

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 536-547

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925943>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Prácticas de Escritura en Educación Media General: Concepciones y Elementos Sociohistóricos Determinantes

Yamileht Virginia Castro Antolínez

Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad

Pedagógica Experimental Libertador. Mérida-Venezuela

yamilehtcastro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6580-9239>

Resumen

La escritura es una práctica sociocultural situada que favorece el pensamiento crítico, el aprendizaje, la construcción del conocimiento y la comunicación. Sin embargo, en las asignaturas de educación media general del sistema educativo venezolano, suele enfocarse en aspectos lingüísticos y la transcripción de textos producidos por otros. En consecuencia, este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas de la escritura por parte de docentes de Educación Media General en relación con los elementos sociohistóricos que inciden en sus actividades escolarizadas para la construcción de géneros. Metodológicamente, parte de una reflexión etnográfica, que persigue generar aportes teóricos desde la perspectiva de la teoría de la literacidad discursiva, en torno a los diferentes elementos que influyen sobre los procesos escriturales de géneros escolares en secundaria. Esta reflexión sugiere que, en este nivel de enseñanza, la escritura es considerada como habilidad elemental y estática, que se aprende en los primeros años de escolaridad, y cuya enseñanza corresponde a los profesores de lengua y literatura. Se concluye, la deliberación muestra algunos de los elementos sociohistóricos que inciden en las prácticas de enseñanza, tales como el éxodo profesional, el ejercicio de profesionales no docentes, la limitada formación de los nuevos docentes, los efectos de la pandemia y la resistencia a la actualización académica. Por ello, resulta imperioso trascender esta concepción y optar por la perspectiva de la literacidad discursiva.

Palabras clave: educación media general, escritura, concepciones, elementos sociohistóricos, literacidad discursiva

Recibido: 25-08-2025 ~ Evaluado: 23-09-2025 ~ Aceptado: 15-10-2025

Writing Practices in General Secondary Education: Conceptions and Determining Sociohistorical Elements

Abstract

Writing is a situated sociocultural practice that fosters critical thinking, learning, knowledge construction, and communication. However, in the general secondary education curriculum of the Venezuelan educational system, it tends to focus on linguistic aspects and the transcription of texts produced by others. Consequently, this essay aims to reflect on the writing practices of general secondary education teachers in relation to the sociohistorical elements that influence their classroom activities for the construction of writing genres. Methodologically, it begins with an ethnographic reflection, which seeks to generate theoretical contributions from the perspective of discourse literacy theory, regarding the different elements that influence the writing processes of school genres in secondary education. This reflection suggests that, at this level of education, writing is considered an elementary and static skill, learned in the early years of schooling, and whose instruction falls to language and literature teachers. In conclusion, the discussion reveals some of the socio-historical elements that influence teaching practices, such as the professional exodus, the presence of non-teaching professionals, the limited training of new teachers, the effects of the pandemic, and resistance to academic updating. Therefore, it is imperative to move beyond this conception and adopt the perspective of discourse literacy.

Keywords: general secondary education, writing, conceptions, sociohistorical elements, discursive literacy

Introducción

La escritura representa un proceso fundamental en todas las áreas que comprenden el *pensum* escolar del nivel de Educación Media General (EMG) del sistema educativo venezolano, debido a que fortalece los procesos académicos y

sociales que en este espacio se desarrollan y se requiere para actividades que están más allá de este contexto (Abramovich, 2021). Se entiende como un proceso en plural, polifónico, que se transforma y profundiza de manera particular para cada escritor y contexto escritural (Giroux, 2003).

En atención a su importancia académica, los docentes solicitan a sus estudiantes la elaboración de distintos géneros escolares en EMG. No obstante, se observa que las prácticas de enseñanza de escritura en este nivel se centran en estrategias mecánicas, con énfasis en los aspectos formales y con productos escritos que, lejos de mostrar su postura, reproducen voces ajenas sin el debido reconocimiento autoral. De modo que se desdibuja la función epistémica de este proceso. Asimismo, se aprecia la existencia de una serie de factores sociohistóricos que inciden en la didáctica para enseñar esta herramienta.

