



## La escritura escolar y sus implicaciones en el aprendizaje

Fabiola Alcántara Medellín  
falcantara\_m@hotmail.com

### Resumen

La presente investigación es el resultado de la conformación del Estado del Arte en el contexto del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México; con el objetivo de dar a conocer un panorama sobre el tratamiento que se le da a la escritura en el ámbito global en los contextos académicos de nivel Medio Superior y Superior. Se hace referencia a las implicaciones que presenta la redacción en el proceso de aprendizaje; así como mostrar la importancia de la escritura escolar como recurso cognitivo que representa un beneficio en la construcción del conocimiento. Se exponen diversas perspectivas teórico conceptuales sobre la composición de escritos escolares a partir de la mirada de diferentes autores renombrados en la investigación educativa de las últimas décadas, y el impacto que dicha composición genera en las operaciones constructivas que conducen a los estudiantes a aprender eficazmente; las teorías implícitas sobre escritura que poseen los alumnos, y algunas dificultades presentes en la elaboración de dichos escritos.

**Palabras clave:** escritura escolar, aprendizaje, composición escrita, teorías implícitas de redacción, dificultades de escritura

### INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha demostrado que la escritura es una condición esencial para construir aprendizajes académicos y mejorar las habilidades de expresión de los estudiantes. No obstante, una gran parte de los estudios analizados en la conformación del Estado de Arte, muestran que los estudiantes presentan situaciones problemáticas a la hora de redactar textos en el ámbito educativo, y que no todo trabajo de escritura estimula las capacidades de los estudiantes para elaborar textos creativos y productivos que sean útiles en su formación académica; ya sea por desconocimiento de las pautas para realizar escritos requeridos en los programas de estudio, o bien, porque no reciben



acompañamiento por parte de los docentes en la realización de las tareas escriturales. Por ello, esta investigación pretende dar muestra de los diferentes enfoques y perspectivas de diversos estudios sobre la importancia de la escritura escolar en el campo del aprendizaje, en los contextos de la educación Media Superior y Superior, exponiendo así diferentes modelos de escritura y sus alcances en la organización de las ideas y de los recursos cognitivos de los estudiantes.

Dada la naturaleza cualitativa de esta investigación, se optó por realizar una indagación de estudios realizados en ambientes educativos que comparan diferentes contextos en las áreas de las ciencias sociales. Los datos de los estudios analizados se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante, y a través de instrumentos como ensayos y escritos que aportaron información textual sobre diferentes temáticas de los programas académicos propios. Se realizó una búsqueda de literatura relevante sobre el tema, utilizando diferentes buscadores de información científica: Google y Google Académico, SciELO, Dialnet, Academia. edu; entre otros. Se valoraron artículos de revisión y de investigación publicados en idioma español e inglés.

Se encontró que la escritura se ha estudiado desde diferentes enfoques y perspectivas que van desde el papel que juega la percepción de los estudiantes sobre la importancia de redactar textos en el ámbito educativo; el análisis de la redacción en el proceso de construcción del aprendizaje; el estudio de las implicaciones que tiene la argumentación como recurso de la escritura escolar; la identificación de las dificultades presentes en la producción escrita; el reconocimiento de algunas premisas teóricas que han dado origen a diversos modelos de procesos de composición escrita, a través de los autores Scardamalia y Bereiter (2014), y Hayes y Flowers (Hernández, 2012); y el estudio sobre las implicaciones que representan en la práctica de la redacción escolar las teorías implícitas de los procesos de escritura, y el enfoque de la redacción escolar como un recurso epistémico, útil en la construcción del conocimiento.



## **ANTECEDENTES**

Las principales problemáticas reconocidas en los estudios, refieren la escasez de destrezas que los estudiantes presentan en la redacción, la falta de articulación de estructuras textuales, la alfabetización académica en diversos contextos, y las representaciones que los alumnos poseen sobre las tareas escriturales, así como el rol que dicha competencia escritural juega en la enseñanza y el aprendizaje. Percibiéndose en el ámbito educativo que, las actividades que involucran la redacción, van siendo cada vez más relegadas; y el sistema educativo y los docentes en general, les han asignado un valor superior a las prácticas de tipo tecnológico y a los exámenes de opción múltiple para evaluar el aprendizaje (Andrade, 2009; Fontana, 2007; Castelló et al., 2012; Kuhn, et al., 2016). Lo que deriva en una situación compleja en la formulación de conocimiento al intentar expresar el aprendizaje por medio de escritos propios; ya que los alumnos presentan una serie de dificultades en la redacción de textos que muestren nuevos esquemas de pensamiento, conformados a partir de la información obtenida en las diferentes disciplinas en las que participa; y este fenómeno se ha reconocido principalmente en las observaciones de las prácticas en el aula, y a través de procesos de evaluación del conocimiento (Aguilar y Fregoso, 2016; Chávez y Cantú, 2015; España, 2011; Rodríguez, 2006).

