005), esta experiencia de escritura representa para el estudiante “una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido” (p.10).

Además, Carlino (2002b) sostiene que la enseñanza de la escritura de los textos específicos “exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia (...) Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior” (p.1). Este tipo de interacción le otorga a la escritura el valor epistémico debido a que implica buscar, revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento a través de modificaciones y ajustes continuos a la situación comunicativa que pueden devenir en nuevos conocimientos (Castello, 2006). Teniendo en cuenta a Camps y Castelló (2013), la escritura ha sido un producto asociado a dar cuenta de lo aprendido, a esta función epistémica “hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales” (p. 25).

Ahora bien, la iniciativa de este ensayo surge a partir de las evidencias recogidas en un contexto empírico, es decir, en la interacción permanente con los procesos de escritura que llevan a cabo los estudiantes universitarios de formación inicial docente, en las Unidades Curriculares (en adelante UC) que conforman el plan de estudios. La observación y evaluación de las producciones escritas de los estudiantes, han permitido evidenciar dificultades para la construcción de nuevos saberes, situación que puede verse reflejada en las palabras de Castelló (2006) cuando manifiesta que los textos que se producen en las UC como informes, ensayos, monografías, tesis, son asignados a los estudiantes como requerimientos evaluativos sin haber sido enseñada la estructura y las intencionalidades de escritura.

A continuación, expongo grosso modo el contexto en el cual nacen las reflexiones y posicionamientos me motivan este escrito. El contexto se inscribe en los procesos de producción escrita promovidos por los docentes de la Unidad Curricular Práctica Profesional (en adelante UCPP) de la Carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, quienes administran las Unidades Curriculares Práctica Profesional PPI, PPII, PPIII, PPIV. El énfasis de las referidas UC es el desarrollo de “Competencias de Formación Práctica e Investigativa”. Este eje de competencia se estructura dentro del plan de estudios como el conjunto UC destinadas a la articulación permanentemente de la teoría, la práctica y la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en los escenarios reales y naturales, convencionales y no convencionales, en correspondencia con los planes, programas y políticas públicas de orden educativo.

El diseño curricular le propone al estudiante la construcción del texto académico -informe-. Este género discursivo permite, por un lado, comunicar por medio de la escritura las situaciones y escenarios identificados, a partir del análisis y contraste de la información obtenida (entrada en el terreno) y por el otro, el registro de conocimientos de los aspectos formativos que le ha permitido adquirir la UCPP.

Una vez comprendido el contexto, se puede analizar que el currículo, como le plantea al estudiante la construcción de los textos propios a cada área de estudio para su aprendizaje, es de imperiosa necesidad que el estudiante comprenda que cada UC tiene sus formas y exigencias particulares para acceder al conocimiento disciplinar. Teniendo en cuenta a Cassany (2006) “cada disciplina despliega su propio repertorio de géneros, con estilo, estructura, conocimientos y funciones diferentes” (pág. 17). Sin embargo, las experiencias identificadas en los estudiantes han demostrado que los textos escritos en la universidad resultan una práctica neutra y/o reproductiva, carentes del potencial epistémico que otorga la experiencia de escribir en la escritura.

Escribir en las UC no significa limitarse a vaciar en el papel lo que ya se tiene especulado (suposiciones sobre algo que no se conoce con certeza) en función de lo investigado, observado y, posiblemente registrado en apuntes. Por el contrario, escribir en cada UC es una situación desafiante para el estudiante, es el medio por el cual va a configurar lo que sabe, estructurar el pensamiento para construir conocimientos. Esta construcción emerge del diálogo entre la experiencia y los textos existentes, es decir, un intercambio capaz de convertir la información en conocimiento (Pozo, 2003). Por esta razón, Villalón (2010) destaca la exigencia que “las tareas de escritura deben promover en mayor medida el aprendizaje y la reflexión” (p. 61).

En función de los procesos sistemáticos de observación y toma de notas, en las actividades desarrolladas y evaluadas en las UC, se puede inferir que los docentes conocen la cultura académica de su disciplina pues su desarrollo se los exige, pero escasamente se ocupan de enseñar a sus estudiantes cómo y para qué se construye el saber disciplinar y, por ende, el conocimiento. Los textos producidos por los estudiantes apenas pretenden comunicar el tratamiento que se ha dado a la información obtenida tanto en lecturas como en escenarios donde efectúan diversas prácticas con fines específicos, es decir, en las situaciones de aprendizajes.

Producir un texto en una UC debe evidenciar la transformación del pensamiento sobre una disciplina, una práctica situada de escritura con funciones específicas en un contexto real apoyado en la mayoría de los casos, en procesos de investigación. Las prácticas de escritura en una disciplina, deben ser una actividad compleja de interés académico en los planes de estudio; las evidencias han permitido demostrar el vínculo que existe entre el saber disciplinar para mostrar un conocimiento específico y especializado y, la cognición de quien escribe, es decir, la relación escritura-pensamiento para educar en y para el conocimiento (Serrano, 2014). En tal sentido, escribir en una UC puede desempeñar un papel clave en el aprendizaje autónomo del estudiante (Villalón, 2010).

