



METALENGUAJE DE ESCRITURA ACADÉMICA EN DISTINTAS COMUNIDADES UNIVERSITARIAS

Gerardo Hernández Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología

Daniela Yohualli Hernández Bustamante

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología

Karla Andrea Estrada Valdez

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología

Área temática: A.9) Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo Ponencia: Reporte de Investigación Parcial.

Resumen:

Se estudió el metalenguaje de escritura académica de cuatro comunidades universitarias por medio de redes semánticas naturales como estrategia metodológica. La aplicación se llevó a cabo con una muestra de estudiantes de Lengua y Literatura Hispánicas (n=30), Ingeniería Mecatrónica (n=30), Diseño y Comunicación Visual (n=30) y Psicología (n=30). La aplicación de las redes semánticas se realizó de manera individual sobre tres conceptos blanco "escritura académica", "habilidades y recursos para escribir bien" y "escribir en tu carrera". En lo general, los resultados demostraron que las carreras de Lengua y Literatura Hispánicas y Psicología parecen utilizar un metalenguaje más centrado en aspectos procesuales complejos en comparación con los estudiantes de Ingeniería y Diseño quienes utilizaron conceptos más centrados en aspectos comunicativos básicos de la escritura. Se considera que estos resultados son preliminares y necesitan ser complementados con el conocimiento de las prácticas de escritura que los alumnos realizan en su actividad académica cotidiana para tener una representación más clara del metalenguaje de escritura que predomina en cada comunidad académica.

Palabras clave: Escritura, estudiantes universitarios, representaciones, redes semánticas.

Introducción

Gracias a los trabajos sobre literacidad académica en las últimas dos décadas se ha hecho una profunda reflexión sobre los usos de la lengua escrita en contextos específicos, tales como los universitarios.

El término literacidad abarca cada una de las maneras que se usa el lenguaje y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad y se refiere a las diversas formas de participar en actividades en las que la letra impresa está involucrada, en diferentes contextos de prácticas situadas (Cassany, 2008). Por literacidad académica se entiende el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas; es decir, cada comunidad tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos (Barton y Hamilton, 2004; Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell, 2012).

Cualquier carrera o profesión que se imparta en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada cultura académica (Becher, 2001). Dentro de cada cultura académica-disciplinar particular, las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento). Sin las prácticas comunicativas, no habría intercambio entre los miembros de la comunidad académica y tampoco desarrollo en ella misma. En este sentido, todo miembro de una cultura académica que intente pertenecer a ella debe aprender cómo participar en estas prácticas, las cuales son ciertamente particulares dado el tipo de textos que utilizan y el modo en cómo se ejercen las actividades de leer y escribir (Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell, 2012).

Por tanto, cada disciplina posee particularidades culturales, socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas que deben ser consideradas para comprender mejor las formas de leer y escribir y la práctica académico-profesional y científica correspondiente. De hecho, cada disciplina constituye una *comunidad discursiva*, que se conforma a partir del uso de unas prácticas lectoras y escritoras particulares, con unos géneros discursivos propios, desarrollados a lo largo de la historia de la misma por el conjunto de sus miembros.

Se asume que la naturaleza y características de las prácticas letradas en cada comunidad dependerán de diversos factores tales como los usos legitimados de escritura, los tipos de tradiciones de cultura escrita que predominen, el empleo de determinados géneros, del peso que se le atribuya a la escritura (implícita o explícitamente) en el aprendizaje de los alumnos dentro de las mismas actividades curriculares (Carlino, 2013; Montes y López, 2017), entre otras cosas. Es probable que dentro de cada comunidad académico-disciplinar se gesten o refuercen determinadas prácticas y del mismo modo, prevalezcan determinados tipos de creencias de escritura y otras representaciones colectivas como ciertos metalenguajes o lenguajes de diseño (Sharples, 1999).

