



GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA Y SUS POSIBILIDADES EPISTÉMICAS: SU UTILIZACIÓN EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Georgina Balderas Gallardo

Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel sur

Gerardo Hernández Rojas

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 de Ponencia: Reporte de Investigación.

Resumen:

La lectura y escritura son prácticas fundamentales realizadas en los contextos cotidianos y profesionales, ambas actividades son reconocidas como importantes medios de aprendizaje. Y han sido estudiadas desde diferentes corrientes teóricas y metodológicas. Sin embargo, en el caso particular de la escritura ha sido poco investigada en su potencialidad epistémica en el nivel preuniversitario y universitario donde pueden jugar un papel fundamental.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de la presente investigación fue la indagación de los géneros textuales que principalmente son utilizados en el bachillerato universitario y su relación con el aprendizaje. Para la realización de esta se realizó una adaptación de un cuestionario elaborado por Hernández y Castelló (2014), el cual se aplicó en el esquema de diseño comparativo relacional de tipo transversal, no experimental. Participaron 300 estudiantes de un bachillerato universitario público de la Ciudad de México, de distintos semestres a lo largo del ciclo. Los resultados indican que los textos más utilizados en el bachillerato por parte de los estudiantes fueron la toma de apuntes, la elaboración de resúmenes y de cuadros sinópticos, los cuales son estructuras textuales con poca exigencia cognitiva, es decir con baja constructividad-epistemicidad.

Palabras claves: Escritura académica, géneros, aprendizaje, bachillerato

Introducción

Es ampliamente reconocido que la lectura y escritura son actividades fundamentales en la instrucción formal y que su desarrollo pasa por varias fases. En ambas actividades el desarrollo inicia en el logro de un nivel “ejecutivo” que simplemente implica el uso básico del código escrito, posteriormente pasa a un nivel “funcional” en el que el lector-escritor se capacita para realizar ambas actividades en las diversas situaciones de cotidianidad en donde se requieran, en un tercer momento ocurre un nivel “instrumental” en el que leer y escribir permiten acceder a la información y conocimiento de los temas y por último, un nivel “epistémico” en donde es posible una actividad de lectura y escribir para pensar y reflexionar los contenidos (Solé, 2012). Sin embargo, de acuerdo con López (2017), la enseñanza de la lectura y escritura como objetos de estudio son colocados en segundo plano, dado que existe la creencia de que los textos escritos tienen como función principal comunicar los conocimientos de las distintas asignaturas, renunciando por un lado a la función epistémica de la lectura y escritura y por el otro al reconocimiento de que cada contexto o campo disciplinar establece sus convenciones lingüísticas por lo cual las demandas para acceder de un nivel a otro progresivamente son más complejas.

En lo referente al estudio de la escritura académica en el contexto de educación media superior, han predominado tres perspectivas de investigación: cognitiva, sociocognitiva y sociocultural (Castelló, Bañales y Vega, 2010). El trabajo que se presenta se ubica dentro de la tradición sociocultural debido a que se centra principalmente en comprender las prácticas de literacidad académica que son realizadas en el contexto del bachillerato, para indagar dichas prácticas se accederá por medio del reconocimiento de los géneros textuales que son solicitados a los estudiantes en su actividad escolar cotidiana, en primera instancia iniciaremos el abordaje teórico con la explicación detallada de la definición de género discursivo y su relación con el aprendizaje.

Si bien en principio pensamos que un género es un mero formato discursivo o textual abstracto, ésta es una forma parcial de entenderlo. Se trata más bien del modo en que los miembros de una comunidad determinada responden típicamente (en este caso de forma comunicativo-pragmática, a través de una “acción retórica”) a distintas situaciones socioculturales; así, dichos miembros participantes logran compartir una serie de expectativas u horizontes determinados. Con base en lo anterior podríamos decir que un género discursivo o textual es una actividad tipificada que tiene una historia y que paulatinamente logra una cierta estabilidad (nunca pierden su dinamismo) y predictibilidad relativa materializándose en forma oral o escrita (Bakhtin, 1986; Kruse, 2013). Además hay otras dos características que hay que tener presentes, cuando de géneros se trata: a) los géneros tienen cierta flexibilidad de modo que pueden ser modificados por los usuarios después de un cierto periodo de tiempo y b) los géneros se incorporan a nuestra experiencia y a nuestra memoria (nos los apropiamos, internalizándolos).