## **IMPLICACIONES DE LA REDACCIÓN EN EL APRENDIZAJE**

En las actividades de escritura, el paradigma que guía los textos podría ser expresado en la relación aprendizaje-escritura, entendiéndose a la escritura como un modo de representar lo que se ha aprendido. Este paradigma visiblemente domina a la producción escrita, y tiende a generar y reforzar una escritura basada en lo que Bereiter y Scardamalia denominaron *decir lo que se sabe*; sin embargo, la relación inversa escritura-aprendizaje, en la mayoría de las aulas mexicanas, poco se ha investigado con la finalidad de desentrañar la naturaleza de dicha



relación (saber qué es exactamente lo que la explica y qué resultados se obtienen) (Hernández et al., 2020).

Los estudios en escritura escolar muestran algunas implicaciones que integra la escritura en la organización del aprendizaje, iniciando con el reconocimiento de la importancia que implica el acto de escribir en el contexto académico, que involucra diferentes aspectos que determinan la finalidad de un escrito. Por ejemplo, sus intenciones, objetivos, organización y realización. Para ser exitosos en la expresión escrita, los alumnos deben estar familiarizados con los textos que emplean; por lo que las vivencias y contacto permanente con los materiales académicos resultan fundamentales en el desarrollo de la alfabetización académica, como una oportunidad de desarrollar niveles de abstracción que les permita construir textos fundamentados en los contenidos de las disciplinas y en la organización de las ideas (Aguilar y Fregoso, 2016).

La competencia para redactar y argumentar el conocimiento es concebida como una habilidad a adquirir; y tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento por su alto valor académico y social en la enseñanza y en el aprendizaje; sirviendo de apoyo en el desarrollo de los procesos mentales superiores desde un enfoque pedagógico y lingüístico (Torres, 2017). No obstante, en la Educación Media Superior es común que la escritura se use más como herramienta de evaluación, que para promover aprendizajes; y un número considerable de escritos que los profesores proponen a sus alumnos realizar son redacciones de temas concretos que carecen de un contexto comunicativo real, siendo el docente el único receptor del documento y la única opinión que cuenta para evaluarlo. Aunque en este nivel educativo las prácticas de escritura son frecuentes, poco se enseña a escribir argumentativamente. No se enseña a redactar lo que el alumno necesita, ni se enseña a escribir para pensar o aprender (Fontana, 2007). Esto se refleja en las dificultades que expresan los estudiantes



para redactar textos propios que les signifiquen la aprehensión de las temáticas que integran las diversas disciplinas académicas (Carlino, 2004).

## LA ESCRITURA ESCOLAR COMO RECURSO COGNITIVO

Escribir sobre un tema en particular para explicar lo que se ha aprendido y exponerlo de manera clara, no es una tarea sencilla para un estudiante; debido a que, en la generalidad de las prácticas académicas, los recursos que se emplean para presentar o exponer el conocimiento limitan en su mayoría la creatividad del pensamiento, dadas las características de los textos que se solicitan; que van desde resúmenes, esquemas, prácticas en los cuadernos de trabajo; por citar algunos. La investigación en materia de redacción nos brinda la posibilidad de reconocer la potencialidad de la escritura como instrumento de pensamiento y aprendizaje, particularmente poderoso para la autorregulación y la conciencia intelectual (España, 2011) en el uso correcto de los mecanismos de organización; así como para la articulación y la cohesión del texto.

Sobre las potencialidades epistémicas de la escritura, la literatura especializada en el mundo anglosajón se ha manifestado desde hace ya varias décadas, aunque falta claridad explicativa respecto del concepto de *escritura para aprender*. En este sentido, se debe reconocer que, si bien la escritura puede ayudar a distintos procesos cognitivos como la memoria de información, interesa cómo ayuda en el aprendizaje; en particular, al aprendizaje constructivo (Klein y Boscolo, 2016, en Hernández et al., 2020). Algunas de las principales propuestas explicativas desarrolladas hasta el momento son las siguientes (Cuadro 1).