En estudios anteriores, hemos intentado indagar en nuestro contexto las prácticas de escritura (Hernández, 2012; Hernández y Rodríguez, 2018), las creencias (Hernández, Sarmiento, Marín y Balderas, 2018); así como

su relación entre ellas (Hernández y Rodríguez, 2018). Sin embargo, poco se ha considerado las diferencias existentes en el metalenguaje o lenguaje de diseño en distintas comunidades académicas.

Metalingüaje de escritura académica

Los metalenguajes o lenguajes de diseño de la escritura son usados por los escritores para hablar con los otros o a sí mismos acerca del proceso de escritura y las características de los textos que escriben. Puede decirse que un lenguaje de diseño, es un código compartido y en cierta medida legitimado, entre los miembros de una comunidad letrada. Es en parte un lenguaje en uso, con ciertos matices y grado de explicitud y convencionalizado y en parte refleja la experiencia abstracta del grupo de practicantes de escritura (Sharples, 1999).

De una manera más específica, puede decirse que el metalenguaje de escritura consiste de colecciones de elementos (una serie de términos y vocablos para los elementos básicos del diseño de textos tales como técnicas, acciones, estilos, habilidades, procesos, etc.), principios organizativos (descripciones sobre cómo los elementos pueden ser coordinados u orquestados para construir discurso escrito que tengan sentido dentro de una comunidad) y colecciones de situaciones (ejemplos sobre cómo los elementos y principios de composición pueden modificarse en función de un contexto y propósitos determinados). El concepto de metalenguaje de escritura es clave para la actividad de escritura, porque además de usarlo para realizar la actividad de escritura, también lo empleamos para hablar acerca de ella, describirla y hasta interpretarla (metaescritura).

Para demostrar la importancia del metalenguaje de escritura podemos citar algunas experiencias educativas que han sido desarrolladas en ciclos escolares de educación media y universitaria para trabajar estos aspectos con la intención de mejorar las competencias escriturales. Sin intentar entrar en detalle sobre las mismas, dichas experiencias han demostrado la importancia y el valor de enseñar un metalenguaje operativo sobre la escritura para facilitar y apoyar las acciones didácticas y conseguir progresos en la actividades de escritura (Navarro y Revel, 2014; Rose, 2016). Uno de estos ejemplos es el trabajo de Rothery y colaboradores (citado por Rose, 2016) quien utilizó un metalenguaje basado en la distinción de géneros, tipos de texto, propósitos comunicativos, entre otras cosas a través de ciclos de enseñanza basados en actividades de deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente de diversos tipos de géneros textuales. Otro ejemplo, es la experiencia del Programa de Escritura en la Escuela desarrollado por Navarro y Revel (2013) en el que lograron mejoras en las prácticas de escritura académica, teniendo como cuestiones centrales, la promoción de una conciencia metalingüística en los alumnos además de desarrollar un metalenguaje operativo que les permita dialogar, comprender y revisar sus progresos en las habilidades de composición escrita de distintos géneros que se consideran necesarios en el aprendizaje de los contenidos de sus asignaturas.

Debe reconocerse que en la mayoría de los centros escolares a los estudiantes en las escuelas regulares se les enseña de forma explícita un lenguaje de diseño básico que se centra en aspectos simples de escritura (normativos y gramaticales), dentro de las asignaturas de Español, o en cursos de Lectura y Redacción que se encuentran en los programas curriculares. Pero el aprendizaje o la relación directa con un metalenguaje operativo más complejo, directamente relacionado con aspectos compositivos como el de los estudios arriba reseñados, la mayor parte de las veces es opaco o poco prolijo. Suele enseñarse en experiencias excepcionales que rara vez se encuentran en los programas curriculares o extracurriculares de los ciclos educativos. En tal sentido, tal pareciera que los alumnos carecen de él o lo van “adquiriendo” ya sea por sus propias experiencias de literacidad, a partir de ideas que extraen en algunos libros o por medio de lo que los profesores, compañeros (u otros) les dicen.