En este sentido, puede decirse que cada comunidad académica al compartir determinadas prácticas letradas, utiliza ciertos tipos de géneros con fines particulares. Los géneros se aprenden por medio de distintas

experiencias letradas dentro de una comunidad académica determinada. Los escritores principiantes van aprendiendo a conocerlos e identifican sus características, organización estructural, reconocen su uso y saben a qué fines comunicativos sirven.

En diferentes trabajos se han presentado distintas clasificaciones o tipologías de los géneros escritos académicos y científicos en contextos universitarios (Camps y Castelló, 2013; Gardner y Nesi, 2013). Algunas clasificaciones han intentado hacer de forma abstracta según la función que le atribuyen a los textos. Otros la han desarrollado a partir de los reportes que hacen los usuarios de los géneros (mayormente los profesores, aunque también los estudiantes). Finalmente, otra aproximación establece la tipología luego de un análisis de *corpus* extenso de producciones escritas de diferentes disciplinas (con fines de representatividad) logrando identificar familias de géneros que implican no sólo la clasificación *per se* sino también la frecuencia de uso en cada disciplina o grupos de disciplinas.

Una clasificación por demás interesante -que se incluiría dentro de la última aproximación apenas reseñada- tanto por la estrategia metodológica seguida (análisis minucioso de producciones estudiantiles), por su exhaustividad (30 disciplinas académicas procedentes de las ciencias naturales, las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias de la vida) y por su naturaleza funcional (2761 escritos para diferentes propósitos) es la propuesta por Gardner y Nesi (2013). Esta tipología que los autores nos ofrecen, agrupa a los géneros en familias en términos académicos, científicos y profesionales. Las familias que identifican son: 1) textos explicativos y descriptivos, 2) ejercicios, 3) ensayos, 4) textos críticos, 5) recuentos metodológicos, 6) análisis bibliográficos, 7) reporte de investigación, 8) casos de estudio, 9) diseños, 10) preguntas/problema, 11) propuestas, 12) escritura intrapersonal o narrativa, 13) escritura interpersonal y difusión y 13). Las familias a su vez pueden clasificarse en 5 funciones: a) promover la comprensión (familias 1 y 2), b) fomentar el pensamiento crítico (familias 3 y 4), c) promover actividades de investigación (familias 5, 6 y 7), d) vinculados a la práctica profesional (familias 8, 9, 10 y 11) y e) promover la expresión y comprensión de ideas en los niveles colectivo e individual (familias 12 y 13). Según su análisis, las familias de géneros más solicitadas fueron: ensayos, recuentos metodológicos, críticas, explicaciones y estudios de caso (en este orden) y estuvieron presentes en los cinco grupos disciplinares.

En los contextos universitarios de licenciatura y de posgrado confluyen géneros científicos, profesionales y académicos puesto que constituyen verdaderas comunidades académico-disciplinares. Estos tres grupos de géneros aparecen con ciertas variaciones y prevalencias de unos sobre otros como lo demuestra el estudio de Gardner y Nesi (2013). Sin embargo, en los ciclos preuniversitarios, como es el caso del presente estudio, la situación es un tanto diferente puesto que en ellos tienden a prevalecer los géneros académicos (los géneros científicos aparecen de forma incipiente).

Los estudios que se han interesado en estudiar los géneros en el nivel preuniversitario, son menores en comparación con los que lo han hecho en los ciclos universitarios. Desafortunadamente, en nuestro país los trabajos de este tipo, desarrollados en el bachillerato, son muy escasos.