Es por ello que este ensayo persigue reflexionar sobre las concepciones de la escritura por parte de docentes de EMG y en la relación con los elementos sociohistóricos que inciden en sus prácticas escolarizadas para la construcción de géneros. En tal sentido, propone una mirada crítica de los aspectos que subyacen a su enseñanza y aprendizaje en este nivel. Esta pretensión tiene como marco orientador la teoría de la literacidad discursiva.

Desarrollo

La Escritura en Educación

Media General: Concepciones de los Docentes

La escritura, además de ser el medio de comunicación más importante desarrollado por el hombre, representa el instrumento que le facilita acercarse al conocimiento y transformar el nuevo saber para sí y para otros, que forman parte

de la misma comunidad discursiva o que, también, se pueden distanciar en tiempos y espacios sociohistóricos, pero que se encuentran conectados por un interés temático y de conocimiento. En otras palabras, posee una función epistémica que estimula el pensamiento, promueve la visión crítica y transforma las ideas (Serrano, 2014).

Por ende, la construcción de géneros discursivos en los distintos niveles de escolaridad y, particularmente en EMG en el sistema venezolano, debería permitir el desarrollo del potencial epistémico, la abstracción y la criticidad inherentes a cada área o disciplina, aspectos determinantes para las competencias que este estudiante requerirá luego en ámbitos universitarios más especializados. Sin embargo, no siempre es trabajada en este nivel con el grado de complejidad y acompañamiento que permiten alcanzar una escritura académica competente, ya que se suele restar méritos a la capacidad que tienen los estudiantes para ello y, didácticamente, los docentes preferirían enfocarse en una transcripción superficial, que repite lo escrito por otros, en diferentes fuentes físicas y digitales, o lo expresado por ellos en el aula de clases (Marín Zavala, 2019).

De hecho, ha podido evidenciarse que, en este nivel, la transcripción literal sin indicación de fuente de referencia alguna o plagio académico alcanzó la categoría de género escolar o seudogénero. Si bien este “fenómeno afecta la vida académica en cuanto implica una violación de sus normas y un cuestionamiento a la formación del estudiante”

(Ochoa & Cueva, 2014, p. 97), a veces, se pasa inadvertido y se considera como escritura producida por los alumnos. Aun así, no responde a los conceptos de autonomía, criticidad y construcción auténtica del conocimiento que deberían atenderse desde la perspectiva de la literacidad discursiva, enfoque teórico que no es muy conocido dentro de este contexto educativo (Farfán & Gutiérrez, 2022).

Dicha práctica parece estar validada aun cuando solapa acciones cuestionables académicamente y emplea herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial, de donde se toman redacciones parciales o íntegras, sin acreditar la fuente. El interés evaluativo de algunos maestros suele centrarse en abordar el tema de la asignatura y los conceptos requeridos, ahondando poco o nada en la autoría del género que se revisa ni en el grado de comprensión o reflexión que pudiera alcanzar el estudiante. Para algunos maestros escribir significa transcribir, pues así aprendieron a realizarlo durante su formación (Silva-Peña et al., 2016; Galán et al., 2020). Por tanto, proponerles otra forma, los conflictúa, pues supone disponerse a un proceso con el cual no están familiarizados.

Es así como, en las escuelas venezolanas, los estudiantes suelen egresar de EMG convencidos de que escriben, porque algunos vivieron la experiencia de transcribir textos a lo largo de todo el nivel educativo. Esta realidad entra en franca confrontación académica, ética e incluso emocional, cuando ingresan al nivel universitario; debido a que en este

requieren evidenciar y aplicar competencias de escritura, que no desarrollaron con la solidez demandada académicamente. Al respecto, investigadores como Mostacero (2011) y Londoño (2015) señalan que muchos de los estudiantes provenientes de secundaria o bachillerato carecen de las competencias requeridas para afrontar efectivamente los desafíos de lectura y escritura de la cultura universitaria.