**Cuadro 1.** Propuestas explicativas de la escritura epistémica

No cualquier escritura tiene consecuencias epistémicas, sino sólo	El proceso de escritura tiene potencialidad de beneficiar el	Mientras se escribe, se producen distintas versiones momentáneas
---	--	--



---

aquella que promueve una dialéctica interactiva entre el espacio temático (lo que tiene que decir) y el espacio retórico (cómo, para qué y a quién decirlo), lo que fuerza al escritor a ir más allá de <i>decir lo que sabe</i> , desarrollando una escritura transformada que se vuelve transformante –en mayor o menor grado– de lo que el escritor sabe (Carlino, 2005; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992).	aprendizaje, porque obliga al escritor a buscar ideas en textos, organizar y jerarquizar la información, supervisar lo que se escribe, evaluar el producto, etcétera. Todas estas actividades de pensamiento conducen de una u otra manera a mayores reflexiones que redundan en el aprendizaje (Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012).	(borradores), que sirven al escritor como artefactos de representación semiótica externa, que le ayudan a ampliar y potenciar sus posibilidades cognitivo-reflexivas, logrando así mejores resultados de escritura y de aprendizaje (Klein, Arcón y Baker, 2016; Vygotsky, 2007).
---	---	---

---

*Nota.* Creación propia con datos de Hernández et al. (2020)

Uno de los enfoques planteados en diversas investigaciones promueve el tratamiento de la lectura y la escritura como una propuesta de articulación entre los niveles Medio Superior y Superior, con la intención de tender un puente entre ambas instituciones en bien de los alumnos que ingresan a la universidad, para identificar y analizar las carencias que los estudiantes demuestran al egresar del nivel Medio Superior, y que se vuelven un problema cuando se trata de desenvolverse en el nivel al que ingresan (Carlino, 2004; Nigro, 2006). Dichas carencias consisten en el escaso desarrollo de competencias en lectura de textos científicos; la falta de dominio del vocabulario en términos de precisión; la imposibilidad de identificar la información central en los textos; el deficiente dominio de las estrategias argumentativas; la falta de reconocimiento sobre a quién va dirigido el texto; no asumirse con habilidades de escritura, y los problemas de interpretación de los procedimientos retóricos propios del discurso académico (Carlino, 2004).

## LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCRITURA ESCOLAR

En correspondencia con el uso que se le ha de dar a la escritura como recurso de alto valor epistémico, se considera a la argumentación como una herramienta potencial que acompaña a la producción textual, y que resulta de utilidad a la hora de construir el aprendizaje como una forma de adueñarse del



contenido disciplinar (Nigro, 2006); ya que empodera al alumno hacia la actitud exploratoria, participativa y propositiva, a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto, integrando aspectos importantes como los procesos mentales superiores (Torres, 2017). Kuhn et al. (2016) han apostado por la aplicación de un método dialógico desarrollado en el contexto estadounidense, para fomentar las habilidades argumentativas de los adolescentes, considerándolas como un puente entre el pensamiento y la escritura argumentativa; sugiriendo que, la argumentación dialógica, puede ser considerada como un vehículo productivo para desarrollar competencias argumentativas individuales y dialógicas por varias razones: a) relación de ideas entre el contenido disciplinar y la intención textual; b) mostrar el propósito en la construcción de un argumento, y c) demostrar comprensión sobre el tema o texto. Dichos autores definen a la argumentación como *el proceso humano de razonamiento más específico*, sugiriendo que, a través de la argumentación, los estudiantes están en posibilidades de construir el conocimiento.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICO CONCEPTUALES SOBRE LA COMPOSICIÓN DE ESCRITOS ESCOLARES**

Los siguientes enfoques han dado sustento teórico conceptual a diversas investigaciones en materia de escritura, y están encaminados hacia el reconocimiento y estudio de lo que para el aprendizaje representa la escritura escolar; por lo que se consideran de gran relevancia científico metodológica.