En todo caso, la prevalencia y riqueza de un lenguaje de diseño, dependerá casuísticamente de la comunidad de la que se forma parte y a la que se pertenezca. Es altamente probable que en algunas carreras este lenguaje de diseño sea más prolijo que en otros casos, lo que quizás dependa del objeto de estudio que ellos aborden (p. ej. los estudiantes de Lengua y literatura), del tipo de actividad o práctica que realicen sobre la escritura compleja (disciplinas donde se escriba con mayor frecuencia) o de las actividades de apoyo e instrumentales que se destinen para ello.

Objetivo general

Indagar y contrastar el metalenguaje de escritura académica en comunidades universitarias distintas por medio de redes semánticas naturales.

Desarrollo

Metodología

Participantes

La muestra total fue de 120 estudiantes universitarios de distintas comunidades académicas de una Universidad Pública de la Ciudad de México, conformada de la siguiente manera: 30 de Psicología, 30 de Ingeniería en Mecatrónica, 30 de Diseño y Comunicación Visual y 30 de Lengua y Literatura Hispánica. Todos los participantes cursaban 6° semestre de su respectiva carrera académica, de modo que ya habían recorrido casi las dos terceras partes de su plan de estudios respectivo.

Instrumentos

Protocolo de aplicación de redes semánticas naturales (RSN). Se siguió la metodología de las RSN propuesta por Figueroa, González y Solís (1981). Como se sabe esta metodología permite conocer las representaciones semánticas colectivas de grupos sociales y ha sido utilizado en números estudios demostrando su validez heurística (Álvarez-Gayou, 2003; Valdés, 2005). De la propuesta metodológica de

Figuroa y cols., se obtienen varios valores significativos para las redes colectivas. Para los fines de nuestro objetivo en este estudio los valores que nos parecen más relevantes son los siguientes:

- El indicador J que expresa la “riqueza semántica” de la RSN de cada grupo-disciplina, puesto que denota los distintos conceptos utilizados que usa un colectivo para definir un concepto particular.
- El valor M que denota el “peso semántico” que otorga cada colectivo a los conceptos definidores, dado que cada concepto es valorado por los miembros de éste.
- El conjunto SAM que permite identificar los conceptos más valorados en cada red colectiva-disciplinar. Denota el núcleo de la red.
- El indicador G que expresa la “densidad semántica” entre los conceptos del conjunto SAM donde los valores más altos implican menos cercanía entre sí y los valores más bajos lo contrario.

Para obtener estos valores se siguen ciertos procedimientos matemáticos a partir de las respuestas dadas por todos los participantes, que por razones de espacio, no vamos a detallar aquí (remitimos a los lectores a revisar Álvarez-Gayou, 2003 y Valdés, 2005).

Para cada grupo disciplinar académico se indagaron los siguientes “conceptos blanco”: 1) “escritura académica”, 2) “habilidades/recursos para escribir bien” y 3) “escribir en tu carrera”. Para definir estos conceptos blanco, se hizo un piloteo previo que permitió establecerlos y depurar su expresión lingüística más apropiada. Se construyeron formatos *ex profeso* para que escribieran las 10 palabras definidoras jerarquizadas por cada concepto blanco.

Programa SemNet 1.09. Se trata de un software diseñado *ex profeso* por Sánchez, De la Garza y López (2014) para calcular los valores mencionados y otros de una Red Semántica Natural.

Procedimiento

A cada uno de los estudiantes de su respectiva comunidad se le solicitó su participación voluntaria en la investigación. Se les entregaron los formatos por escrito y se les solicitó de forma oral que escribieran 10 conceptos definidores para cada uno de los tres “conceptos blanco”, pidiéndoles que los escribieran en forma de listado. Conviene señalar que los examinadores constataron que casi todos los participantes cumplieron adecuadamente este criterio. Acto seguido se les solicitó que los jerarquizaran por orden de importancia desde el 10 hasta el 1 (donde 10 era de mayor importancia y 1 el de menor importancia). El llenado de los formatos fue individual y anónimo, la aplicación fue grupal y se les dio todo el tiempo que consideraran necesario para llevar a cabo toda la actividad. Los aplicadores aclararon cualquier tipo de duda que los participantes pudieran tener para comprenderla y finiquitarla. Una vez realizada la aplicación se procedió a la captura de las respuestas y se introdujeron en el programa SemNet para el análisis de cada indicador de la red semántica natural.