De forma concreta, en el nivel de EMG la escritura es concebida como una habilidad que se aprende en los primeros años de estudio y, por ende, el maestro considera que esto es suficiente para que un estudiante la aplique de allí en adelante en cualquier asignatura, género, o audiencia. Así, es fundamental dominarla en la etapa en que este se encuentra con el código escrito. En consecuencia, pareciera que la responsabilidad de lograr esta habilidad recae, fundamentalmente, en los docentes del nivel de educación básica primaria.

Desde esta perspectiva, bastaría reconocer el código lingüístico para desenvolverse con éxito en cualquier situación de escritura que se presente. Sobre este particular, Carlino (2005) ha planteado que la escritura, lejos de ser una habilidad que se aprende en un momento y para toda la vida, se va construyendo y ajustando a los propósitos comunicativos y a las convenciones tanto del género discursivo, como de las áreas del saber.

Ante ello, es importante decir que, ciertamente, hay aspectos propios de la escritura en tanto se estudia en sí misma,

como son sus normas gramaticales referidas a reconocer el código, encontrarse con el alfabeto, forma, fonética y función; estos son elementos necesarios que permiten diferenciar cada uno de sus componentes y su relación con el objeto o situación que nombran en la realidad abstracta y tangible de las personas (Marins-Costa & Almeida, 2022; Navarro & Revelchion, 2021). Una vez que se logra el reconocimiento del código, hay que trabajar en el desarrollo de otras competencias. Esta última consideración representa, entonces, la dificultad pedagógica por atender.

De ser cierta esta visión, los estudiantes no seguirían evidenciando dificultades al respecto, incluso en estudios de este nivel u otros más avanzados (Londoño, 2015). Estas limitaciones se hacen cada vez más notorias en quienes se postulan para dedicarse a la vida de maestros. Los aspectos señalados invitan a repensar la afirmación referida a que escribir es una habilidad aprendida para toda la vida y en cualquier situación comunicativa, que no requiere de un proceso consensuado y consciente por los maestros de todas las áreas y niveles educativos.

Otra de las afirmaciones presentes dentro del gremio de compañeros educadores o profesionales en las diversas disciplinas, que se desempeñan como maestros responsables de las asignaturas de la malla curricular de este nivel educativo, está referida a la pretensión teórica de que los estudiantes que logran procesos de escritura encaminados a ser buenos, aceptables u óptimos en determina área, deberían hacerlo por igual en

todas las asignaturas en las que se deba escribir un género escolar.

Aunado a lo anterior, algunos coinciden en el supuesto de que la responsabilidad de lograr procesos de escritura es exclusiva del docente de lengua y literatura, debido a que es un aspecto propio de sus contenidos. Esta consideración da cuenta de “una visión de la escritura y lectura como habilidades comunicativas fijas, fragmentarias y descontextualizadas de la especificidad discursiva de las disciplinas” (Cartolari & Carlino, 2009, p. 208).

Por tanto, es necesario tener presente que la escritura es el instrumento que permite obtener, transformar el saber y compartirlo a una determinada comunidad discursiva. El conocimiento de cada área se hace tangible, del mundo de las ideas al contexto educativo, a través de la palabra. Esta premisa permite aseverar, entonces, que el potencial epistémico de la lengua es responsabilidad de todas las disciplinas (González, 2018; Carlino, 2003).

Asimismo, es importante considerar la perspectiva que centra los procesos de escritura en los aspectos formales y gramaticales de la lengua. De esta manera, se suele revisar o calificar un texto si este posee una grafía visualmente agradable, armónica o legible, si está organizado, no presenta dificultades de ortografía, emplea los signos de puntuación, entre otros (Pérez & López, 2023). Con esta observación no está dada la pretensión de desmerecer estos elementos para lograr un texto coherente y bien logrado, ya que son fundamenta-

les. No obstante, el proceso no se circunscribe a estos; dado que existen otros referidos a la disciplina, el género, el contexto, la cultura, ideologías subyacentes, el destinatario, al sujeto en sí mismo, las actitudes, valores, identidades y subjetividades que deben considerarse (Gamboa et al., 2016; Londoño, 2015).