### ***Paula Carlino***

En el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparse de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), en el contexto argentino, se estudiaron las maneras en que escribir y leer se incluyen en distintos espacios curriculares de la educación superior de ese país, y se analizaron dos variantes de la alfabetización académica: la integración de la lectura y la escritura en las materias. En donde se examinaron los datos de diversas investigaciones



realizadas en diferentes momentos, para mostrar la existencia de dos modalidades de trabajo con la lectura y la escritura: una *periférica* y otra *entrelazada*; exponiéndose que, a través de la escritura periférica, los estudiantes presentan textos con un nivel de complejidad menor que con el uso de la escritura entrelazada, debido a que, en la primera modalidad, escriben sin realizar un ejercicio de análisis sobre lo escrito, y, en la segunda modalidad de redacción, se involucran procesos cognitivos más complejos y reflexivos, puesto que en todas las materias se orienta hacia la producción textual propia (Carlino, 2018).

### **Scardamalia y Bereiter**

Desde la perspectiva sobre los procesos de composición escrita, encontramos que los autores Scardamalia y Bereiter (2014) modelan dos tipos de producción escrita: *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*; en los que la explicación sobre el desarrollo de la escritura apunta hacia las transformaciones que experimenta el escrito académico, a partir de los propósitos que el estudiante manifieste; enunciando que, pasar de un modelo a otro, conlleva la reconstrucción de una estructura cognitiva, no solamente como un mero proceso de redacción (Núñez, 2015). A través de dichos modelos, se establecen y fundamentan diferencias esenciales entre dos tipos de escritores: *novatos* y *expertos*; haciendo énfasis en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición, y en la transformación que experimenta dicho conocimiento, una vez reelaborado el escrito. De modo que, la función epistémica de la escritura conduzca al estudiante a modificar el aprendizaje, atravesando por un proceso de composición y transformación de sus estructuras cognitivas para considerarla significativa (Scardamalia y Bereiter, 2014; Aguilar et al., 2016); puesto que, la comprensión de lo que se intenta escribir, crece y cambia durante el proceso de elaboración de un texto (Hernández, 2012; Miras, 2014; Castells, et al., 2015; Marín, et al., 2015).

### **Hayes y Flowers**





En correspondencia con los modelos anteriores, Hayes y Flowers (en Hernández, 2012) plantean la actividad de escritura como un *proceso de solución de problemas mal definidos*, entendiéndose con este término, la idea de que un problema puede tener varias soluciones, y que no tiene un método estándar de solución. Deduciéndose que, cuando un estudiante se plantea la tarea de escribir un texto, no sabe desde dónde partir, y hacia dónde se dirigirá el contenido de su escrito; aun cuando se tengan nociones sobre cómo, por qué y para qué se quiere hacer. Así, este *modelo* trata de describir la manera en que operan los recursos y procesos cognitivos del escritor, y consta de tres bloques estructurales que entran en interacción a la hora de componer un texto: a) la memoria a largo plazo del escritor, b) el contexto de producción del escrito, y c) los procesos cognitivos implicados en su realización.

### **Mariana Miras**

La escritura es un instrumento con potencial para la autorregulación, la conciencia intelectual y la construcción del conocimiento; partiendo de la intención que predomina en el enfoque epistémico que consiste en analizar la diferencia entre la composición *madura e inmadura* de un texto, para reconocer cómo se lleva el conocimiento al proceso de escritura, y saber qué sucede con el conocimiento durante ese proceso desde el análisis sobre la naturaleza intrínseca de la función epistémica de lo escrito, y la necesidad de integrar la producción significativa de textos, dentro del marco general del aprendizaje escolar (Miras, 2014).

### **CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE PROCESOS DE ESCRITURA ESCOLAR**

En la investigación académica encontramos diversos estudios que apuntan hacia el reconocimiento de las teorías implícitas que los estudiantes poseen sobre los procesos de escritura, y la relación que dichas teorías guardan con la calidad de sus textos. Estos estudios integran en sus objetivos: describir y reconstruir la configuración mental; el tipo de teoría implícita que se tiene sobre estos conocimientos; su relación e impacto reflejado en la calidad de la escritura, y su



influencia en la conducta; reconociendo la relación que tienen dichas concepciones con los escritos que producen durante la formación académica (Aguilar et al., 2016). Esto nos permite el conocimiento de las nociones sobre la escritura que presentan los estudiantes, entre ellas: de *transmisión* y de *transacción*, simultáneamente; encontrando que, quienes logran un mejor nivel de desempeño en los escritos, construyen teorías implícitas transaccionales; a través de las cuales son capaces de reconocer que la escritura debe atravesar por un proceso de composición y transformación para considerarla significativa y con potencial epistémico (Errázuriz et al., 2015).

El estudio realizado por Hernández (2012) sobre las teorías implícitas de escritura escolar, se centra en el análisis de los procesos y estrategias que presentan los estudiantes cuando escriben textos con demandas retóricas y comunicativas definidas. En este estudio, se identifican diferencias entre los procesos y estrategias de escritura y la naturaleza de los escritos elaborados, pero se manifiesta coherencia entre el tipo de teoría implícita predominante en cada grupo y las actividades estratégicas de escritura; lo que indica que los estudiantes se aproximan a la tarea de escribir, a partir del tipo de teoría implícita que poseen. Dichas teorías están divididas en tres conceptualizaciones: La primera, denominada *función básica*, señala la idea de que escribir sirve para comunicar algo a alguien, y es aquella que está detrás de la idea de *decir lo que se sabe*. La segunda función reconoce el posible papel mediador que tiene la escritura para los procesos de aprendizaje o de conocimiento, y que algunos autores han denominado como *función epistémica de la escritura*; en la que se profundiza en el conocimiento que se posee para aprender más, por el hecho mismo de escribir (Miras, 2014; Errázuriz et al., 2015). La tercera función se refiere a la relevancia cultural-social que tiene la escritura, al adquirir una *pluralidad de funciones* (Hernández, 2012).



Finalmente, en el estudio desarrollado por Castells et al. (2015) sobre los perfiles de competencias auto percibidas y concepciones de escritura académica en estudiantes universitarios españoles sobre la competencia en redacción académica, y la percepción sobre los criterios que definen la calidad de sus escritos, se identificaron algunas características de los perfiles académicos que guardan relación con la competencia escritural, así como variables relacionadas con el proceso de escritura. Es decir, la percepción de los estudiantes sobre el proceso de escritura, y la importancia que atribuyen a sus características. Los resultados de esta investigación mostraron que los alumnos manifiestan la existencia de dos perfiles académicos: a) estudiantes que confían en sus habilidades de escritura y que reconocen la importancia de escribir en su campo de conocimiento, y b) estudiantes que se sienten relativamente seguros de su capacidad de escritura, y que la consideran relativamente importante en su área temática (Marín et al., 2015).

### **DIFICULTADES PRESENTES EN LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCOLARES**

La investigación que realizaron Chávez y Cantú (2015) sobre la literacidad académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), plantea la identificación, descripción, análisis y explicación de las prácticas letradas de los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad, con el propósito de realizar un diseño y formulación de diversas estrategias que contribuyan al desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. En este estudio se realizó el análisis de un *corpus* de textos redactados por los alumnos, encontrándose que los escritos mostraron algunos problemas que presentaban los universitarios para utilizar el lenguaje de manera adecuada; así como para comprender e interpretar textos especializados, encontrando dificultades en el desempeño de la escritura de nuevos textos que demostraran el nivel de abstracción requerido para las diferentes disciplinas, derivando en un aprendizaje insuficiente y/o fragmentado (Errázuriz, 2010).



Asimismo, Carlino (2004) ha estudiado el proceso de escritura académica analizando cuatro dificultades de la enseñanza universitaria: la escritura considerada con base en el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos, y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento, denominando a los sujetos de dicho análisis como *inexpertos*; haciendo referencia al hecho de que, cuando los universitarios no están habituados en la escritura, no pueden considerarse con habilidades para redactar. Y es a través de conocer estas tendencias escriturales que resulta su propuesta sobre el diseño de las prácticas pedagógicas, no sólo de las que se proponen enseñar a escribir, sino, especialmente, de las que intentan ayudar a aprender los distintos contenidos disciplinares. Este estudio supone como consecuencia, que los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, ajustando lo que saben a lo que precisaría conocer el lector de sus escritos, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida, que sería de utilidad en la construcción de estructuras cognitivas más sólidas, superando dichas dificultades (Carlino, 2004; Scardamalia y Bereiter, 2014).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La revisión de las investigaciones desarrolladas en torno a las categorías propuestas en el presente estudio, ha permitido el reconocimiento de diferentes enfoques sobre las implicaciones de la escritura escolar en el aprendizaje. Y una de las cuestiones centrales fue indagar si la escritura permite o facilita la construcción del conocimiento. Ahora bien, aunque a la luz de los diferentes enfoques teórico metodológicos, la escritura está dotada de potencialidades epistémicas y juega un papel importante en el aprendizaje, en los estudios se percibe la ausencia de una postura definida sobre la manera en que dicho recurso puede utilizarse como un elemento mediador entre la información adquirida por el estudiante, y la construcción del conocimiento; dado que, aunque los modelos de composición escrita muestran que ha de ocurrir una transformación entre lo que



el alumno dice en un escrito sobre lo que aprende, y después lo transforma conforme reformula los textos que produce (Scardamalia y Bereiter, 2014), es necesario estudiar la relación que manifiestan dichos procesos con la construcción y aprehensión del conocimiento. Esto nos conduce a plantearnos la importancia de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias escriturales que comprendan la articulación de estructuras textuales, la alfabetización académica, las representaciones sobre las tareas escriturales, el reconocimiento del propósito central de la redacción de un texto, el reconocimiento del destinatario de dicho escrito; entre otros aspectos que se consideran como problemáticos a la hora de realizar redacciones académicas (Gómez, et al., 2015).

Cabe resaltar que, a pesar de que la revisión de la literatura permitió reconocer las temáticas específicas en las que se han centrado los investigadores sobre aspectos importantes relacionados con los problemas que enfrentan los estudiantes a la hora de escribir textos académicos, se puede concluir que, aún queda pendiente el estudio sobre los procesos que comprende la formulación o construcción del conocimiento académico, y el establecimiento del tipo de relación entre la redacción de los textos que los estudiantes producen, la clasificación de las ideas, y el aprendizaje disciplinar; para reconocer cómo es que, a través de dicho enlace, se puede conformar un esquema de conocimiento significativo.

#### Referencias

Aguilar, G. y Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Ediciones de la Noche.

Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 8-26.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052016000400001#:~:text=En%20el%20op%20de%20las%20desempe%C3%B1o%20en%20la%20producci%C3%B3n%20escrita](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052016000400001#:~:text=En%20el%20op%20de%20las%20desempe%C3%B1o%20en%20la%20producci%C3%B3n%20escrita).

Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas humanística*, 68, 297-340.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277/1587>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602605>



- Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16–32.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Prácticas de redacción académica en las universidades españolas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 569-590.  
<http://ojs.ua.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1517>
- Castells, N., Mateos M., Martín, E., Solé I., y Miras, M. (2015). Perfiles de competencias auto percibidas y concepciones de escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Chávez, G. y Cantú, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. *CIENCIA UANL*, 18(71), 20-85.  
<http://cienciauanluanl.mx/?p=3050#:~:text=Desde%20esta%20perspectiva%20te%C3%B3rica%2C%20concebimos,con%20un%20prop%C3%B3sito%20comunicativo%20espec%C3%ADfico%2C>
- Errázuriz, M.C. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, 21, 183-205.  
<http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2010/12/08errazuriz.pdf>
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villa rica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150).  
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2015/150>
- España, E. (2011). Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 37-51.  
[https://www.uv.es/normas/2011/Espana\\_2011.pdf](https://www.uv.es/normas/2011/Espana_2011.pdf)
- Fontana, A. (2007). Construir la escritura. *Propuesta Educativa*, 28, 111-115.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700017>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 6(2), 423-442.  
<https://www.funlam.edu.co/revistas/RCCS/article/download.pdf>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34(136), 42-62.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200004)
- Hernández, G., Cossío, E. y Martínez, M.E. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 519-547.  
<Dialnet-EscrituraEpistemicaDeEstudiantesUniversitariosEnUn-7826258.pdf>
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, V. (2016). La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25–48.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Marín, J., López, S. y Roca de Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en las universidades españolas: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 504-533.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>
- Miras, M. (2014). Escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender sobre lo que escribe. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 65-80.  
<https://doi.org/10.1174/021037000760088099>



- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490208>
- Núñez, J.A. (2015). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, Y. (2006). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el instituto pedagógico rural "Gervasio Rubio". *Investigación y Postgrado*, 22(2), 231-258.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/InvestigacionyPostgrado/2007/vol22/no2/10.pdf>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2014). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 15, 43-64.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Torres, R. A. (2017). *Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito* [Tesis doctoral]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122382>