Análisis de resultados

Vamos a presentar a continuación algunos datos de interés a partir del análisis realizado a las redes semánticas naturales de cada comunidad académica estudiada.

Densidad conceptual de los “conceptos blanco”

Como fue consignado, el valor J de la red semántica denota la cantidad de conceptos definidores utilizados por los participantes de cada carrera para cada uno de los conceptos estudiados; en otras palabras el “tamaño” de la RSN. En tal sentido, la tabla 1 indica la variedad conceptual que los miembros expresaron ante ellos. Salta a la vista que la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas demostraron un metalenguaje más diverso para definir dos de los tres conceptos centrales (“Escritura académica” y “Habilidades y recursos para escribir bien”) y el restante se encontró en segundo lugar (después de la carrera de Ingeniería). También es digno de resaltar que frente al concepto de “Habilidades y recursos para escribir bien”, hubo menos prolijidad semántica en las carreras de Ingeniería y Diseño. Finalmente, cabe señalar que Psicología obtuvo los valores menores en riqueza conceptual en “Escritura académica” y en “Habilidades y recursos para escribir bien”. Sin embargo ¿qué tipo de conceptos fueron utilizados dentro de cada red? Los siguientes apartados tratan de esclarecer esta interrogante.

Tabla 1: Valor J de cada comunidad para los tres conceptos blanco estudiados.

COMUNIDADES DISCIPLINARES	“ESCRITURA ACADÉMICA”	“HABILIDADES Y RECURSOS PARA ESCRIBIR BIEN”	“ESCRIBIR EN TU CARRERA”
PSICOLOGÍA	145	133	156
INGENIERÍA MECATRÓNICA	156	126	181
DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL	157	120	163
LENGUA Y LINGÜÍSTICAS HISPÁNICAS	169	158	168

Peso semántico (indicador M), grupo SAM y cercanía semántica de conceptos (valor G)

Como se señaló anteriormente, el indicador M denota el “peso o valoración semántica” que cada carrera asigna a los conceptos definidores utilizados para delimitar los tres conceptos blanco (los que muestran mayor cercanía semántica). A partir de este indicador se obtiene el grupo SAM que incluye los 10 conceptos más valorados en la RSN de cada comunidad estudiada. En lo que sigue, por razones de espacio, sólo presentaremos el análisis de los conceptos blanco que más permitieron establecer diferencias entre los grupos: “habilidades o recursos para escribir bien” y “escribir en tu carrera”.

Habilidades o recursos para escribir bien. En la tabla 2, se presentan los núcleos de las redes con los 10 conceptos más importantes que cada comunidad mencionó para definir el concepto de “escritura académica”. A partir de estos datos hicimos una reclasificación cualitativa de cada uno de ellos en términos

de su pertenencia a cuatro categorías: (1) aspectos básicos de escritura (ortografía, gramática, sintaxis, vocabulario); (2) aspectos complejos de escritura (redacción, orden, estructura, coherencia); (3) aspectos procesuales inferiores (conocimiento, lectura, comunicación); (4) aspectos procesuales complejos (comprensión, análisis, síntesis, aprendizaje, pensamiento).

Puede observarse en la tabla que en el concepto blanco “Habilidades y recursos para escribir bien” el metalenguaje de escritura de los estudiantes de Psicología conceptualiza por igual la actividad compositiva como una actividad comunicativa-lingüística y como una actividad procesual compleja (50% en ambas). En las tres carreras restantes, predomina un metalenguaje de escritura de tipo comunicativo-lingüístico, pero especialmente en la carrera de Ingeniería este metalenguaje se centra en los aspectos básicos de escritura (el 70% de sus definidoras). Por último, vale la pena mencionar que el valor G obtenido en las RSN grupales (v. parte inferior de la tabla), las carreras de Ingeniería y Diseño obtuvieron los valores más altos (ambas con 9), mientras que Psicología y Lengua los menores (5.7 y 7.6 respectivamente) demostrando una mayor asociación conceptual al interior del conjunto SAM.