La escritura de géneros escolares se hace presente en las diferentes asignaturas que conforman el *pensum* de estudio del nivel de EMG. Sin embargo, las pautas de cómo conseguir esta pretensión parecieran requerir mayor sistematización y claridad. Ante ello, es necesario que, previamente, se trabajen y lean modelos de los géneros que se deben lograr y no solo se escriban a partir de la discrecionalidad del maestro, la cual no siempre coincide con la noción de género escolar de los estudiantes.

Así, estas prácticas y estrategias didácticas no derivarían en que los alumnos presenten dificultades para reconocer el código, no trasciendan la comprensión literal y, por consiguiente, la escritura mecanicista y transcriptiva (Marín, 2018); o no escribirían porque les ha sido encargado como una evaluación para medir el contenido aprendido sin generar reflexiones sobre las convenciones lingüísticas, discursivas. Frente a esta situación, la literacidad discursiva constituye una opción teórica que va más allá de “las nociones de codificación y decodificación, ya que las comprende inmersas en los ámbitos sociales y culturales, donde entran en juego los distintos componentes que los constitu-

yen (ideologías, estructuras de poder, interacciones sociales, políticas e institucionales, entre otros)” (Sandoval & Zanotto, 2022, p. 3).

Didáctica de la escritura en EMG: elementos sociohistóricos influyentes

Luego de conocer las concepciones de escritura de los docentes de EMG, se reflexionará sobre algunos de los elementos que determinan su didáctica. En primera instancia, se hace necesario acotar que, en este momento sociohistórico, las escuelas venezolanas están experimentando un acentuado éxodo de profesionales en el área educativa (Martínez & López, 2023). Es así como la ausencia de maestros formados y acreditados para tal fin se convirtió en una arista del problema que no se puede ocultar, si se desea enseñar a escribir a las nuevas generaciones con la profundidad y la sistematización que este proceso demanda.

Asimismo, este aspecto se relaciona con el elemento siguiente asociado a la formación de los “nuevos maestros”. Las comillas no son casuales. Resulta justo reconocer que varios de los que se disponen a aplicar como nuevos profesionales en el campo educativo cuentan con la vocación y el deseo de formarse. Incluso, existen experiencias importantes de resaltar como los programas de estudios abiertos, espacios de formación y acreditación de saberes, como los llevados a cabo por la Universidad Politécnica Klèber Ramírez (Carrillo, 2025). Aun así, un nutrido grupo

de las personas que aplican para este proceso aparecen en el ámbito educativo por razones, que distan de la idea de formar.

En efecto, algunos son profesionales de otras áreas, otros pasaron de la figura de administrativos y obreros al rol de maestros y otros están allí porque alguien les informó que, en la actualidad, inicialmente, solo se requiere postularse y atender un aula de clases; ya que la formación pedagógica y psicológica no es requisito de admisión y validación profesional, posteriormente, podrán consolidarla en tiempos que distan de los lapsos establecidos por las universidades de notoria trayectoria académica en este país.

Otro elemento de carácter sociohistórico es la actualización de los maestros antiguos (Uzcátegui et al., 2018). Hay un número importante con resistencia a dejarse llevar por las hojas amarillas de sus primeros apuntes como profesionales en este campo. De estos, también hay otro grupo que se siente agotado, desmotivado y considera que lo aprendido es suficiente para cerrar sus últimos ciclos como formadores. Sin lugar a dudas, a quienes se encuentran en esta categorización es imperioso guiarlos a un proceso de motivación y actualización permanente, pues hay que oxigenar la enseñanza al ritmo en el que lo hacen las generaciones actuales y, además, hay que reconocer los méritos por formación y años de servicio.

A esto se suman los años de pandemia por Covid-19 y años con *horario mosaico*. Esta circunstancia mundial, que pareciera haberse trascendido en el

ámbito educativo porque se diseñaron estrategias desde la virtualidad y la distancia, dejó marcadas secuelas en la formación y disposición de todos los actores sociales involucrados en el campo de la educación. En los centros educativos se planificaron asignaciones de escritura durante esta situación sobrevenida. Los niños y adolescentes entregaron tareas, muchas de las cuales no fueron realizadas por ellos, sino por sus padres o un docente tutor; sin embargo, se corrigieron y les permitieron su prosecución o graduación.