Al enfocarnos en los géneros académicos consideraremos: reportes de investigación, análisis bibliográfico, reflexión por escrito sobre el aprendizaje de un tema, ensayos, reseñas de libros, toma de apuntes, escritura de resúmenes, cuadros sinópticos entre otros. Finalmente es de nuestro interés estudiar su relación posible relación con el aprendizaje complejo, es decir, su función epistémica.

En torno a este punto, se sabe que la escritura compleja plantea varias exigencias que la hacen cualitativamente diferente y que le otorgan una cierta potencialidad para mejorar el aprendizaje y el pensamiento. Dado que la escritura compleja es una producción sin interlocutor inmediato, el escritor se obliga a ser preciso, riguroso en el empleo de términos y la expresión de ideas, requiere utilizar bien la sintaxis y el estilo formal. Además si el autor no quiere ser tergiversado, debe ser capaz de crear un contexto lingüístico-psicológico suficiente a través de su propio texto, para lograr comunicar de forma efectiva sus intenciones y conceptos al modo en que lo pretende (Miras, 2000; Vigotski, 2007).

Además hay otras dos ideas adicionales que le otorgan a la composición escrita compleja una importante potencialidad epistémica. La primera de ellas se refiere a la obligada dialéctica interactiva que el escritor debe realizar tomando en cuenta lo que tiene qué decir (el espacio temático) y el cómo, para qué y a quién decirlo (espacio retórico). Este importante reajuste, le obliga a pensar de múltiples maneras lo que va a escribir lo cual puede tener evidentes consecuencias de reflexión y profundización; en pocas palabras, esta escritura transformada se puede volver transformante -en mayor o menor grado- de lo que el escritor sabe o de lo que piensa acerca de eso que escribe (Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992). La segunda de ellas, parte del hecho de reconocer que cuando un escritor elabora su escrito requiere de constantes avances o borradores sobre el papel o la pantalla. Las versiones de los productos escritos momentáneos una vez logrados o mientras se están consumando, le sirven al escritor como artefactos de representación externa que le ayudan a ampliar sus posibilidades cognitivas y reflexivas (Kozulin, 2000; Navarro y Revel, 2013).

Sin embargo, las potencialidades de la escritura compleja sólo podrán ser mayores cuando se escriben aquellos géneros que exigen una fuerte actividad cognitiva. Se sabe por ejemplo, que los ensayos, los comentarios críticos o aún determinados tipos de monografías, obligan al escritor a pensar y a aprender mucho más que otros géneros tales como los resúmenes, la toma de notas y las respuestas escritas a cuestionarios (Bazerman et al, 2016; Navarro y Revel, 2013; Tynjälä, 1998). Esto parece no quedar claro entre el profesorado de las distintas asignaturas como lo demuestran algunos estudios. Así por ejemplo en un trabajo realizado por Solé, Mateos, Martín, Castells y Cuevas (2005), con una muestra amplia de alumnos (646) y de profesores (214), de educación secundaria, bachillerato y universidad en España, se demostró que los géneros que se les solicitan a los alumnos son aquellos de bajo nivel tales como tomar apuntes, subrayar, responder a preguntas simples, los cuales requieren de una actividad compositiva muy simple y demandan un alto nivel de reproductividad de la información extraída de los textos. En oposición, las tareas de alto nivel de complejidad escritural, pese a ser aparentemente reconocidas por los profesores como

“muy relevantes” para promover un aprendizaje profundo y significativo, fueron poco frecuentes en los ciclos escolares mencionados.

Por tal motivo, los objetivos propuestos en el presente trabajo son: la indagación de los géneros textuales que principalmente realizan los estudiantes de bachillerato en sus distintas actividades académicas. El segundo foco de interés en el estudio es la investigación de la relación que los géneros utilizados por ellos guardan con el aprendizaje.