El aprendizaje autónomo tiene el efecto de modificar las estructuras cognitivas mientras conoce lo que le resulta de interés. Al respecto, Cassany (2006) sustenta que “escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción (...) es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento de aprendizaje” (p.18)

Para finalizar, se presentan dos ideas: la primera se refiere a que el currículo debe exigir la enseñanza de la cultura escrita en cada disciplina por cuanto se considera que es el vector fundamental de su aprendizaje, de la estructuración del pensamiento, de la construcción y reconstrucción de significados, por esta razón la escritura no tiene un fin en sí misma, sino que es el medio para acceder al conocimiento disciplinar. Cada disciplina debe convertirse en el espacio conveniente para el

desarrollo de la capacidad cognitiva y del pensamiento crítico y reflexivo que demanda la escritura epistémica. Escribir en las disciplinas exige un compromiso en cada una de ellas para la apropiación, reconstrucción y transformación progresiva de significados. La segunda, refiere a que, en los entornos académicos, como los conocimientos se construyen mayormente en forma escrita a través de textos de distintas tipologías, lo que se ha denominado *alfabetización académica* debe ser asumida como actividad permanente y transversal en el currículo universitario para que el estudiante participe en las ciencias por medio de la escritura de la cultura discursiva de las disciplinas (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013; Guerrero et al. 2019).

### Referencia autoral

**Gusmary del Carmen Méndez Chacón.** Licenciada en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira); Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes-Táchira); Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior (UNED-España); Estudiante de la IX Cohorte del Doctorado en Educación (ULA-Mérida). Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Pedagogía. Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de la educación, práctica profesional, escritura académica, neurociencias y educación. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) y del Proyecto ORACLE "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica". Directora de la Revista Acción Pedagógica, evaluadora en revistas científicas nacionales e internacionales. Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Dirección laboral: Avenida Universidad, sector Paramillo, San Cristóbal, Táchira. Venezuela. Dirección de habitación: Barrio Bolívar, calle El Alto, parte baja, N 60, San Cristóbal, Táchira, Venezuela.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C. (2013). "La función epistémica de la escritura para aprender ciencias naturales en el contexto escolar". *Legenda*, 17, (16) 16. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4580/0>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Bigi, Carmen E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la Educación*. [Tesis doctoral] San Cristóbal: Doctorado en Innovaciones Educativas. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). "La escritura académica en la universidad". *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/584/public/584-2174-1-PB.pdf>
- Carlino, P. (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1) 6-14. <https://www.academica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2002b). "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia presentada en *el Panel Enseñanza de la Escritura*, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril. <http://misdascargas.educ.ar/ver/91764/Ense%C3%>
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Investigación temática*. 18 (57), 335-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. [www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc](http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc)
- García, M. (2009). “Proceso de producción de géneros profesionales: la Propuesta Pedagógica y la Experiencia Didáctica en la carrera de Educación”. En *Legenda*, 13 (10), 125-137. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- Guerrero, R. y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de los Andes (Venezuela). *Lengua y Habla*, (16), 203-224. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/4151>.
- Guerrero, R., Méndez, G., Suárez, G. y Farfán, M. (2019). Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32) 35-47. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/344>
- Guerrero, R., Farfán, M., y Lara, J. (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28 (1). <https://doi.org/10.14483/22486798.20381>
- Márquez, E. (2012). “El registro docente: producción escrita para redefinir la práctica pedagógica”. *Legenda*, 16 (14), 141-152. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3923/3788>.
- Marruco, M. (2004). *Aprender a enseñar a escribir en la universidad*. Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad. 61-76. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, 20 (23), 67-83. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/9092/905>
- Méndez, G. y Guerrero, R. (2024). Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente. *Pensamiento y Praxis de la Educación*, 1 (1), 7-18. [http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento\\_praxis\\_educacion](http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion)
- Miras, M. (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Moncada, F., Ibáñez, R., Velásquez, M., Cornejo, F. (2017). “La lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento disciplinar: resultados de una intervención situada”. En *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Capítulo 6. 167-199. Valparaíso: Saecianos, S.A.
- Morales, O., Tona, R. y Tonos, R. (2007). ¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes. En L. Ruiz M., A. Muñoz A. & C. Álvarez M. (Eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social*, Tomo II (pp.1038-1043), Santiago de Cuba, Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Morles, A. (2001). El desarrollo de habilidades para escribir eficientemente. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9) 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/9/>.
- Olson, D. (2009). *Education and literacy*. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2).
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*.
- Serrano, Stella. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. [Tesis Doctoral] Mérida: Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes.
- Serrano, Stella. (2014). “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122
- Silva, Angélica y Limongi, Roberto. (2017). “Escritura epistémica en contexto académicos-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica”. *Educación Superior y Sociedad*. UNESCO-IESALC. *Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico*, (18), 41-57.
- Tolchinsky, L. Cañedo-Argüelles, M. Castrechini, A. Estrada, F. Gracia, M. Navarro, M. Pérez, M. Pestana, J. Pujol, A. (2014). *La escritura académica*. Cuadernos de Pedagogía (29). Barcelona: Octaedro.



- Villalón, Ruth. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. [Tesis doctoral] Madrid: Programa de doctorado "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas". Universidad Autónoma de Madrid.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. En *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Zambrano, J. (2009). "Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios". *Legenda*, (13) 10, 139-147. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/600>
- Zemelman, H. (2001). Pensar Teórico y Pensar Epistémico. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>