Luego de este suceso inusitado, cinco años después, la influencia de dichas estrategias en la realidad áulica es determinante; pues, en el contexto venezolano, se pasó abruptamente a una modalidad para la cual no existía la preparación necesaria por no contar -ni en los centros educativos ni en los hogares- con recursos tecnológicos idóneos para asumir estos desafíos (Rosales et al., 2021). En otros casos, la tecnología existe, pero no la alfabetización para emplearla con fines académicos.

Los estudiantes de EMG presentan notorias dificultades para identificar el código escrito (alfabeto, consonantes, vocales), omiten grafías, sílabas, aglutinan grafías y palabras, confunden grafías, no reconocen la espacialidad de su cuaderno. Algunos están iniciados en el proceso de lectura por silabeo. Por lo tanto, entrar a un aula de EMG, perteneciente a los primeros años, puede ser muy familiar a los procesos de lectura y escritura propios de los grados iniciales del nivel de educación básica de primaria.

En medio de los aspectos planteados, cabe preguntar si la escritura de géneros escolares llevada a cabo en los centros educativos de EMG responde con acierto a un proceso de colaboración y consenso. Algunas pistas que pudieran ayudar a responder esta interrogante orientan, a su vez, a otras preguntas retóricas, que se presentan a continuación y que sería importante se formule cada maestro o responsable de acompañar a los estudiantes de este nivel en cualquiera de las asignaturas. Estas se consideraron a partir de un enfoque teórico que apunta a la literacidad discursiva (Montes & López, 2017; Zavala, 2011).

Al respecto, cabe cuestionarse como docente si existe claridad en el concepto, estructura y propósito de escribir géneros escolares; si hay continuidad didáctica en su escritura, entre niveles educativos y años de estudio; si se desarrolla un trabajo interdisciplinar entre los especialistas de las asignaturas y los especialistas en escritura; y se establecen las diferencias entre el concepto de géneros escolares y las estrategias cognitivas y cognitivo – lingüísticas, las tipologías textuales, que permiten organizar el pensamiento, el conocimiento y los procesos de lectura y escritura y si la escritura de estos géneros representa un aspecto significativo para la vida de los estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de esta disertación se planteó que, en las asignaturas de la propuesta de estudio del nivel de EMG en el sistema venezolano, los maestros a-

signan la construcción de géneros escolares. No obstante, en la práctica, aún son varios los elementos que deben considerarse con especial atención para lograr que los estudiantes alcancen este proceso de escritura con autonomía, profundidad y un nivel de criticidad necesario para que así puedan transformar su conocimiento.

Algunos de estos componentes están direccionados por las estrategias didácticas que los maestros emplean, las cuales siguen determinadas por una propuesta tradicional, centrada en el modelo lingüístico, que concibe la escritura como una habilidad aprendida en los primeros años de escolaridad y aplicable a cualquier situación discursiva. Otras están condicionadas por el contexto sociohistórico, la formación de los funcionarios encargados de educar en este nivel, la calidad y el tiempo que se dedica para la escritura de géneros, que son asignados, pero no son estudiados desde su estructura, estilo, propósito, audiencia, entre otros aspectos de carácter sociocultural.

En ese sentido, lograr procesos de escritura mediados por la colaboración y el consenso debería atender diferentes aristas, que parten de la formación escritural del maestro o profesional, indistintamente del área en la que se desempeñe, lo cual le permitiría considerar esta herramienta desde una perspectiva epistémica y no solo como un recurso para medir el conocimiento de los estudiantes, a partir del plagio que estos puedan realizar de una fuente originalmente escrita por un tercero.