Desarrollo

Método

Participantes

Participaron en la investigación 300 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, perteneciente al Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. La muestra fue seleccionada al azar y se distribuyó de la siguiente manera: 100 alumnos de 2° semestre, 100 alumnos de 4° semestre y 100 estudiantes de 6° semestre. Los rangos de edad de los participantes por semestre fue de 15-16 para los de 2° semestre, 17-18 años para los de 4° semestre y 18-20 para los de 6° semestre. Respecto al género la distribución fue la siguiente: 160 mujeres y 140 hombres. Todos los estudiantes aceptaron participar de manera voluntaria y fueron informados previamente sobre el objetivo de la investigación.

Diseño

Dada la naturaleza de los datos y el propósito del estudio se utilizó un diseño de investigación comparativo relacional, de tipo transversal no experimental (Rivera y García, 2005).

Instrumento

Se realizó una adaptación del Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC) diseñado por Hernández y Castelló (2014). Dicho cuestionario se elaboró tomando como referencia la clasificación de géneros propuesta por Gardner y Nesi (2013) y trabajos anteriores elaborados por Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé (2012, citado en Hernández y Castelló, 2014). El cuestionario es una escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, que consideran desde “Nunca” hasta “Muy a menudo” para la sección de los géneros textuales y prácticas de escritura. Para la sección que indaga sobre el formato utilizado para la presentación de trabajos escritos las opciones varían desde “Nunca” hasta “Siempre”. El cuestionario obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.552 la cual se ubica dentro de un rango de confiabilidad “moderada” (Hair, Anderson y Tatham, 1999)

Procedimiento

El instrumento se aplicó en versión impresa, dentro de las aulas escolares del plantel, se solicitó a los estudiantes la reflexión y sinceridad de sus respuestas, informándoles sobre el objetivo del estudio que se realizaría y que sus respuestas serían anónimas. Una vez hecha la aplicación a los tres semestres escolares (2°, 4° y 6°) se conformó la base de datos para el análisis estadístico el cual fue procesado con el programa SPSS versión 22.

Resultados

En general, respecto a los géneros más solicitados por los profesores de bachillerato universitario (v. tabla 1), en un análisis global que considera las puntuaciones medias superiores a 3, de los tres semestres estudiados, pudo identificarse que los informes de proyectos de investigación fueron los más solicitados (media de 3.61), enseguida se ubicaron los ensayos (media de 3.46) y posteriormente la reseña de libros (media 3.41). Por otro lado, las tareas que los estudiantes reportan que son menos solicitadas por sus profesores son: la expresión de ideas académicas por escrito (media 2.6) y el diseño de aplicaciones y bases de datos (media 1.8).

Tabla 1: Media y desviación estándar de las estructuras textuales que son utilizadas desde la perspectiva de los estudiantes.

GÉNEROS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
<i>DESCRIPCIÓN DE UN PROCESO, UN SISTEMA</i>	3.26	1.08
<i>RESEÑAS DE LIBROS</i>	3.41	1.93
<i>INFORMES DE PRÁCTICAS DE LABORATORIOS,</i>	3.37	1.14
<i>INFORMES DE ANTEPROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</i>	3.61	1.01
<i>ESCRITURA DE AUTOBIOGRAFÍAS, BITÁCORAS</i>	3.12	1.94
<i>ENSAYO</i>	3.46	2.58
<i>EXPRESIÓN DE IDEAS ACADÉMICAS</i>	2.6	3.12
<i>DISEÑO DE APLICACIONES, BASES DE DATOS</i>	1.8	1.02

Diferencias entre semestres

Se hicieron análisis estadísticos para determinar las diferencias en los géneros reportados en las muestras de estudiantes de los distintos semestres estudiados, por medio de la prueba de t de student para muestras independientes. Las diferencias estadísticas significativas identificadas en los semestres y tipos de textos fueron:

- los estudiantes de 6° semestre expresaron escribir en mayor medida reportes de investigación que los alumnos de 2° y 4° semestres, (t, 0.04 p<0.05)
- los estudiantes de 6° semestre reportaron un mayor uso de escritura de bitácoras, noticias y diarios de aprendizaje que los de 2° y 4° (t, 0.01, p<0.05)

- los alumnos de 4° semestre utilizaron con menor frecuencia los textos descriptivos ($t, 0.02$ $p<0.05$), menos reseñas de libros y capítulos de libros ($t, 0.04$ $p<0.05$) y reportaron menor frecuencia en la escritura de diseño de aplicaciones (como el uso de Website o WebQuest) ($t, 0.02$ $p<0.05$) que los alumnos de 2° y 6° semestres.

Géneros como promotores de aprendizajes

El análisis de la relación entre el género y el aprendizaje se realizó por medio de la categorización de los reactivos referidos a las actividades de escritura y los géneros que exigen de acuerdo con la demanda cognitiva o de aprendizaje que cada estructura textual exige de modo diferencial; en tal sentido se incluyeron tres factores, a saber: 1) actividades de escritura y géneros con baja epistemicidad, los cuales promueven esencialmente la comprensión de los contenidos académicos bajo una estructura principalmente reproductiva, debido a que el texto producido, mantiene estrecha relación con el texto original y el escritor tiene escasa posibilidad de agregar ideas novedosas. 2) actividades de escritura y géneros con alta epistemicidad, que se refieren a la elaboración de textos que denoten un mayor análisis del tema a desarrollar y donde los alumnos tienen mayores oportunidades para pensar, y 3) actividades de escritura creativa, la cual se identifica como aquella que promueve la originalidad expresiva de ideas personales.

Los resultados indican que la toma de apuntes en clase (media 4.39) y toma de apuntes de un texto (4.02) son las actividades de escritura que en mayor medida realizan los estudiantes y que corresponden al factor de baja epistemicidad, debido a que promueven la comprensión reproductiva del tema, dentro de esta misma clasificación y también con una alta utilización se encuentra la escritura de resúmenes (media 3.75) así como la escritura de cuadros sinópticos (3.64); en el otro extremo, dentro del factor de alta epistemicidad, se ubican como actividades poco utilizadas (media de 2.62), los ensayos (3.46), las reflexiones sobre temas (3.34), los que demandan análisis bibliográficos (3.07) y, por último, los textos que dan cabida a la auto-expresión de ideas académicas y la escritura de textos sobre un diseño como son las bases de datos, sitios web (media 2.4) (ver Tabla 1).

Tabla 1: Media y desviación estándar de los factores de funcionalidad de los textos

FACTOR	REACTIVO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
<i>MENOR EPISTEMICIDAD (ESCRITURA MÁS REPRODUCTIVA)</i>	TOMA DE APUNTES EN CLASE	4.39	1.01
	TOMA DE APUNTES DE UN TEXTO	4.02	1.88
	ESCRITURA DE RESÚMENES	3.75	1.03
	CUADROS SINÓPTICOS	3.64	1.09
	RESEÑAS DE LIBROS	3.41	1.93
	REPORTES DE PRÁCTICAS DE LABORATORIO	3.37	1.14
<i>MAYOR EPISTEMICIDAD (ESCRITURA MÁS CONSTRUCTIVA)</i>	ENSAYOS	3.46	2.58
	REFLEXIÓN POR ESCRITO DE UN TEMA	3.34	1.08
	ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO	3.07	2.11
	TEXTOS PARA EXPRESAR TUS IDEAS ACADÉMICAS	2.62	1.12
<i>ESCRITURA CREATIVA (ASOCIADA CON TAREAS ESPECÍFICAS)</i>	TEXTOS NARRATIVOS: BITÁCORAS, BIOGRAFÍAS	3.12	1.94
	ESCRITURA SOBRE DISEÑO DE PÁGINAS WEB, BASES DE DATOS	2.04	1.34

Discusión y Conclusiones

De forma similar a como lo han demostrado investigaciones realizadas en otros contextos (Solé y cols., 2005), en el bachillerato universitario estudiado pudo identificarse que su cultura escrita apunta hacia el uso de géneros (toma de apuntes -los cuales son generalmente literales-, resúmenes, cuadros sinópticos) que promueven una escritura de baja epistemicidad, debido a que poseen una menor exigencia cognitiva. Estas tareas ciertamente son actividades importantes, sin embargo, insuficientes para lograr una superior construcción del conocimiento.

De acuerdo con los resultados encontrados, los géneros considerados como de alta epistemicidad (p. ej. reflexiones escritas, análisis bibliográfico de varias fuentes) fueron menos utilizados por todos los alumnos. Sólo los ensayos fueron los más utilizados, pero se sabe que sobre este género hay muchos malos entendidos y los alumnos (aún los universitarios) los suelen elaborar basándose en estrategias más reproductivas que constructivas (Lepe, Gordillo y Piedra, 2011). Como ya hemos consignado, para la elaboración de los géneros de alta epistemicidad los estudiantes deben establecer un diálogo con los textos y, al prepararlos y textualizarlos, se obligan a profundizar lo que saben o pensar más que aquellos otros de baja epistemicidad.

Las explicaciones a este hecho, pueden ser diversas, pero ponemos en relieve dos argumentos: el primero de ellos puede ser la excesiva utilización de la función comunicativa de la escritura como actividad central (especialmente en las actividades de evaluación), dejando de lado la función epistémica de ésta. En segundo lugar, el tipo de creencias que sostienen profesores y alumnos respecto al proceso de composición escrita. Al respecto, diferentes estudios realizados en nuestro país con estudiantes preuniversitarios (Hernández y Rodríguez, 2018; Hernández, Sarmiento, Marín y Balderas, 2018) han identificado dos tipos de creencias: las que se afilian más a una epistemología de tipo reproductivo-transmisivo (tendencia a reproducir lo que los textos dicen) y las que se orientan a una epistemología de tipo constructivo-transaccional (tendencia a considerar que es posible ir más allá de la información textual dada y transformar lo que los textos dicen).

De acuerdo al tipo de tareas que principalmente son solicitadas en el bachillerato estudiado (resúmenes, cuadros sinópticos, apuntes apegados a lo consignado por el profesor o el texto) puede decirse que guardan más relación con el tipo de creencias reproductivo-transmisivas.

Es posible reconocer que el estudio realizado tiene limitaciones en cuanto a las prácticas de escritura que son realizadas en el aula, para ello, en futuros trabajos pueden analizarse las producciones escritas de los estudiantes *in situ*, así como conocer los contextos de práctica académica donde se realiza la escritura. Sin embargo, consideramos que los resultados obtenidos en este estudio son útiles como punto de partida hacia el reconocimiento de la cultura escrita en el bachillerato que brinden información para la toma de decisiones en áreas tales como el diseño del plan de estudios y la formación docente.

Referencias

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En C. Emerson y M. Holquist (Eds.). *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1) 17-36.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 3, 1253-1282.
- Gardner, S. y Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34 (1) 25-52.
- Hair, J. Anderson, R y Tatham, R.L (1999) *Análisis multivariante*. España: Prentice-Hall.
- Hernández, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14 (65), 61-80
- 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.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in european higher education: Genres, practices and competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58.
- Lepe, L. M., Gordillo, R. y Piedra, Y. (2011). La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva en estudiantes universitarios. Presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cd. De México.
- López, B. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En L. Ramírez (Coord). *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42), México: UNAM Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender*. Buenos Aires: Paidós.

Rivera, S. y García, M. (2005) *Aplicación de la estadística a la Psicología*. México: Porrúa.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Solé, I., Mateos, M., Marín, E., Castells, N. y Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 28 (3), 329-347.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.

Vygotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue (obra aparecida en ruso en 1934).