Tabla 2: Indicador M y grupo SAM de cada comunidad para el concepto “Habilidades y recursos para escribir bien”

PSICOLOGÍA		INGENIERÍA MECATRÓNICA		DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL		LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS	
GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M
ORTOGRAFÍA (1)	96	ORTOGRAFÍA (1)	125	LECTURA (3)	132	REDACCIÓN (2)	106
LECTURA (3)	91	LECTURA (3)	114	ORTOGRAFÍA (1)	93	ORTOGRAFÍA (1)	100
CONOCIMIENTO (3)	67	GRAMÁTICA (1)	69	PRÁCTICA (1)	64	LECTURA (3)	59
REDACCIÓN (2)	64	COHERENCIA (2)	60	DICCIONARIO (1)	60	CONOCIMIENTO (3)	55
VOCABULARIO (1)	63	VOCABULARIO (1)	50	REDACCIÓN (2)	53	ORDEN (2)	50
ORGANIZACIÓN (2)	47	PRÁCTICA (1)	49	LIBROS (s/c)	51	GRAMÁTICA (1)	48
APRENDIZAJE (4)	45	DICCIONARIO (1)	43	GRAMÁTICA (1)	49	SINTAXIS (1)	47
SÍNTESIS (4)	44	REDACCIÓN (2)	39	CONOCIMIENTO (3)	44	PRÁCTICA (1)	44
ANÁLISIS (4)	39	CONOCIMIENTO (3)	35	ESTUDIO (4)	42	CLARIDAD (1)	30
GRAMÁTICA (1)	39	LIBROS (s/c)	35	COMPRESIÓN (4)	42	INVESTIGACIÓN (4)	30
VALOR G: 5.7		VALOR G: 9		VALOR G: 9		VALOR G: 7.6	

s/c: sin clasificación

Escribir en tu carrera. En cuanto al concepto blanco de “Escribir en tu carrera” se muestran dos cosas, por un lado, la valoración que cada carrera hace de la actividad de escribir y, por otro lado, cómo es que cada comunidad reconoce la importancia de escribir en su trayectoria académica. Acerca de ambos aspectos se encontraron datos que nos parecen dignos de considerarse (ver tabla 3).

Tabla 3: Indicador M y grupo SAM de cada comunidad para el concepto “Escribir en tu carrera”

PSICOLOGÍA		INGENIERÍA MECATRÓNICA		DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL		LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS	
GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M	GRUPO SAM	VALOR M
ORTOGRAFÍA (1)	62	ORDEN (2)	55	LECTURA (3)	53	INVESTIGACIÓN (4)	85
CONOCIMIENTO (3)	60	ORTOGRAFÍA (1)	40	ORTOGRAFÍA (1)	51	LECTURA (3)	50
REDACCIÓN (2)	54	CONOCIMIENTO (3)	40	DISEÑO (2)	46	CREATIVIDAD (4)	47
HABILIDAD (1)	39	MATEMÁTICAS (s/c)	36	PRÁCTICA (1)	43	ARGUMENTACIÓN (4)	44
APA (1)	39	REPORTE (2)	33	INVESTIGACIÓN (4)	42	REDACCIÓN (2)	38
COMUNICACIÓN (3)	39	GRAMÁTICA (1)	32	ESTUDIO (4)	39	CRÍTICA (4)	37
TECNICISMOS (1)	38	ENSAYOS (2)	31	INUSUAL (s/c)	33	ANÁLISIS (4)	32
LECTURA (3)	37	REDACCIÓN (2)	29	REDACCIÓN (2)	32	ENSAYO (2)	28
INVESTIGACIÓN (4)	36	VOCABULARIO (1)	27	TIPOGRAFÍA (1)	31	CONOCIMIENTO (3)	25
TEORÍA (4)	33	SÍNTESIS (4)	27	COMUNICAR (3)	31	HABILIDAD (1)	23
VALOR G: 2.9		VALOR G: 2.8		VALOR G: 2.2		VALOR G: 6.2	