Además, lo ayudaría a ampliar su horizonte en cuanto al método que emplea para enseñar a escribir, ya no se centrará exclusivamente en los aspectos formales de la escritura, sino que, unido a ellos, trabajará un proceso más contextualizado, con destinatarios reales, que se reescribe las veces que sea necesario y se logra colaborativamente entre los pares del aula, los especialistas de escritura, las asignaturas que constituyen el *pensum* de estudio, los años y los niveles educativos.

Es necesario trascender la visión mecánica centrada en el código de la escritura para dotarla de sentido, valor social, necesidad académica, y atribuirle una función epistémica. La literacidad discursiva representa una alternativa idónea; pues otorga otro significado a la lectura y la escritura que supera el interés marcado por los aspectos formales que si bien son relevantes no son suficientes para mostrar la multidimensionalidad del proceso escritural.

Desde esta concepción, la escritura más que una habilidad es un proceso, que se va nutriendo, mejorando, enriqueciendo, modificando, transformando en la medida en que se realiza con la conciencia de aprender a escribir con autonomía. Lograr este propósito recae indiscutiblemente en las estrategias que empleen los adultos y, particularmente, los maestros de todas las asignaturas y disciplinas para acercar a cada estudiante a consolidar sus competencias como escritor de géneros escolares.

Referencias

- Abramovich, N. (2021). Palabras preliminares: Gestión Escolar y Escritura. En F. Navarro & A. Revel (Eds.). *Escribir para Aprender Disciplinas y escritura en la escuela secundaria* (pp. 13-18). Paidós. Edición digital por The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/escribir/aprender.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6 (20), 409-420. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12363>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2009). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67 -86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434862>
- Carrillo, T. (30 de junio de 2025). *Programa Universitario de Estudio Abiertos*. [Ponencia]. Universidad

- Politécnica Klebert Ramírez. *Gaceta Nacional*: 40366.
- Farfán, C., & Gutiérrez, M. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Traslaciones*, 9(18), 146-167.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/6418>
- Galán, J., Corredor, J., López, V., & Soto, Y. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246.
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
<http://www.redalyc.org/articulo>.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina. Amorrortu Editores.
[Giroux, A. Pedagogía Y Política De La Esperanza. Teoría, Cultura Y Enseñanza: Giroux: Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](http://www.redalyc.org/articulo)
- González, M. (2018). *Concepciones y prácticas de enseñanza de docentes formadores futuros/ futuras docentes en ciencias naturales. Contextos de inclusión digital*
- [Trabajo de maestría, FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1052>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura la literacidad: una revisión del estado de arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491548260011>
- Marín, J. (2018). *Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
<https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/5b8c2b1c-593f-4fb6-abdb-12ac760502b8>
- Marins-Costa, E., & Almeida, L. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entre Palabra*, 12(1), 19-41.
<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2385>
- Marín Zavala, J. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 37-57.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Martínez, M., & López B, R. (2023). Impacto de la emigración de docentes venezolanos de educación inicial en la gestión escolar. Caso:

- instituciones privadas del municipio Baruta. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(18), 153-176.
https://saber.ucv.ve/ojs/index.-php/rev_arete/article/view/27260
- Montes, M., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155). 162-178.
<http://www.redalyc.org/articulo.-oa?id=13250922010>
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En F. Bolet (Ed.). *Discurso y Educación. Cuadernos ALED*. Venezuela.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view-3920/3784>
- Navarro, F. & Revelchion, A. (2021) *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Voces de la educación*. Área Paidós. Edición digital.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle-11336/115154>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.
<https://www.redalyc.org/pdf/219-21935715003.pdf>
- Pérez, J., & López, M. (2023). Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: Un acerca miento cualitativo. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1-13.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.9>
- Rosales, J., Alvarado, A., & Morales, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (Extraordinario), 153-180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280027>
- Sandoval, D., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1312.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n58/2007-7033-sine-58-e1312.pdf>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Silva-Peña, I., Tapia, R., e Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.
<https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art04.pdf>
- Uzcátegui, L., Fonseca, J., & Dávila, C. (2018). Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. *Administración Educativa*, 6(6), 111-119.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13935/0>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos.

Cuadernos Comillas, 1(56), 52-66.
<https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo