

# La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas

*Stella Serrano*  
Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

## **Resumen**

En este trabajo se reflexiona sobre la relación entre la lectura, la escritura y el pensamiento desde el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1985, 1978 y Olson, 1998). Reflexiones que permitirán desentrañar las densas construcciones que se entretajan entre los procesos de comprensión y producción de la palabra escrita para pensar y conocer. Introduce algunas consideraciones sobre la función epistémica de la lectura y la escritura, desde la revisión teórica de esta problemática particular relacionada con las ciencias del lenguaje, para examinar de qué modo desde la enseñanza disciplinaria se pueden favorecer experiencias con potencial epistémico. Finalmente, se plantean implicaciones pedagógicas de la función epistémica de la lectura y la escritura para la construcción de ciudadanía.

**Palabras clave:** lectura, escritura y pensamiento; función epistémica de la lectura y la escritura, construcción de ciudadanía.

## **Abstract**

**The Reading, the Writing and the Thinking: An Epistemic Function and Its Pedagogical Implications.**

This paper is intended as a reflection on the relationship between reading, writing and thinking from the cognitive and sociocultural perspective (Vygotsky, 1985, 1978 and Olson, 1998). These reflections will unravel the deep constructions created in between the processes of understanding and the production of the written word to think and learn. Its purpose is also to make a reflection on the epistemic function of reading and writing from the theoretical review of this particular problem related to the science of language, and examine in which way, from the disciplinary teaching perspective, experiences can be encouraged with epistemic potential. Finally, pedagogical implications arising from the epistemic function of reading and writing for the construction of citizenship will be addressed.

**Key Words:** Reading, Writing, Thinking. Epistemic function of reading and writing, construction of citizenship.

### Résumé

#### **La lecture, l'écriture et la pensée. Fonction épistémique et implications pédagogiques**

Ma réflexion abordera le rapport entre lecture, écriture et pensée d'après l'approche socioculturelle (Vygotsky, 1985 y Olson, 1998). Ces considérations permettront de dégager les constructions denses qui s'imbriquent entre les processus de compréhension et production de l'écrit pour penser et connaître. On propose de porter un regard sur la fonction épistémique de la lecture et l'écriture et d'examiner de quelle façon, à partir de l'enseignement, peut-on favoriser des expériences pleines du potentiel épistémique. L'on conclut en présentant les implications de cette approche visant la construction de citoyenneté et développement humain.

**Mots clés :** lecture, écriture et pensée ; fonction épistémique, construction de citoyenneté

## INTRODUCCIÓN

Investigaciones realizadas en las últimas décadas (Carlino, 2006; Miras, 2000; Rosales y Vázquez, 1999) han reportado el papel que ejercen la lectura y la escritura sobre la construcción del conocimiento académico. Otros estudios también sugieren la influencia de la escritura sobre el pensamiento (Applebee, 1984; Olson, 1995).

La vinculación entre lectura, escritura y pensamiento es, sin duda, objeto de estudio y de reflexión entre muchos estudiosos. Ocuparse de su indagación es un tema que resulta sensible hoy, en estos tiempos en que la educación está ofreciendo escasas experiencias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y potenciar así en el individuo la formación de su talento. Por lo que resulta una tarea urgente de la educación ocuparse de los procesos que tienden puentes hacia el conocimiento y el pensamiento. Entre esos procesos, indudablemente, la lectura y la escritura ocupan un lugar relevante, pues a través de la experiencia con la lectura y la escritura se teje, como diría Larrosa (2001), "una ruta de diferencias y diversidades, de silencios y palabras, de reflexiones y construcciones que nos conducen al pensamiento" (p. 8).

A esta relación, muchos pensadores contemporáneos, así como declaraciones para la educación futura, le otorgan prioridad como un deber ser de la educación. Así lo plantea Bruner (1987) en su obra *La importancia de la educación*, cuando afirma que una forma de

actividad específica de la educación del futuro es la de “formar talentos individuales para la investigación y el desarrollo, formación en donde el lenguaje tenga prioridad absoluta” (p. 117). De igual modo, Delors et al. (1996) en el Informe a la UNESCO sobre la educación para el Siglo XXI sostienen que:

Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser, para seguir siendo artífice de su destino. (p. 107).

En efecto, una vía para formar talentos es educando en el conocimiento y educando en la lectura y en la escritura, de modo que estas actividades se constituyan en verdaderos instrumentos de estructuración del pensamiento y en herramientas que favorezcan la consolidación del dominio discursivo fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en democracia. Éste debe ser uno de los valores humanos fundamentales que guían nuestra acción docente: la importancia de cada ser humano en una democracia y la necesidad de que como ciudadanos desarrollen su pensamiento y su competencia discursiva oral y escrita para ejercerla.

Por tal motivo, en esta reflexión que examina la íntima relación entre la lectura, la escritura y el pensamiento, realizada desde la revisión del enfoque sociocultural, nos proponemos: 1) Analizar la relación estrecha entre la lectura, la escritura y el pensamiento, desde la visión sociocultural de Vygotsky (1985) y de Olson (1998), por su contribución al crecimiento de la racionalidad. 2) Explorar de qué modo se manifiesta la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura como instrumentos para la autorregulación intelectual. 3) Examinar cómo la enseñanza puede favorecer experiencias de lectura y de escritura con potencial epistémico y definir las implicaciones de esta postura desde el punto de vista del desarrollo humano y de la construcción de ciudadanía.

Partimos de la concepción de la lengua escrita como una actividad compleja, fundamentalmente social, inscrita en el entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas. Lo que leemos y escribimos, cómo leemos y escribimos y a quién leemos y escribimos está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social

(Hayes, 1996). En este entramado, los procesos de interpretación y de creación textual constituyen para el individuo actividades que implican procesos sociales y culturales, así como procesos cognitivos y afectivos que son inseparables entre sí.

## **LA RELACIÓN ENTRE LECTURA, ESCRITURA Y PENSAMIENTO**

La relación entre la lectura, la escritura y el pensamiento puede ser explicada a partir de las diferentes interpretaciones derivadas de la perspectiva cognitiva y sociocultural de Vygotski (1985) sobre el desarrollo cognitivo, así como de las derivadas de las aportaciones de Olson (1998) sobre la utilidad de la cultura escrita por su directa contribución “al crecimiento de la racionalidad y la conciencia” (p. 14).

Para Vygotsky (1985), el lenguaje y el pensamiento se encuentran completamente entrelazados en la vida humana, forman, junto con la atención y la memoria lógica, un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana. Los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales. De allí el valor que el autor le atribuye al aprendizaje colaborativo, al permitir el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje. Para Vygotsky (1978) el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural. De hecho, sostiene Wertsch (1993) que Vygotsky estimaba de incalculable valor la formulación verbal, el debate y la resolución de problemas; de ahí que la instrucción en lectura y escritura se ubicó en el centro de sus intereses teóricos y prácticos, dada la fuerte preferencia por la lengua escrita como instrumento mediador verbal para representar y resolver una amplia gama de problemas.

Desde la perspectiva esbozada por Olson (1998), leer y escribir se constituyen en verdaderas herramientas intelectuales, que tienen profunda influencia en el individuo en función de las prácticas en las que él interviene y del uso que hace de ellas como instrumentos para pensar y comunicarse. Su uso para el pensamiento permite, a quienes ponen en marcha la lectura y la escritura, operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas.

Olson le asigna también relevancia a la escritura por sus funciones representacionales. Sostiene que la actividad con la escritura contribuye a) a determinar los significados del mundo y a proporcionar definiciones para ellos y b) a transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden luego transformarse en conceptos, principios y explicaciones, es decir, en conocimiento. De este modo, el rasgo principal del pensamiento letrado es que trata de representaciones tales como afirmaciones, ecuaciones, mapas y diagramas, elaborados mediante el uso de palabras y símbolos.

La elaboración de estas representaciones a través del lenguaje es lo que, sin duda, da forma al pensamiento y consolida la racionalidad. Pero ¿qué es el pensamiento? Sin negar su complejidad para explicarlo, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear. Evaluación y cambio, análisis y creación forman parte integral de un proceso más amplio, que desde la perspectiva de Lipman (1998) correspondería al pensamiento de orden superior y que él denomina “pensamiento complejo”, que se caracteriza por ser “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 62). Así mismo, Santiuste, Ayala, Barrigüete, García, González, Rossignoli, & Toledo, (2001) conciben el pensamiento como el proceso que permite “responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Comporta un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)” (p. 47). Estos planteamientos revelan una representación del pensamiento como estrechamente vinculado al lenguaje y al razonamiento. El pensamiento permite al individuo tomar conciencia de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se fundan y apoyan sus conclusiones.

El razonamiento, concebido por Lipman (1998) como una orquestación de operaciones simbólicas y de acciones cognitivas puestas en funcionamiento por dichas operaciones para dar forma al pensamiento, se estructura desde el lenguaje. Implica la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el interpretar los datos estableciendo relaciones entre conceptos, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes.

Supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso (Lipman, 1998), en los que la lectura y la escritura juegan un rol primordial, como actividades relevantes del pensamiento.

En este sentido, la visión sobre el papel de la lectura y la escritura para el pensamiento se hace más nítida al comprender que mediante la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo y que se organizan en categorías y estructuras.

Plantear la estrecha relación que existe entre la lectura, la escritura y el pensamiento convoca directamente a hacer referencia a la potencialidad de ambos instrumentos para reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que Wells (1990) denominó la función epistémica del lenguaje escrito.

Wells (1990), en su modelo sobre el dominio de la lengua escrita, propuso el nivel epistémico, que comprende el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento. Este nivel integra los otros tres niveles propuestos en el modelo: el ejecutivo, el funcional y el instrumental, que se corresponden con el dominio del código, leer y escribir para resolver requerimientos, y la capacidad para comunicar y acceder a informaciones.

En el nivel epistémico tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge éste transformado. Por consiguiente, los procesos de aprendizaje de la lengua deben comprender experiencias sobre el dominio del lenguaje escrito, tanto en su función comunicativa e instrumental como en su función epistémica (Wells, 1990), considerada esta última de suma utilidad en la transformación y el desarrollo del pensamiento y la experiencia.

La función epistémica atribuida a las prácticas de lectura y de escritura, cuando el sujeto que las realiza pone en juego una actividad cognitiva diversa y compleja, se traduce en acciones que desempeñan un papel relevante en la estructuración del pensamiento. Así, lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber. De ahí que la lectura y la escritura, como prácticas cognitivas y sociales, se convierten en herramientas epistémicas, es decir, en objetos semióticos, que, como

señala Martínez (2009), cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del conocimiento. Lo epistémico es también la potencialidad que tiene el lenguaje para crear conocimiento mediante su uso. En estos términos, Wray y Lewis (2000) sostienen: “El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa; es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza” (p. 15).

Estos planteamientos de Wells sobre el nivel epistémico de la lengua escrita coinciden con las ideas de Olson relacionadas con el poder del discurso escrito para el pensamiento y el conocimiento.

Para Olson (1998) “la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (p. 16). El análisis de Olson sobre el papel que la escritura, la lectura y la cultura escrita en general han desempeñado en la estructuración de la mente y en los cambios conceptuales destaca los procesos cognitivos involucrados en la creación, el almacenamiento y el uso de símbolos con funciones representacionales. Le asigna un vasto poder a la escritura al sostener que la cultura escrita contribuye a determinar los significados del mundo, a proporcionar definiciones para ellos y a transformar las ideas en conocimiento. Agrega que estos procesos se logran gracias a la estructuración del discurso escrito, transformando palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y transformando la intencionalidad de un enunciado en objeto de discurso. Esta singularidad de la escritura hace que las representaciones se constituyan en el rasgo principal del pensamiento letrado, que es explicado por Olson al sostener que:

Todo pensamiento entraña percepción, expectativas, inferencias, generalización, descripción y juicio. El pensamiento es la representación consciente y la manipulación deliberada de estas actividades (...) El pensamiento letrado es el reconocimiento de una suposición en tanto suposición; es el reconocimiento de una inferencia en tanto inferencia, de una conclusión en tanto conclusión. Pero no es suficiente sólo reconocer la fuerza de un enunciado. Igualmente importante es ver la relación entre enunciados. (p. 308).