s/c: sin clasificación

Respecto al primer punto, podemos comentar que en la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas se manifiesta un metalenguaje de escritura centrado en aspectos procesuales complejos, lo que nos lleva a inferir que estos aspectos son los que más se reconocen o valoran en dicha comunidad. En segundo término, con esa misma tendencia, aunque menor, se encuentra el grupo de Psicología. Mientras que los colectivos de Ingeniería Mecatrónica y Diseño y Comunicación Visual, si parecen tener un metalenguaje en su carrera que en mayor medida se centra y valora los aspectos de la escritura (ya sean, básicos y complejos) pero no en los procesuales. De cualquier modo, la carrera de Lengua muestra un metalenguaje poco centrado en los aspectos de escritura simples en comparación con cualquiera de las otras tres.

En torno al segundo punto, llama la atención que en la carrera de Ingeniería, el cuarto lugar de la jerarquía del grupo SAM, se incluye “matemáticas” indicando con ello que la escritura matemática es muy utilizada por ellos y en el séptimo lugar del grupo SAM de la carrera de Diseño se incluye “inusual” lo cual parece revelar las escasas actividades de composición escrita que se desarrollan en esta carrera.

Conclusiones

En este estudio, las redes semánticas naturales se mostraron sensibles para aproximarse al estudio del metalenguaje de escritura académica de las distintas comunidades académicas estudiadas. De manera particular fue posible identificar que en aquellas carreras donde la escritura es una actividad más central en la formación académica de los estudiantes, el metalenguaje de escritura se centró más en los aspectos procesuales y en los más complejos de la escritura, mientras que en las otras carreras, en las que la escritura llega a ser menos utilizada para su formación profesional, su metalenguaje parece focalizarse más en los aspectos básicos normativos de la dimensión comunicativa, atendiendo muy poco a la dimensión procesual.

Conviene decir que tales diferencias en los metalenguajes de escritura no fueron tan marcadas como hubiera podido creerse, por dos razones: a) por las limitaciones del presente estudio exploratorio y b) porque en las carreras estudiadas no existe, de una manera sistemática e intencionada, una didáctica de la escritura que promueva el metalenguaje de escritura, entre otras cosas (enseñanza de géneros textuales, mejores prácticas de escritura, etc.). Esta última razón, sin duda, debe tener evidentes repercusiones expresadas en un desempeño pobre de la escritura académica de los alumnos así como en experiencias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de bajo nivel. Todo ello podría ser objeto de mejora, como se ha demostrado en otros trabajos, si se aproximase frontalmente al impulso de la enseñanza del metalenguaje de escritura como un aspecto clave de la alfabetización académica (Carlino, 2013; Navarro y Revel, 2013; Rose, 2016).

Los hallazgos encontrados en este trabajo son preliminares y deben ser complementados con otros que indaguen las prácticas de escritura que los alumnos realizan *in situ*, así como las representaciones que sus respectivos profesores tienen sobre la escritura académica, con el fin de tener una representación más global del metalenguaje de escritura que predomina en cada comunidad y que influye a su vez en la calidad de las actividades de escritura de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P., y Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Figuroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.

Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34 (136), 42-62.

Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura: comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79) 1093-1119.

Hernández, G., Sarmiento, C., Marín, I. y Balderas, G. (2018). Creencias de escritura epistémica en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23 (2), 184-192.

Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39, 155, pp. 162-178.

Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender*. Buenos Aires: Paidós.

Rose, D. (2016). New developments in genre-based literacy pedagogy. En C. A. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp. 227-242). New York: Guilford Press.

Sánchez, M. P., De la Garza, A. y López, E. O. (2014). SemNet. Programa para la obtención de Redes Semánticas Naturales. Recuperado de https://www.dropbox.com/s/ad9qn2kknh40wam/SemNet.zip?dl=0&file_subpath=%2FSemNet%2FManual_SemNet.pdf

Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. London: Routledge.

Valdés, J. (2005). *Las redes semánticas naturales. uso y aplicación en psicología social*. Toluca: UAEM.