En efecto, el autor destaca la representación como una condición esencial del pensamiento letrado, del pensamiento que deviene de la construcción cognitiva de enunciados en el proceso de leer y de escribir

y que requiere, para su realización, de la elaboración de suposiciones, inferencias, generalizaciones y juicios. Operaciones cargadas de enorme potencial epistémico, en tanto contribuyen a estructurar, dar forma al pensamiento y a crear conocimiento. Para una mayor comprensión de la relevancia y significación de la potencialidad epistémica de estos procesos, seguidamente se ofrecen algunas consideraciones.

### **LA LECTURA Y SU FUNCIÓN EPISTÉMICA**

La lectura analizada desde esta potencialidad es concebida, entonces, como una actividad estratégica y como herramienta para pensar y aprender (Solé, 2005). De ahí su utilidad epistémica. Esta potencialidad de la lectura como instrumento de estructuración del pensamiento se manifiesta a través de varios indicadores que caracterizan cómo el lector se relaciona e interactúa con el texto:

En primer lugar, el potencial epistémico está relacionado con las operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender. Al leer se activan esquemas de conocimiento adecuados que el lector aporta y que los integra con las claves que hacen inteligible el texto para atribuirle significado, como discurso estructurado y conectado con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural. Estas operaciones permiten al lector hacer sus aportaciones personales (conocimientos y valores, experiencias, sentimientos y reacciones) para dar sentido, a fin de enriquecer o modificar las ideas y representaciones, los conocimientos y pensamientos (Solé, 2005).

Un segundo indicador del potencial epistémico de la lectura se vincula con la acción estratégica que realiza el lector. La lectura profunda requiere del lector asumir un rol activo para otorgar sentido al texto y reconstruir conocimiento. En términos semióticos, Umberto Eco (en Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2006) denominó a estas acciones que realiza el lector “cooperación interpretativa” para referirse a los movimientos que el lector ha de realizar para dar sentido al texto, tales como hacer inferencias, otorgar significado a las expresiones y establecer relaciones entre ellas y las circunstancias de enunciación. Así mismo, el establecimiento de estas relaciones supone para el lector construir

hipótesis sobre el género discursivo que está leyendo e identificar el mundo de referencia (real o posible del texto). De ahí que, para Eco, la lectura es un proceso comunicacional en el cual a partir de la interacción lector/texto se produce sentido.

Desde esta óptica, para la elaboración del sentido, se requiere del lector el uso consciente y flexible de estrategias para activar, procesar, inferir, interpretar y elaborar la información, reconstruir el conocimiento, tomar posiciones frente a él y reelaborar el pensamiento. En tal sentido, el lector activa estrategias de planificación y de comprensión (formulación de expectativas, elaboración de anticipaciones, inferencias y conjeturas; activación de procesos de análisis y síntesis) (Solé, 1992). Activa también estrategias de valoración, autorregulación y consolidación de interpretaciones para tomar decisiones sobre el significado, en atención a los objetivos que lo inducen a leer, a las características del género y a las particularidades del texto. Estas estrategias, como acciones conscientes, le permiten simplificar y orientar la recepción, movilizar sus conocimientos, activar su competencia lingüística, formularse hipótesis y resolverlas en inferencias, necesarias para llegar a la comprensión y análisis crítico del texto para el significado.

Todo este proceso descrito es orientado por y para el pensamiento. El dominio de este proceso supone, para el lector, adquirir conciencia de sus propios conocimientos y estrategias, dialogando consigo mismo, haciéndose preguntas, formulando hipótesis sobre sus intencionalidades, planteándose expectativas con respecto a la información que brinda el autor. La aplicación de estas estrategias, sobre todo la de reflexionar sobre las ideas, explicarlas y comunicarlas en el diálogo, constituye un paso importante para la estructuración de nuevas formas de pensamiento, además de constituir el contexto social más adecuado para la generalización del pensamiento.

Un tercer aspecto se relaciona con los diversos propósitos, modos y posturas con los que se aborda la lectura. La función epistémica de la lectura se materializa y adquiere sentido, en primer lugar, en atención al propósito y finalidad con que se lee. La lectura que pauta la educación escolar y la universitaria requiere acentuar la atención en dos propósitos académicos: leer de manera crítica y analítica para dar cuenta del tema, de sus implicaciones y relaciones con otros, de su estructura conceptual y formas de razonamiento; leer para compartir

paradigmas, representaciones y modelos de interpretación propios de la disciplina, o bien leer para informarse sobre un tema, elaborar ideas y plantearlas por escrito. Estos son propósitos generales, presentes explícita o implícitamente en toda cátedra o asignatura. Ambos se orientan a que el alumno elabore conocimiento específico, conozca con precisión distintos sistemas conceptuales, establezca relaciones entre conceptos, construya redes conceptuales complejas, contraste posturas teóricas, construya elaboraciones y conceptualizaciones, cuestione o valore razonablemente las ideas y teorías, y funde su propia posición.

En todo este proceso de elaboración del saber, la lectura como herramienta epistémica está presente mediante la realización de múltiples operaciones para interpretar ideas y analizarlas, construir relaciones, inferir nuevo conocimiento, considerar explicaciones alternativas, identificar puntos de vista e intenciones, elaborar conjeturas, conceptualizar, explicar, argumentar y valorar. Estas operaciones son las que permiten al lector, de manera efectiva, construir representaciones para aprender, cambiar y transformar sus modos de conocer y desarrollar el pensamiento. Lo contrario, la lectura reproductiva, aquella que exige a los estudiantes memorizar y reproducir ideas, carece absolutamente de potencialidad epistémica.

La función epistémica de la lectura se nutre también de las diversas posturas que se adoptan al leer: leer con mirada crítica, leer para informarse, leer para identificar la tesis del autor, leer enfocando la atención en la información que puede extraer; leer centrando atención en las vivencias, los sentimientos y las intuiciones que afloran. La posibilidad de que el lector lea con mirada crítica, para reconocer los diversos modos y sentidos que contiene el texto, para examinar y cuestionar sus ideas, para descubrir en su estructura profunda las intencionalidades e implicaciones subyacentes y elaborar su propia visión y postura frente a él inciden en la estructuración de modos de pensamiento.

La visión epistémica de la lectura puede ser explicada también desde la Teoría Transaccional de Rosenblatt (1996; 2002). Expresa la autora que en esa transacción que es la lectura, en la que lector y texto se condicionan recíprocamente, entran a formar parte las motivaciones, los sentimientos, las huellas de la experiencia pasada, sus antecedentes culturales y sociales, y sus procesos de pensamiento, de los que la atención selectiva elige algunos elementos públicos o

privados que sintetiza como marco organizador para crear y dar lugar al significado.

De acuerdo con esta teoría, el sentido, entonces, no está en el texto solo ni solo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos. Esta mezcla crea anticipaciones, conexiones e influye sobre sus elecciones para el significado, a partir de la adopción por parte del lector de lo que Rosenblatt (1996) llamó una “postura eferente o estética” (p. 29), que guía la actividad selectiva en el continuo fluir de la conciencia frente al texto. La postura eferente se refiere al tipo de lectura en la cual la atención del lector se centra predominantemente en lo que extrae y retiene luego de leer. De modo que en la lectura eferente se enfoca la atención principalmente en los significados públicos: aspectos conceptuales, referenciales, factuales, analíticos, lógicos del significado. El significado construido resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas que se retienen, se evocan y se utilizan luego del acto de leer. La postura predominantemente estética lleva al lector a centrar su atención en las vivencias y los sentimientos que afloran durante el acto de lectura. Ingresan a la conciencia los referentes privados del significado: las sensaciones, las emociones, los recuerdos e imágenes, los sentimientos y las ideas relacionadas con hechos psicológicos pasados y que adquieren presencia en la respuesta del lector y de su interpretación durante la lectura.

Es así que la postura que adopta el lector, en este complejo proceso que llamamos lectura, requiere de la activación de procesos de pensamiento para llegar a la construcción y creación de nuevos significados. La postura ofrece la orientación directriz para movilizar la atención y para seleccionar y activar áreas y elementos de la conciencia, es decir, contenidos específicos de los aspectos públicos y privados del significado que constituyen el reservorio de experiencias cognitivas, lingüísticas, culturales y afectivas. En este proceso el lector moviliza operaciones mentales que determinan la construcción de significados en la medida en que activa muchas diferentes líneas de pensamiento: su cultura, la situación y el propósito que lo llevaron a ese texto particular en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales, sus concepciones, operaciones y estrategias cognitivas que influirán en lo que él como lector haga con el texto. Bien lo expresa Rosenblatt (2002): “el lector conforme construye sentido,

irá interpretando, reflexionando, evaluando, aceptando y rechazando significados” (p.14), y en todo este proceso se reestructura el pensamiento y también construye saberes.

El modelo transaccional, desde nuestra perspectiva, indudablemente destaca también la función epistémica que cumple la lectura, al subrayar, al mismo tiempo, la idea de unicidad y totalidad en cada situación de lectura en la que lector y el texto interactúan. Este modelo pone énfasis en el estado estratégico del lector, caracterizado por la intencionalidad de resolver dudas y ambigüedades, y por la atención que presta a su propia construcción y comprensión para precisar su propia postura frente al saber, renovar y elaborar el conocimiento.

## **LA ESCRITURA Y SU FUNCIÓN EPISTÉMICA**

Una revisión de la literatura de las últimas décadas sobre la escritura pone de manifiesto el papel que este proceso juega en el pensamiento (Carlino, 2006; Miras, 2000). En efecto, el análisis de los alcances cognitivos de la escritura sobre el aprendizaje y el conocimiento ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos. Flower y Hayes (1994) expresaron que la tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al tópico como a los elementos lingüísticos. Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de los modelos de decir y transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos, género y audiencia).

De igual modo, la interacción entre aspectos del contenido y aspectos retóricos implicada en la escritura favorece la comprensión y el desarrollo conceptual, en virtud de la posibilidad que brinda el lenguaje escrito para conectar e integrar ideas y diferentes modos de representación, permitiendo asociaciones conceptuales manifiestas para la explicitación de ideas. Todas estas aproximaciones tienen, en mayor o menor medida, un punto de referencia común en lo que se denomina la función epistémica de la escritura.

La escritura, desde la perspectiva de su uso, cumple una doble función: la comunicativa y la representativa. La composición de textos permite representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, de modo que podemos usar la escritura en su función representativa o ideacional. (Miras, 2000; Olson, 1998; Olson, 1995).

Son precisamente estos aspectos los que le atribuyen un potencial epistémico a la escritura “como una función específica en el marco de la función representativa” (Miras, 2000, p. 67). De ahí que se pueda concebir la escritura, en opinión de Miras, desde una perspectiva epistémica, como instrumento de representación, reelaboración y desarrollo del propio pensamiento, y, al mismo tiempo, “...como un instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorregulación intelectual” (p. 67).

Al reflexionar sobre la escritura como instrumento poderoso de regulación del conocimiento, Emig (1977, en Miras, 2000), justifica su carácter “único” como instrumento de elaboración del pensamiento a partir del análisis de las características diferenciales que el lenguaje escrito presenta en relación con el oral.

En primer lugar, las reglas que rigen las producciones escritas son más estrictas que en lo oral, lo que plantea mayor rigor y precisión a nivel de su significado y a nivel ortográfico, así como mayor rigor en la organización del texto en los niveles de enunciación y composición (frase, enunciado, párrafo, texto), según el género y en atención a ciertas convenciones del discurso, lo que requiere exigentes niveles de procesamiento y de selección y organización de las ideas que determinan elevados procesos de pensamiento. (Miras, 2000, p. 68).

En segundo lugar, debido a la ausencia de un contexto compartido entre el escritor y los destinatarios puesto que llevan a cabo su actividad en contextos físicos distantes en espacio y tiempo (Emig, 1977, en Miras, 2000), es necesario que el productor del texto explicita las características de su discurso, con el fin de evitar ambigüedades. Esta distancia, a criterio de Miras, no sólo es espacial, es también de orden psicológico, de modo que el escritor haga más explícito su contexto mental, detallando las conexiones entre las ideas. Esto lleva a que el escritor piense en la situación y en el propósito, elabore su propia representación de la tarea, en cuanto a las dimensiones: el tema y las ideas, y el género discursivo en el cual componer el texto para hacerlo mejor estructurado y coherente.

Otro aspecto que caracteriza la función epistémica de la escritura es la posibilidad de separar el producto escrito de su escritor para revisarlo, explorarlo y desarrollarlo. Esto permite la autorregulación, por el escritor, del ritmo de producción, debido a que puede desarrollar las ideas a su propio ritmo, objetivar el texto producido y establecer con él un monólogo para reflexionar sobre las ideas, haciendo que la elaboración lingüística se lleve a cabo con mayor consciencia. Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento; “esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos” (Rosales y Vázquez, 1999, p. 68).

En opinión de Miras, “la potencialidad del lenguaje escrito como instrumento para la propia regulación intelectual y para el aprendizaje encuentra aquí nuevos argumentos” (p. 69). Esta confluencia de la autorregulación por el escritor de su proceso, la existencia del texto elaborado y la posibilidad de distanciamiento de él para revisarlo y explorarlo permiten al escritor un proceso de análisis y síntesis, de revisión y exploración de las propias ideas; en definitiva, permite la posibilidad de pensar sostenidamente sobre las ideas, de analizarlas críticamente, de reelaborarlas y desarrollar estructuras mentales y aprender, todo lo cual conduce a la transformación del pensamiento.

Esta visión de la escritura nos lleva también a entenderla muy ligada a la actividad reflexiva del sujeto, en la medida en que lo conduce a problematizar sobre lo que escribe, a volver con mirada crítica sobre las ideas para objetivarlas, cuidando de que expresen verdaderamente lo que se desea, revisando y replanteándolas para que, en efecto, respondan a los propósitos que van surgiendo; proceso que conduce a la transformación del conocimiento. Supone ir más allá del dominio de estrategias de composición, supone releer de manera estratégica para identificar aspectos confusos y contradictorios y meditar sobre lo que escribe, en atención a las necesidades de la audiencia y a las intencionalidades y objetivos discursivos. Para Hayes (1996), el individuo, en forma paralela, activa procesos cognitivos (de interpretación, reflexión y producción) y elementos conceptuales de la memoria (fonológicos -datos-; semánticos -registra datos que permiten establecer relaciones lógicas y de significado-, y visoespaciales -representaciones bidimensionales de espacio y tiempo-). Así, la escritura, concebida de este modo, tiene

la potencialidad, como lo afirma Carlino (2006), “de ser una forma de estructuración del pensamiento, que lo devuelve modificado” (p. 27).

El modelo “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992) quizás es el que tiene mayor impacto en la explicación de la función epistémica de la escritura, debido a que al escribir se produce una transformación del conocimiento a partir de la interacción dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico que da como resultado un cambio en los conocimientos, mayor conciencia de las estrategias y operaciones de composición y, en consecuencia, modificación y renovación del pensamiento. En términos de Miras (2000), el proceso dialéctico surge cuando la solución a los problemas retóricos que se plantean al escritor, en atención a sus propósitos, da lugar a un cambio en sus conocimientos y a una reestructuración de los procesos cognitivos.

Esta interacción dialéctica sólo puede resultar de un trabajo estratégico, intencional, consciente y controlado sobre las propias representaciones del escritor, es decir, de un trabajo cognitivo y mentalmente comprometido, en el cual, como lo describe Tolchinsky (1993) se van incorporando las ideas que surgen en ese ir y venir en el proceso de escribir-pensar-leer-reflexionar-pensar-escribir-pensar y de la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado. Por esta razón, no cabe duda de que el modelo “transformar el conocimiento” es un modelo que opera de modo que hace explícito el carácter epistémico que cumple la escritura “en la medida en que ésta no se entiende como un producto del pensamiento sino como una parte integral del mismo” (Miras, 2000, p. 73), en tanto el escribir permite reflexionar sobre el propio pensamiento, objetivar las ideas, así como transformar el conocimiento.

Así, escribir pensando en la significación y la relevancia de las ideas y para un potencial lector, conduce al escritor a sostener un diálogo interiorizado que establece con su posible destinatario: lo conduce también a contrastar puntos de vista, a cambiar sus percepciones e ideas, a fijar posiciones propias; en definitiva, a transformar sus procesos mentales y a aprender a aprender más a escribir. De ahí que componer un texto no es solo expresión de ideas sino una actividad de construcción de significados, una instancia de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento. Afirma Olson (1998) que “parece no haber dudas sobre

el hecho de que la escritura desempeña un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de esas cosas, es decir, pensamiento de pensamiento” (p. 310).

Estas reflexiones y aportes que hacen los modelos que explican los procesos de interpretación y de composición revelan cómo la actividad letrada juega un papel muy importante en la transformación del pensamiento, dada la conciencia que el individuo va tomando como producto del análisis sobre el propio saber, sobre las ideas y sobre los mismos procesos de conocer que realiza. Sin lugar a dudas, estas reflexiones destacan el potencial epistémico que tienen la lectura y la escritura sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, valorativas, lingüísticas, sociales y afectivas de los individuos. Situación que nos plantea la necesidad de potenciarlas a fin de enriquecer el desarrollo humano.

Ahora bien, el potencial epistémico de la lectura y la escritura se desenvuelve en tanto en la educación se propongan experiencias de lectura y de escritura que lo promuevan. Por ello, seguidamente dedicaremos atención a este tema con los siguientes interrogantes: ¿De qué modo la educación puede ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan hacer uso de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas? ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas que se derivan de esta postura para la construcción de ciudadanía, de modo que las personas se involucren activamente en las decisiones que afectan su desarrollo humano?

### **LEER Y ESCRIBIR EPISTÉMICAMENTE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA. UNA MIRADA PEDAGÓGICA**

El potencial epistémico, como afirman Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006), no es una propiedad que es inherente por sí misma a la lectura y a la escritura. Esto significa que se puede leer y escribir durante muchos años, como ocurre con la mayoría de los estudiantes, sin que esas acciones intelectuales produzcan algo más que el registro de información o la mera acumulación de conocimientos que, indefectiblemente serán olvidados en

breve tiempo, dado que hoy, a partir de las actividades que se favorecen en las aulas, lo que menos se promueve es el pensamiento.

Por esta razón, nos atrevemos a proponer una mirada que desde lo pedagógico trascienda las preocupaciones por la lectura y la escritura como objetos de aprendizaje y que incorpore al alumno como lector y escritor, en tanto protagonista de la construcción del saber y desarrollo de su pensamiento. Propuesta de transformación pedagógica que surge a partir de preguntas, análisis y reflexiones derivadas de la experiencia, tanto en el ámbito de la teoría como en el de la investigación, y del interés también por el tema relacionado con la ausencia de ese carácter epistémico tan poco asignado a las prácticas de lectura y escritura que se proponen para aprender en las disciplinas.

Partimos para ello de la necesidad de reformular las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de las diversas disciplinas, de modo que se favorezca la participación del estudiante en experiencias de construcción del conocimiento disciplinario haciendo uso de la lectura y de la escritura integradas para resolver tareas que planteen exigencias complejas. Tareas que propicien su actividad mental y constructiva, tanto para concretar el potencial epistémico, aprender a construir y generar nuevo conocimiento, como para responder a las crecientes necesidades que ha de enfrentar como persona en el contexto sociocultural y profesional. Esto supone, como sostiene Carlino (2006), contemplar los procesos de lectura y escritura como aspectos fundamentales de la formación, estrechamente vinculados a las lógicas propias de las áreas científicas. Desde nuestra perspectiva, el asunto reclama la participación de los profesores de todas las asignaturas, no para que “enseñen a leer y a escribir”, sino para buscar modos de acompañar a sus estudiantes en la elaboración del conocimiento a través de la lectura y la escritura, a fin de instaurar en la escuela primaria y media y en la universidad una cultura académica promotora del pensamiento, de valores y del conocimiento.

Las tareas con mayor potencial epistémico son aquellas que favorecen el aprendizaje de los contenidos conceptuales y de los procesos y operaciones propios de las distintas áreas de la ciencia y la tecnología, por cuanto al escribir y al leer se ponen en marcha procesos de pensamiento para aprender. Son aquellas tareas en las que leer y escribir cumplen una función importante en la construcción y la apropiación de nuevos saberes, en la mejora de estrategias lingüísticas y cognitivas y en el

desarrollo de procesos de pensamiento crítico y de actitudes ciudadanas. Son aquellas que, como instancias de generación de conocimiento y del pensamiento, abren espacios a la persona para la decisión humana, para ir hacia la transformación, en esa búsqueda incesante del saber para ofrecer soluciones a problemas reales.

Son tareas complejas que incitan al estudiante a seleccionar, organizar y transformar la información que recibe de diversas fuentes y a relacionarla con otras. Quehacer que le exige el empleo de operaciones cognitivas diferentes (análisis y síntesis, elaboración de conjeturas e inferencias, contrastar posiciones y elaborar las propias) para reorganizar la información, matizada de opiniones, de visiones y de significaciones.

Sin duda, solo es posible fortalecer estas capacidades haciendo una educación que conjugue experiencias que, al mismo tiempo que provocan en los estudiantes la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, provoquen también en los jóvenes actitudes y valores como la tolerancia, el respeto, la comprensión y el reconocimiento por el pensamiento del otro, al advertir que las diferencias en lugar de separar, se convierten en vínculos para construir. Estas son condiciones que estimulan el desarrollo humano y que contribuyen a perfeccionar la plenitud de la ciudadanía para edificar la democracia de esa sociedad posible de respeto e inclusión que anhelamos.

Ayudar a leer y escribir desde la perspectiva epistémica en el nivel universitario reclama también centrar la mirada en el proceso de formación del profesorado, revisar sus prácticas y proponer tareas que favorezcan, por un lado, hacer entender las particularidades de estos procesos y la función que cumplen como instrumentos de conocimiento y, por el otro, diseñar modos de enseñanza que orienten el aprendizaje en cada disciplina. Proceso que requiere poner a prueba caminos desconocidos y recoger indicios sobre cómo leer y escribir en cada asignatura para alcanzar la construcción de conocimientos específicos. Supone, asimismo, la comprensión por los profesores de que el objeto de enseñanza y de aprendizaje lo constituyen, tanto el corpus conceptual, conformado por sistemas de conceptos, principios, teorías, clasificaciones, procedimientos y problemas, entre otros, como las prácticas discursivas características de la disciplina, que son las que instituyen formas de razonamiento, a través de los géneros, las secuencias textuales y las convenciones del discurso.

En todo este proceso, la propuesta destaca la formación de docentes que reconozcan la potencialidad epistémica de la escritura para configurar y elaborar el saber, al hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir como una forma de enseñar las estrategias para pensar y aprender. Es imprescindible contar también con docentes formados en la modalidad discursiva argumentativa y con experiencia en el manejo de diversidad de discursos, de modo que en su praxis pedagógica otorguen relevancia a la dimensión sociocultural de los géneros textuales (Bajtín, 1998; Swales, 1990), para introducir a los estudiantes en la variedad y la complejidad de los géneros académicos que son propios de las áreas de conocimiento. Estrategia que permitirá a los aprendices experimentar espacios de enunciación efectivos al hacer uso de la escritura para plantear problemas, expresar acuerdos o desacuerdos, explicar un fenómeno, en fin, usar la escritura con fines académicos, sociales/comunitarios o profesionales. Esta experiencia permitirá al docente acompañar efectivamente a los estudiantes en tareas esenciales para su formación: lecturas comentadas, foros virtuales de discusión, participar en la defensa de textos académicos y en la escritura de ensayos, de proyectos e informes, actividades específicas de las comunidades científicas disciplinarias.

Esta propuesta de transformación tiene también implicaciones en el plano de las políticas institucionales. Los responsables de la administración y el asesoramiento académico han de tomar decisiones teóricamente fundadas que garanticen la inserción de la lengua escrita como eje transversal vinculado a los modos de pensamiento disciplinarios. La complejidad que cada disciplina comporta requiere para aprenderla el manejo de sus modos de leer y escribir característicos (Carlino, 2006), lo cual implica, por un lado, que los profesores se inserten en la cultura de la comunidad disciplinaria y comprendan su sistema conceptual y metodológico y, por el otro, incluir en los programas procedimientos, orientaciones y acompañamiento a los alumnos para leer y escribir epistémicamente en las disciplinas. La universidad, sobre todo, entre sus políticas institucionales, ha de prestar atención a las competencias académicas y a las discursivas que está llamada a desarrollar en sus estudiantes, a fin de prepararlos para su ejercicio profesional y para la vida ciudadana.

En este sentido, una de las prácticas discursivas que ha tomado relevancia es la relacionada con el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita (Serrano y Villalobos, 2006). En efecto, algunos estudiosos de la alfabetización académica (Arnoux et al., 2006; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, & Gurufis, 2005; Carlino, 2004; Serrano, 2011) le asignan relevancia al desarrollo de habilidades argumentativas como fundamento esencial para el mejoramiento de otras habilidades académicas. En tal sentido, Pérez (2008), al referirse a las prácticas discursivas en la universidad, sostiene:

Se trata de pensar el aula, como una comunidad de deliberación y argumentación, como elemento esencial de la cultura académica universitaria. (...) De este modo, es posible avanzar hacia la consolidación del aula como una comunidad académica, donde ocurren procesos de argumentación, en los cuales la interacción esté mediada por la lectura y la producción de discursos escritos y la deliberación alrededor de dichos discursos, con el fin de ir tomando posición frente a las teorías (p. 17).

El autor citado define como una opción metodológica importante en el aula universitaria “la deliberación y la argumentación como vía para el ingreso a la cultura académica universitaria, como proceso para la transformación de posiciones y como escenario para la construcción de una ética académica” (p. 18). Destaca que la argumentación es una opción que permite “asumir una actitud de crítica respetuosa, responsabilizarse de su propia voz y asumir una actitud de alerta intelectual y epistemológica” (p. 19). Esta opción discursiva requiere debida atención en la formación y debe ser objeto de una política académica universitaria para potenciar el desarrollo de actitudes críticas tan demandadas en estos tiempos en la vida social, académica y ciudadana.

Resulta esencial fundar el proceso formativo en el fortalecimiento de la relación que debe existir entre lenguaje escrito, desarrollo cognitivo y conciencia ciudadana para favorecer el desarrollo humano, al potenciar las capacidades de los ciudadanos para decidir con conciencia y actitud ética su destino. Potenciar estas capacidades contribuye, en gran medida, a estructurar el pensamiento crítico del individuo. Pensamiento que le ayuda a insertarse en una red de relaciones sociales que le permitan actuar y ser parte activa de una colectividad, integrarse en ella y proceder como participante de un tejido social y cultural con sus derechos y

necesidades (Calderón, 2007). La formación garantiza la inclusión social y el reconocimiento ciudadano; lo contrario, la escasa preparación conduce a engrosar los grupos excluidos.

Como ciudadanos de este tiempo, tenemos responsabilidades con la democracia. Es entonces una exigencia educativa conceder en los espacios de formación experiencias que lleven a los estudiantes a comprender y a valorar el poder que tiene el discurso escrito para comunicar, informar, seducir, convencer o manipular (Cassany, 2006) y resolver diferencias, así como también para tomar conciencia de los deberes y poder actuar en defensa de nuestros derechos. Ello significa que desde la escuela los estudiantes participen de experiencias en las que debatan, discutan, cuestionen, defiendan su opinión, manifiesten sus puntos de vista, con el derecho que les asiste el expresar sus ideas con libertad para combatir imprecisiones u opiniones contrarias. Es también necesaria su participación en tareas de lectura crítica de discursos diversos, sobre todo de aquellos que llegan por la web, la prensa escrita y los que circulan por las redes sociales, para deducir de ellos las diversas intencionalidades e ideologías que esconden y elegir aquellas coherentes con sus principios y valores (Serrano y Madrid, 2007). Que desarrollen también competencias para comprender situaciones, tomar posturas y hacer elecciones conscientes, que les permitan pensar, reflexionar y actuar para convivir en democracia, convirtiendo así a la lectura crítica y a la argumentación oral y escrita en las herramientas epistémicas útiles que todo ciudadano del presente y del futuro debe poseer.

El discurso usado de manera racional a través del diálogo es el arma poderosa para resolver diferencias en democracia. Cassany (2006) asegura que “la democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p. 48). En este mismo sentido, Ugalde, Aguilar, Hernández, Barrios, Bilbao, Bruni-Celli, Carvajal, Contreras, Esté, Freitez, Fuguet, García, Herrera, Maragall, Rodríguez, Roosen y Scharifker, (2012) afirman que “la verdadera democracia está en nuestra calidad ciudadana” (p. 11). Calidad ciudadana que solo es posible construir gracias, entre otros factores, a la inmersión activa del individuo en la cultura escrita.

## REFLEXIÓN FINAL

Es evidente que, desde la perspectiva de la formación, se hace necesario adoptar prácticas pedagógicas con tareas que demanden mayor atención a la conexión entre saber disciplinario, lectura y escritura con potencial epistémico para pensar y aprender, que favorezcan en los estudiantes procesos de construcción, de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento. Prácticas que restituyan a la interpretación y producción textual su condición cognitiva, social y cultural, de modo que como lectores y escritores tomen conciencia de las posibilidades que ofrecen en el desenvolvimiento de sus capacidades para aprender, comunicarse, actuar razonablemente como ciudadanos y comprender las consecuencias humanas de determinadas actuaciones. Indudablemente, estas capacidades preparan al individuo para la vida profesional, la convivencia social y para alcanzar la cooperación y la tolerancia como valores fundamentales de la democracia. Martínez (2001) sostiene:

Si queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento (p. 9).

En este tiempo, más que nunca, los estudiantes necesitan valorar la lectura y la escritura como instrumentos de crecimiento personal y de progreso social, para comprender la esencia de estos procesos en su desarrollo humano. La esencia de la educación está en la formación de la persona que piensa y razona, analiza, argumenta y propone, que está en capacidad de reconocer las intencionalidades e ideologías que se movilizan en diferentes tipos de discurso, que combina, en su actuación concreta en la vida social, su competencia lingüística con su capacidad cognitiva, su conciencia socioafectiva y sus valores éticos.

Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación es un tipo de discurso que ofrece alternativas para resolver desacuerdos, diferencias de opinión y conflictos (Van Eemeren y Grootendorst, 2002). Por lo tanto, lectura crítica, argumentación, deliberación y diálogo han de estar presentes sistemáticamente en la formación. Ellos constituyen condiciones esenciales para el ejercicio activo de la ciudadanía y para el

fortalecimiento de la democracia. Son objetivos de orden político y social, ejes orientadores del trabajo educativo en todos los niveles.

Dotar al estudiante de capacidades para comprender y reflexionar sobre los sistemas de valores en contraposición con los propios, nos dice Rosenblatt (2002), puede contribuir a su formación como ser social y a sensibilizarlo como ciudadano para el ejercicio de la democracia. El desafío en la actualidad no es el acceso a la información, ni su acumulación; el desafío es formar ciudadanos con criterios analíticos, críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura de conocimiento estratégica y vertiginosa que estamos viviendo. Martínez (1999) destaca la importancia del desarrollo discursivo y de las habilidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas al afirmar que

es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes, el encuentro con la palabra propia y la palabra ajena (...), en definitiva, es en la actividad discursiva como se construye el pensamiento (p. 116)

y se construye ciudadanía, en esa permanente coexistencia del hombre con el lenguaje que lo emplaza a nuevas posibilidades de vida, a nuevos modos de existencia.

## **REFERENCIAS**

- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 53 (4), 577-596.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Verbal* (octava edición). México: Siglo XXI.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Gurufis, J. (2005). *Reference Guide to Written Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- Calderón, F. (Coord.) (2007). *Ciudadanía y desarrollo humano. Cuaderno de gobernabilidad democrática I*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. N.Y. USA. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, S.A.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, ... & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana. UNESCO.
- Flower, L. & J. Hayes (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*, 72-110.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & Randell, S. (Eds.) *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en *La Liberación de la Libertad (y otros textos)*. *Revista latinoamericana de Estudios Avanzados*. RELEA, v. 5. 76-82.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: España. Ediciones de la Torre.
- Martínez, M. C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. C. Martínez Solís (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 31-55). Catedra UNESCO. Universidad del Valle. Colombia
- Martínez, M. C. (2001). La toma de conciencia para mover montañas. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 9-10). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle. Colombia.
- Martínez, S. (2009). Desarrollo profesional docente y articulación entre Universidad y Escuela media. En P. Carlino, y Martínez, S. (Coord.) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. (pp. 21-50). Buenos Aires: Neuquén. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Consultado el 20 de abril de 2010 en [educos@uncoma.edu.ar](mailto:educos@uncoma.edu.ar)
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. *Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson, y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona, Gedisa.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez A. M. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Lectura y Escritura en

Educación Superior, organizado por REDLEES y la Asociación Colombiana de Universidades, Bogotá.

- Rosales, P. & Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8 (15), 66-79.
- Rosenblatt, L.M. (1996). La Teoría Transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*, 13 – 71.
- Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración. México. Fondo de Cultura Económica.
- Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, M. S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, Vol.16, 27-41.
- Serrano, M. S., & Villalobos, J. (2006). La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica. Mérida, Venezuela. Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.
- Serrano, M. S. & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Solé, G. I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 28, 3, 329-347.
- Solé, G. I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó Editorial
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M. & Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, Vol. 37, Nº 1 y 2, 157-176. Universidad de Barcelona.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academia and research settings*. New York, NY, USA, Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Ugalde, L. (Coord.). Aguilar, N., Hernández, R.A., Barrios, M., Bilbao, A., Bruni-Celli, ... & Scharifker, B. (2012). *Educación para transformar el país*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. CERPE.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Paidós
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

*Stella Serrano*

- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. En: *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: España. Aprendizaje Visor.
- Wray, D. & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Stella Serrano de Moreno**

Profesora titular y excoordinadora de la Maestría en Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Doctora en Educación. Investigadora en Nivel C (máximo) del Programa Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Áreas de interés académico: didáctica de la lengua, lectura y escritura académicas, análisis del discurso argumentativo y formación docente.

Correo electrónico: stelaser25@hotmail.com

**Fecha de recepción:** 22-04-2013

**Fecha de aceptación:** 17-12-2013