



Folios

ISSN: 0123-4870

Universidad Pedagógica Nacional

Vargas Franco, Alfonso

De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?

Folios, núm. 51, 2020, Enero-Junio, pp. 63-77

Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345970184005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?

From Academic Literacy to Academic Writing: Theories and Methods in Dispute?

Da alfabetização acadêmica à literacia acadêmica: teorias e métodos em disputa?

Alfonso Vargas Franco* Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8853-7731>



Para citar este artículo

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
doi: 10.17227/folios.51-8429

Artículo recibido
19•09•2018
Artículo aprobado
25•06•2019

* Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor del Departamento de Lingüística y Filología. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univer, Universidad Pedagógica Nacionalidad del Valle, Cali, Colombia.

Correo electrónico: alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión se propone indagar en las teorías y métodos de dos enfoques representativos en torno a la escritura académica en la universidad colombiana: *Alfabetización Académica* y *Academic Literacies* (*Nuevos Estudios de Escritura Académica*), cuyas fronteras a veces no resultan tan claras ni transparentes, a pesar de sus profundas diferencias epistemológicas. El primero de estos, enraizado en los movimientos anglosajones de la escritura a través del currículo y la escritura en las disciplinas, está respaldado por un fuerte componente cognitivo; y el segundo, inspirado en los *Nuevos Estudios de Literacidad* (NEL), la teoría crítica, el análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica, así como en las epistemologías postcoloniales y decoloniales, tiene una marcada inspiración en los enfoques sociales y culturales y críticos sobre la cultura escrita. En la primera parte del texto se presentan los presupuestos epistemológicos de estos dos enfoques, y en la segunda parte se analizan sus implicaciones para la alfabetización académica en la educación superior. Finalmente, se enfatiza que, a pesar de sus profundas diferencias pueden establecerse sinergias entre estos.

Palabras clave

alfabetización académica; literacidades académicas; nuevos estudios de literacidad; epistemología; composición escrita académica

Abstract

This reflection article intends to examine the theories and methods of two representative approaches to academic writing at Colombian universities. These are the movements known as Academic Literacy and the New Studies of Academic Writing, whose borders are sometimes not so clear or transparent, despite their deep epistemological differences. By reviewing their main theories and methods, it is evidenced the way academic writing conceives the paradigms of Academic Literacy and the New Studies of Academic Writing. The former, deeply rooted in the Anglo-Saxon movements of writing through the curriculum and writing in the disciplines, is supported by a strong cognitive component, and the latter, inspired by the New Literacy Studies (NEL), the critical theory, critical analysis of discourse and critical pedagogy, as well as postcolonial and decolonial epistemologies, has a strong inspiration in social and cultural and critical approaches of written culture. In the first part of the text, the epistemological assumptions of these two approaches are presented, and in the second part their implications for academic literacy in higher education are analyzed. Finally, it is emphasized that, despite their profound differences, synergies can be established between them.

Keywords

academic literacy; new studies of academic writing; new literacy studies; epistemology; academic written composition

Resumo

Este artigo de reflexão pretende investigar as teorias e os métodos de duas abordagens representativas em torno da escrita acadêmica na universidade colombiana: *Alfabetização acadêmica* e *Academic Literacies* (*Novos estudos de escrita acadêmica*), cujas fronteiras às vezes não são tão claras ou transparentes, apesar de suas profundas diferenças epistemológicas. O primeiro deles, profundamente enraizado nos movimentos da escrita anglo-saxônica por meio do currículo e da escrita em disciplinas, é apoiado por um forte componente cognitivo; e a segunda, inspirada nos *Nuevos Estudios de Literacidad* (NEL), teoria crítica, análise crítica do discurso e pedagogia crítica, bem como epistemologias pós-coloniais e decoloniais, tem forte inspiração em abordagens sociais, culturais e críticas Sobre a cultura escrita. Na primeira parte do texto, são apresentadas as premissas epistemológicas dessas duas abordagens, e na segunda parte são analisadas suas implicações para a alfabetização acadêmica no ensino superior. Por fim, enfatiza-se que, apesar de suas profundas diferenças, podem ser estabelecidas sinergias entre eles.

Palavras-chave

alfabetização acadêmica; alfabetização acadêmica; novos estudos de alfabetização; epistemologia; composição escrita acadêmica

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como propósito exponer una revisión inicial de las principales teorías y métodos de los campos de la *Alfabetización Académica* (AA) y el de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA) para analizar cómo conciben la escritura académica en la educación superior. A pesar de la abundante y diversa producción sobre los procesos de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana no suelen delimitarse con claridad las diferencias entre estos enfoques, con lo cual sus fronteras se tornan muchas veces invisibles y podrían producir opacidad en la delimitación de los objetos, así como confusión terminológica y epistemológica.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el concepto de campo “pone el acento sobre las estructuras que orientan las prácticas científicas” (p. 63). El campo científico al igual que otros (cultural, educativo, literario o médico) contiene unas fuerzas en constante lucha que busca mantener o transformar su estructura. Por otra parte, el campo científico produce sus formas de comunicación particulares, tales como la discusión, el diálogo crítico, etc., que tienden a favorecer la acumulación y el control del saber. El campo científico tiene como propósito específico el monopolio de la autoridad científica, la cual puede ser definida como un poder social o un monopolio de la actividad científica, que se atribuye a un agente determinado. Esta puede ser definida también como la capacidad de hablar e intervenir legítimamente. En otras palabras, hablar de manera autorizada y legítima sobre la ciencia (Bourdieu, 2000).

Consideramos que, con base en la noción de campo de Bourdieu, así como en los conceptos de principios de control y delimitación del discurso de Foucault (2002), se puede describir y analizar cómo se ha construido y legitimado el discurso del campo de las AA. La revisión documental de investigaciones, publicaciones, redes de lectura y escritura académicas, muestra la rapidez de crecimiento del campo de la AA desde las últimas décadas del siglo xx y la primera década del siglo xxi. No obstante,

también da cuenta de la irrupción de un nuevo enfoque sobre la literacidad académica —en el cual ha venido trabajando el autor de este artículo— y que pone en discusión algunos de los presupuestos fundamentales de las AA en la educación superior. Se trata de las *Academic Literacies*, adaptado como *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA).

El constructo teórico *campo* también tiene un fuerte impacto sobre el escenario educativo, concebido como un espacio de actividad relacional y multidimensional en la universidad (Kramsch, 2008). Resulta útil para definir las líneas del campo que aglutina las políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en el currículo, como es el caso de la AA y los NEEA, el trabajo de los grupos de investigación, los profesores y los estudiantes, los administradores de los procesos académicos, en tanto que agentes que ocupan posiciones de acuerdo con el capital que poseen y el cual se incrusta dentro de un campo más amplio de poder de las instituciones que reproducen los valores de aquellos individuos que poseen el capital más económico, cultural y simbólico en una sociedad determinada (Kramsch, 2008; Bourdieu, 2003; 2008).

En efecto, la noción de *campo* de Bourdieu, tanto como los procedimientos de control y delimitación del discurso de Foucault resultan útiles para evidenciar la tensión que produce la emergencia de un nuevo paradigma sobre la escritura académica en la educación superior como es el de los NEEA, el cual reta precisamente algunos de los presupuestos básicos de la lectura y la escritura en la educación superior, en los cuales se funda el paradigma de la AA. Entre estos últimos se destaca la preocupación por incorporar a lo largo del currículo la lectura y la escritura académicas, el diseño de políticas institucionales de lectura y escritura, así como la conformación de diferentes redes y asociaciones internacionales alrededor de la escritura a través del curriculum, la escritura en las disciplinas y la apropiación de los géneros discursivos en estas, en tanto que condición indispensable para participar en la cultura académica.

Sin duda, estos avances son significativos porque situar el problema de la lectura y la escritura como uno de los ejes de la formación profesional constituye un avance importante en la educación superior. Sin embargo, para los investigadores de los NEEA no se pueden dejar de lado las implicaciones sociales y culturales que derivan de la discusión de aspectos relacionados con la masificación del acceso a la universidad y el ingreso de estudiantes que provienen de sectores no tradicionales a esta. La educación superior estuvo reservada hasta hace sólo unas décadas a los estudiantes de las élites y cuyo capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) no difería de manera profunda de la lengua universitaria, lo cual les brindó una serie de ventajas en el proceso de apropiación del discurso académico. Con todo, es necesario reconocer que los investigadores de las AA en los orígenes de su campo se preocuparon por el creciente acceso a la educación superior de estudiantes de sectores no tradicionales y han venido avanzando en una incorporación de la dimensión social de la alfabetización académica, destacando que el desarrollo de nuevas identidades y sus roles como escritores constituyen el mayor desafío para los estudiantes en su transición a la universidad (Russell y Foster, 2010). También sus más recientes eventos y redes académicas abordan el tema de la inclusión en la educación superior. No obstante, la escritura del estudiante no constituye un objeto sobre el cual profundicen, como si ocurre con los NEEA.

Por esta razón, consideramos importante destacar que los estudiantes de clases populares poseen un capital lingüístico y cultural que presenta un grado de distancia mucho mayor que el de los alumnos de las clases medias y de las élites en relación con la lengua universitaria, y su grado de selección, en términos de Bourdieu y Passeron (2001), es muy fuerte a la hora de acceder al discurso educativo. En otras palabras, existe una serie de desventajas ligadas con la desigual distribución del capital lingüístico y cultural, sobre todo para los estudiantes de las clases trabajadoras y de grupos minoritarios como los campesinos, indígenas y afrodescendientes.

Para los NEEA todos estos asuntos deben ponerse en discusión por cuanto pueden revelar concepciones y prácticas dominantes sobre la escritura académica, al presentarlas como actividades centradas en la lógica y la racionalidad de Occidente, cuya epistemología se presenta en forma neutral, incrustadas, por decirlo así, en un “discurso de transparencia”, sin profundizar en sus dispositivos ideológicos (Turner, 1999).

Maldonado (2017), apoyándose precisamente en la perspectiva arqueológica de Foucault, argumenta que los discursos de la ciencia están controlados por los mismos discursos de las disciplinas y que los miembros de estas comunidades disciplinarias establecen con ellas pactos de fidelidad para ser reconocidos como miembros de pleno derecho.

Pregunta que guía el artículo

La pregunta que nos proponemos ayudar a dilucidar tiene una doble vertiente: por un lado, establecer los principios de control del discurso que puedan ayudar a identificar cómo se construye el proceso de delimitación de los campos de la *Alfabetización Académica* y el de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica*. Luego, esclarecer cuál de los dos y por qué razones ocupa hasta el momento una posición más influyente en el campo de la investigación y enseñanza de la escritura académica en la universidad colombiana. Por el otro lado, analizar si es posible hablar de una articulación entre el paradigma de la AA y el paradigma de NEEA o si por el contrario, a pesar de que se viene reconociendo por parte de los investigadores de las AA la importancia de la dimensión social, y por parte de los investigadores de los NEEA el valor de lo cognitivo, ambos campos presentan epistemologías incompatibles. Además, plantear algunas hipótesis sobre cuáles serían las posibles implicaciones, en términos de la enseñanza de la escritura académica, en el hecho de colocar el acento sobre uno de los dos paradigmas.

Terminología

El concepto de *literacidades académicas* (*academic literacies*) puede generar algún tipo de confusión a nivel terminológico y epistemológico, y presentar un solapamiento conceptual con la noción de *alfabetización académica*, que es mucho más socio-cognitiva que sociocultural y crítica. La traducción de *Academic Literacies* sería alfabetizaciones académicas, con lo cual se desactivaría precisamente el carácter crítico de este paradigma sobre la escritura académica en la universidad (Bachelard, 1979; Althusser, 1985), con respecto a los presupuestos de las AA. Recordemos que para Bachelard (1979) la historia del progreso científico se plantea en términos de discontinuidades y “rupturas epistemológicas”. En definitiva, el desarrollo de la ciencia avanza a través de una serie de rupturas necesarias hasta la liberación de las concepciones científicas anteriores (Yousfi, 2012).

Por lo anterior, a nuestro juicio el constructo de las *Academic Literacies*, requeriría también una adecuación al contexto hispanohablante, razón por la cual proponemos en este artículo la denominación *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA), como ya lo hicimos en trabajos previos (Vargas, 2016; 2018) para diferenciarlo de los enfoques sociocognitivos que subyacen en el modelo de la Alfabetización Académica.

Por otra parte, el término *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA) es una definición más apropiada en español para un nuevo paradigma que viene luchando por lograr una mayor visibilización. Parte de definir perspectivas propias para concebir lo escrito y la investigación sobre la lectura y la escritura académicas en la educación superior. Se basa en la etnografía, la investigación cualitativa y los enfoques socioculturales y críticos sobre lo letrado. Se enfrenta a un paradigma que en el mundo hispanohablante tiene mayor reconocimiento y ha venido ocupando una posición dominante en la investigación sobre la escritura en la universidad, como es el la *alfabetización académica* (AA).

El método

Se hará un trabajo de revisión, a partir de la lectura arqueológica con base en el trabajo de Foucault y Bourdieu y algunos documentos de carácter programático de los paradigmas de la AA y los NEEA, con el propósito de evidenciar los principales constructos teóricos de estos campos de investigación sobre la escritura en la educación superior. Si bien los estudios de documentos no incluyen la categoría de “documentos programáticos” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006), consideramos útil este constructo para referirnos a aquellos textos que cumplen una función cohesionadora dentro de una disciplina por cuanto fijan derroteros, establecen los referentes teóricos e investigativos, y sobre todo influyen sobre las concepciones y prácticas de los sujetos que pertenecen a una determinada comunidad académica. En el caso de la investigación sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, esta ha sido influenciada, principalmente en las dos últimas décadas en Colombia por el enfoque de la AA.

El corpus está conformado por cuatro artículos: *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles* (2003) y *Alfabetización académica. Diez años después* (2013) para el paradigma de la AA. Los textos referidos a los NEEA son los capítulos *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior* (2009) y *La escritura académica y la agencia de los sujetos* (2011). Hemos elegido estos artículos porque no solo poseen un carácter programático, sino también porque en ellos se exponen los referentes epistemológicos e investigativos que ayudan a explicar las líneas maestras en la constitución de los respectivos campos.

Es importante aclarar que no se hará un análisis de contenido. Es decir, no procederemos a realizar algún tipo de codificación de los discursos en unidades, sino que rastreamos la concepción sobre escritura académica y sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación

superior, estableciendo un contrapunto entre los enfoques más cognitivos de la AA y los enfoques socioculturales y críticos de los NEEA; evidenciando los puntos de diálogo y los puntos de tensión entre estos dos paradigmas.

El artículo de Maldonado (2017), “Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana” constituye un texto provocador que estimula el debate sobre la constitución de los campos de la AA y los NEEA en Colombia, razón por la cual consideramos que sus planteamientos son un referente para la discusión. Sin embargo, creemos que existen algunos aspectos de su texto que requieren ser precisados y explorados en profundidad, en especial desde la mirada arqueológica que propone en su artículo.

En primer lugar, existe cierta opacidad en relación con la constitución del campo de los NEEA; aunque, Maldonado reconoce la tensión que se produce en el campo de la AA y de los enfoques fundamentados en el conductismo. También cuestiona la visión normativa de la gramática a la hora de enseñar la escritura con la irrupción, en Colombia, de las teorías y métodos de las ciencias del lenguaje como el estructuralismo, la semiótica, el análisis crítico del discurso y la pragmática. Estas contribuyeron a desestabilizar “el régimen de enseñanza” en las facultades de Comunicación y Ciencias del Lenguaje, pero su trabajo requiere avanzar más en las cuestiones epistemológicas que subyacen en la constitución del campo de los NEEA, las cuales iremos dilucidando a lo largo del artículo.

Por ejemplo, es importante establecer en qué concepción de lenguaje, cultura y enseñanza se apoyan tanto la AA como los NEEA para establecer una determinada legitimidad del discurso académico en la educación superior que favorece a los estudiantes que provienen de las clases medias y de las élites y, en contraste, desfavorece a los estudiantes que proceden de grupos minoritarios, cuyo proceso de socialización a través del lenguaje está muy alejado de la lengua universitaria.

Consideramos también que es necesario matizar el principio de la atribución a un autor que hace

Maldonado (2017) en torno al papel que ha jugado Cassany en la constitución del campo de la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Si bien Cassany es un autor muy reconocido en el campo de la investigación en enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia y América Hispana, y más recientemente en la digitalización de la cultura escrita contemporánea, su influencia, en comparación con Paula Carlino es menor en el campo de la AA en la educación superior. La influencia de Carlino es mucho mayor en profesores e investigadores que se ocupan de la cultura escrita en otros niveles de la escolaridad (Básica y Media), y en otras disciplinas como el análisis del discurso, la literacidad digital y la enseñanza de lenguas, áreas en las cuales el impacto de los trabajos de Carlino es prácticamente inédito.

En lo que estamos de acuerdo plenamente con Maldonado es en el reconocimiento que hace del papel que jugó Cassany en el ingreso del discurso sobre la literacidad o el enfoque sociocultural y crítico sobre la cultura escrita a Colombia (Cassany, 2006). Sin embargo, la adscripción al movimiento de las New Literacy Studies (NLS) o Nuevos Estudios de Cultura Escrita, por parte de Cassany (2006), ha tenido menor impacto en la investigación sobre la lectura y la escritura académicas en la educación superior.

En el orden del discurso científico la atribución a un autor es considerada una prueba de su veracidad (Foucault, 2002). De acuerdo con Maldonado (2017), para demostrar esta tesis de Foucault es importante observar, de manera especial, a Paula Carlino para explicar la gran influencia que ha tenido esta autora en la fundación del campo de la AA en las facultades de Educación, así como en las redes y grupos de investigación más paradigmáticos del país.

Para citar un caso, desde el año 2007 Carlino fue invitada permanente en los Congresos de la Red para la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (REDLEES) y se erigió como autoridad científica en la que se han apoyado principalmente los docentes e investigadores del campo de la AA en Colombia y en muchos países de Latinoamérica. No obstante, del 15 al 18 de febrero de 2017, se llevó a

cabo la Conferencia Mundial de Investigación en Lectura y Escritura, *Writing Research Across Borders*, en la Universidad Javeriana en Bogotá, en la que participaron investigadoras internacionales como Theresa Lillis, Guadalupe López Bonilla y Virginia Zavala, quienes se inscriben en el paradigma de las NEEA; lo cual evidencia algún grado de interés en producir sinergias entre investigadores de la AA y de los NEEA alrededor del tema de la inclusión en la educación superior.

Es importante destacar también que en este evento se creó la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). También en el 2017 se constituyó *Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina* (ILEES), un portal para la creación de redes de docencia e investigación sobre la lectura y la escritura en educación superior en América Latina. En abril del 2018 se crea la *Asociación de Escritura a través del Currículo* (*Association for the Writing across the Curriculum*), con un equipo de trabajo internacional, pero con centro en los Estados Unidos. Con lo cual se confirma no solo el carácter cada más potente e internacional que tienen las redes académicas alrededor de la AA, sino también, como lo hemos expuesto ya, el papel dominante de esta perspectiva en relación con la investigación y la enseñanza de la literacidad académica en Colombia y Latinoamérica.

La crítica a los cursos generales de composición escrita y los WAC/WID

El campo de las AA se inscribe en los desarrollos de los movimientos anglosajones de la *escritura a través del currículo* (*Writing Across the Curriculum*) y la *escritura en las disciplinas* (*Writing in the Disciplines*), cuya fundamentación se encuentra en la psicología cognitiva, en el desarrollo de habilidades y en la concepción de la escritura como proceso, a partir de los estudios de Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987), los cuales se estructuraron como una alternativa a los cursos generales de composición (*General Writing Skills Instruction*, GWSI)

que imperaban a finales del siglo XIX en el sistema de educación norteamericano.

En otras palabras, el objetivo de los cursos generales de composición era ambiguo porque implicaba enseñar el uso de una herramienta (la escritura) dentro de un sistema de actividad no específico, desconociendo que esta puede ser enseñada en un diverso número de sistemas de actividad y ser transformada en cualquier número de géneros discursivos dentro de las comunidades de discurso académicas. Un sistema de actividad (*activity system*) es un constructo de la psicología sociocultural (Vygostky, 1979; Leontiev, 1981) para explicar que el aprendizaje es una actividad situada en el contexto del trabajo y mediada por prácticas específicas que desarrollan los sujetos para apropiarse de los conocimientos acumulados por el género humano (Russell, 1995; Lorenzatti, 2009).

En consecuencia, la solución ofrecida para la enseñanza sistemática de la escritura en la educación superior era inadecuada y adquiriría un carácter remedial. Además, la escritura era tratada como una habilidad generalizable, independientemente del contenido de las disciplinas. Este tipo de cursos se centraron en el desarrollo de habilidades mecánicas como la corrección gramatical, ortografía, y la transcripción del discurso oral en texto escrito (Russell, 1994; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell, 2002; Foster y Russell, 2010).

Por lo tanto, se propusieron como alternativa los cursos con contenido disciplinar específico (*Writing with specific content*), los cuales hacen parte del conocimiento de los géneros y actividades discursivas de las disciplinas en la educación superior (Russell, 1995). A partir del concepto de género discursivo de Bajtín (2005), Russell argumenta que cada texto es un género y, además, hace parte de un sistema de actividad. Así, enseñar a escribir es enseñar a escribir los géneros de un determinado sistema de actividad escrito.

Esta exposición de los orígenes del movimiento de *Writing in the Disciplines* se conecta también con el movimiento *Writing across the Curriculum* (WAC),

el cual puede situarse en la década de 1970 y cuyos comienzos, como destacan Bazerman y Russell (1994), pueden situarse con el trabajo fundacional de Janet Emig “Writing as a Mode of Learning” (1994).

En definitiva, el movimiento WAC se apoya en el presupuesto de que escribir es una poderosa manera o un poderoso instrumento para dar sentido a la experiencia y construir significado.

Las líneas programáticas del campo de las AA

En uno de los artículos fundacionales del paradigma de la AA en América Latina, Carlino (2003) se propuso discutir los presupuestos que respaldaban la metodología del taller de lectura y escritura para los estudiantes que ingresaban a la educación superior, así como reseñar una serie de investigaciones en universidades anglosajonas (canadienses y norteamericanas), y en la educación superior australiana, para explicar que las dificultades de lectura y escritura que presentan los estudiantes en la universidad no se solucionaban con cursos cuya finalidad era de carácter “remedial”. En este texto, Carlino construye uno de los cimientos más importantes de su programa didáctico: el examen del potencial epistémico de la escritura, que a su juicio en este momento histórico era desaprovechado como una herramienta para desarrollar la capacidad de escribir para aprender. Por lo tanto, era menester realizar cambios institucionales y curriculares para incorporar la escritura académica en las diferentes carreras. En este documento se define uno de los más importantes constructos de la AA y se lo inscribe en un momento histórico. Se trata del concepto de *alfabetización académica*:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...). Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud

de haberse apropiado de sus bases de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones de discurso. En la bibliografía suelen aparecer otros términos sinónimos: alfabetización terciaria o alfabetización superior. (Carlino, 2003, p. 410).

Además de destacar el potencial epistémico de la escritura se discute otra creencia dominante: “Esta suposición de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones” (p. 411). Al contrario, Carlino hace énfasis en que “las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudios” (p. 411), y que estas se aprenden en el contexto de las tareas de consulta y producción de textos propios de cada disciplina. En el caso del potencial epistémico de la escritura la clave de este reside, a juicio de la autora, en lograr poner en relación el conocimiento sobre el tema con el conocimiento de las “coordinadas situacionales” que influyen en la composición (destinatario y propósito de la escritura). La escritura no es solo un medio de registro o comunicación, sino que deviene en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio conocimiento. Carlino se apoya en Flower (1979); Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980), para apuntalar esta declaración a favor del potencial epistémico de la escritura y de la importancia de desarrollar un mayor grado de conciencia por parte del escritor sobre la situación retórica del texto.

Es de anotar que esta noción aparece de nuevo en forma casi literal en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005), lo cual evidencia la fuerza que tienen este constructo en el desarrollo del campo de las AA. Se trata de un concepto central en la disciplina.

En su artículo “Alfabetización académica diez años después”, Carlino (2013) hace un balance de las AA y aborda aspectos relacionados con las preguntas actuales, sobre las herramientas conceptuales y las implicaciones pedagógicas de las mismas y proponiendo una mirada renovada sobre este campo.

En términos generales, su mirada sobre estas cuestiones no difiere de los referentes teóricos y metodológicos que había expuesto en su artículo programático de 2003:

En nuestro entorno, las publicaciones enfocaban la enseñanza de la interpretación y producción de textos a través de cursos o talleres específicos, pero no trataban acerca de qué podían hacer los docentes de las disciplinas para ayudar a que sus alumnos leyeran y escribieran en las diversas materias para las cuales leer y escribir eran un medio y no un fin en sí mismo (p. 358).

A diferencia de su artículo del 2003, en *Alfabetización académica diez años después* (2013) presenta una experiencia didáctica en la cual “ensayó y sistematizó una serie de actividades de enseñanza de las prácticas de estudio que sus alumnos debían realizar para participar en la asignatura a su cargo” (p. 358).

Esta experiencia la llevó a explorar las maneras en las que se organizaba la enseñanza *de y con* la escritura en otros países del mundo. En una doble vertiente esto significaba, por un lado, indagar en experiencias sobre cómo enseñar la lectura y la escritura y, por el otro, cómo enseñar disciplinas como la psicología, las relaciones de trabajo, geología, etc., con el apoyo de la lectura y la escritura.

De nuevo el eje geoestratégico de la búsqueda de bibliografía sobre la escritura en la universidad se centró en el mundo anglosajón, especialmente en Estados Unidos, Canadá y Australia, tomando como foco las políticas institucionales que se ocupaban en el proceso de escritura de textos en las disciplinas. Como consecuencia de este enfoque, Carlino destaca la actividad conjunta entre profesores de las disciplinas y los especialistas en lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza. A partir de esta revisión documental la autora reconoce haber construido “el concepto de alfabetización académica” (2013, p. 359).

Dentro de las iniciativas pedagógicas que examina Carlino se encuentran los talleres de lectura y escritura a los cuales reconoce algunas ventajas, entre las cuales puede mencionarse que hacen visible la necesidad de que la universidad siga ocupándose

de la lectura y la escritura. Permiten, además, convertir en objeto de indagación prácticas cuya episteme puede tornarse difusa u opaca, y al ser dictado por especialistas contribuyen a comprender aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos, los cuales son difíciles de estudiar por profesores que no cuentan con este tipo de estudios especializados.

Los talleres de lectura y escritura también contribuyen a desarrollar la “conciencia retórica” de los estudiantes porque son un espacio para leer, comentar y reescribir borradores. Sin embargo, Carlino propone discutir algunos de sus presupuestos:

- Para los campos disciplinares diferentes, el lector puede sentirse extraviado y solo obtendrá estrategias generales.
- Los talleres no preparan para leer y escribir en cualquier disciplina.
- Una competencia general, “abstracta”, no podrá ser aplicada luego al resto de las asignaturas.
- Los profesores que cuentan con formación en áreas de las ciencias sociales como psicología, análisis del discurso, en educación e incluso en escritura, difícilmente podrían enseñar a leer en disciplinas de las ciencias naturales como biología o física.

No obstante todas estas críticas, Carlino argumenta que estos profesores con formación en campos relacionados con el lenguaje y el análisis del discurso sí podrían trabajar, de manera colaborativa, con especialistas de otras disciplinas como biología, química, historia, etc., con el fin de contribuir en su formación como biólogos-lectores, químicos-escritores, etc.

En definitiva, con base en los presupuestos de los movimientos *Escribir a través del curriculum* y *Escribir en las disciplinas* concluye que para aprender a leer y escribir en las disciplinas no es necesario incorporar técnicas ni prácticas de análisis del discurso, sino “involucrarse en un proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social *mientras se participa en ella*” (Carlino, 2003, p. 361).

Compartimos con Carlino que un trabajo colaborativo entre los docentes que cuentan con formación especializada en la escritura y en disciplinas de las ciencias del lenguaje puede devenir en una relación fructífera y más eficaz a la hora de enseñar a leer y escribir textos académicos. Sin embargo, negar el aporte del análisis del discurso para la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas es, sin duda, una conclusión controversial.

El paradigma de los Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA)

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* retan la aproximación psicológica dominante sobre la cultura escrita. Esta visión tradicional concibe la lectura y la escritura como procesos “mentales” o “cognitivos” y define lo letrado como estados y procesos mentales. Al contrario, como sostiene Gee (2015), los *Nuevos Estudios de Literacidad* o Nuevos Estudios de Cultura Escrita, (en adelante NECE), argumentan que la cultura escrita es un fenómeno fundamentalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen un logro centrado en prácticas sociales y culturales. En consecuencia, para estudiar este fenómeno debe hacerse desde una multiplicidad de contextos y prácticas, no solo como un asunto cognitivo, sino también social, cultural, histórico e institucional. Como afirma Zavala en uno de sus artículos programáticos *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior* (Zavala, 2009) existe la creencia de que los estudiantes en la universidad ingresan a la educación superior ya preparados para responder a las exigencias de la literacidad académica. Sin embargo, con el acceso cada vez más creciente de estudiantes de orígenes campesinos e indígenas, y para el contexto colombiano de estas mismas etnias y además de afrodescendientes, no hay una garantía de que los estudiantes que provienen de estas etnias, así como de los sectores obreros estén formados para enfrentar las exigencias de la literacidad académica que se les pondrán a ellos en estas instituciones.

El sustento teórico de los NEEA son *Los nuevos estudios de cultura escrita* (*The New Literacy Studies*) (Gee, 2000. En Barton, D.; Hamilton, M. y Ivanic, R. 2000). Estos estudios hacen referencia a un conjunto de trabajos que pueden situarse en la década de 1980, los cuales provienen de una variedad de disciplinas como la lingüística, la historia, la antropología, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología cultural, la educación y otras áreas (Gee, 2015), y se inscriben dentro de dos cambios profundos en relación con el estudio de lo letrado. El primero se refiere al giro social en el estudio del lenguaje y de la cultura escrita y el segundo alude a la aplicación del giro lingüístico en las ciencias sociales (Bloome y Green, 2015). Por esta razón, los NECE plantean que las prácticas letradas son situadas, y además que todos los usos del lenguaje escrito están localizados en tiempos y lugares particulares. Así mismo, la cultura escrita es asumida en esta perspectiva como una práctica social situada. Una de las consecuencias del enfoque de la cultura escrita como práctica social es que la lectura y la escritura se estudian en relación con instituciones sociales y relaciones de poder que las sostienen y legitiman. La educación en general, y la universidad en particular, constituyen tipos de institución en donde se producen prácticas específicas con el discurso escrito, mediadas por relaciones de poder. En efecto, es importante señalar que la alfabetización académica es una práctica dominante, pero es solo una entre diversos tipos de alfabetización (electrónicas, vernáculos, familiares, escolares, etc.) que desarrollan los individuos en diferentes comunidades.

Dentro de los NECE se ha conformado un cuerpo de investigaciones y agrupado un número pequeño pero significativo de investigadores alrededor de la literacidad académica en la educación superior. A la hora de estudiar las prácticas letradas académicas, los investigadores que trabajan en este nuevo paradigma coinciden en que es falso asumir la lectura y la escritura académicas como neutrales y transparentes, las cuales se emplean para aprender un mensaje epistemológicamente transparente, como sostiene Zavala (2009), en uno de los artículos fundacionales de los NEEA en Latinoamérica.

Implicaciones epistemológicas y desafíos didácticos

El paradigma de NEEA rechaza que la escritura académica sea considerada como una práctica neutral, individual y descontextualizada. Este enfoque sobre el estudio de los procesos de escritura permite iluminar aspectos desconocidos del mismo y poner en discusión presupuestos que se daban por sentado. Esto incluye asumir el proceso de aprendizaje como una práctica social más que como un acto individual y dar voz tanto a los tutores como a los estudiantes, considerando sus puntos de vista personales y sociales sobre la escritura académica.

En consecuencia, estos postulados retan las aproximaciones dominantes a la lectura y la escritura académicas centradas en las habilidades para situarlas como asuntos culturales y epistemológicos. Lo anterior plantea la necesidad de revisar la educación superior y defender que las prácticas de escritura no deberían ser vistas solo en términos de habilidades y de eficiencia, sino de epistemología —que cuenta como conocimiento y quién tiene la autoridad sobre él, de identidad— ¿qué relación existe entre las formas de escritura y la constitución de la identidad y la agencia y de poder? y ¿Cómo las posturas ideológicas y los argumentos son presentados como neutrales y son determinados a través de los requerimientos de la escritura y la retroalimentación que estructura la actividad académica en la educación superior? (Jones, Turner y Street, 1999).

Zavala (2011) sostiene en otro artículo programático de los NEEA, “La escritura académica y la agencia de los sujetos”, que la noción de agencia debería ocupar un lugar central en la literacidad académica. A diferencia de las perspectivas más cognitivas que la definen como el deseo libremente ejercido por individuos autónomos, debería concebirse como “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (Zavala, 2011, p. 67). Sin embargo, desde la teoría de la práctica, en la que la agencia y su estructura se apoyan mutuamente (Bourdieu, 1977), las personas

no son totalmente libres para elegir, pero en algunas situaciones pueden desarrollar acciones que les permiten transgredir las estructuras sociales que las coaccionan.

Una de las direcciones más importantes que han tomado los estudios etnográficos sobre la cultura escrita contemporánea son las prácticas letradas en la universidad. El enfoque de los NEEA define la escritura del estudiante del mismo modo que la lectura y la escritura: son prácticas sociales que varían con el contexto, la cultura y el género (Vargas, 2015; Vargas, 2016). Así, las prácticas letradas de las disciplinas académicas son vistas como una variedad de prácticas inscritas en diferentes comunidades, que ponen en discusión el modelo o discurso dominante del “déficit”.

Más que participar en los debates sobre la “buena” o la “mala” escritura del estudiante, la etnografía examina la escritura en contextos académicos, tales como los cursos universitarios de composición y bajo presupuestos de epistemología. En este sentido, Zavala (2011) y Turner (2003) argumentan que a pesar de que la literacidad académica exista desde hace mucho tiempo se ha ocultado en un discurso de transparencia porque se ha asumido que es el medio por excelencia para la formulación, comprensión y transmisión del conocimiento académico de la manera más precisa.

Además, el hecho de que asocie el discurso académico con la racionalidad y la lógica pueden tener efectos adversos sobre aquellos estudiantes que tienen algún tipo de dificultad con la apropiación de las convenciones de la literacidad académica (Turner, 1999). El discurso académico es raramente discutido y su imbricación con conceptos tales como la lógica y la racionalidad son prácticamente indiscutibles en la tradición intelectual de Occidente.

El uso del estilo impersonal en lugar de la primera persona o de las nominalizaciones en lugar de los verbos de acción constituyen, a juicio de Zavala (2011), solo un par de ejemplos de cómo las convenciones de la escritura académica no son precisamente naturales o neutrales. Para la Alfabetización Académica resulta relevante la apropiación de

la naturaleza social de la escritura académica, y por esta razón sus más recientes publicaciones y manifiestos abogan por el reconocimiento de los aspectos sociales y culturales que rodean la redacción académica.

Conclusiones

Si bien estas perspectivas en la última década parecieran entrar en disputa por su reconocimiento como los enfoques más influyentes en la investigación y enseñanza de la escritura en la educación superior en Colombia, lo cierto es que los presupuestos socioculturales y críticos de los NEEA en la educación superior tienen menor visibilidad frente al enfoque dominante de la AA.

Existen varias razones para comprender este papel más influyente que detenta el paradigma de la AA. En primer lugar, este se encuentra afirmado por más de un siglo de diferencia en cuanto a la formulación de una tradición en enseñanza de la composición escrita en el sistema de educación superior anglosajón y, por lo menos, por unas tres o cuatro décadas de investigación y enseñanza sobre la escritura académica en la universidad norteamericana, a diferencia de los NEEA, cuyos desarrollos se apoyan en los nuevos estudios de cultura escrita de la década de 1980 y se enfocan en una epistemología diferente, que centra su mirada en la discusión de los factores sociales, culturales e ideológicos que subyacen en la literacidad académica en la tradición occidental.

En segundo lugar, no existen redes ni centros de investigaciones, publicaciones o grandes eventos académicos que reúnan a quienes vienen trabajando en el paradigma de los NEEA, con lo cual sus investigaciones podrían resultar menos reconocidas que las de los investigadores que trabajan en la AA, quienes cuentan, además, con un fuerte apoyo institucional, con el que han contribuido a posicionar la lectura y la escritura dentro de las políticas institucionales en muchas universidades, a pesar de los desarrollos desiguales en la educación superior pública y privada, para mencionar el caso de Colombia. Con todo, se evidencian en forma reciente sinergias en las redes, en las asociaciones de lectura y escritura

y en los mismos eventos académicos en los investigadores de las AA y los NEEA alrededor del tema de la inclusión en lectura y escritura académicas.

En tercer lugar, el trabajo en redes académicas ha resultado muy exitoso en el enfoque de la AA, mientras que la NECE aún no se ha constituido como campo a través de estas redes académicas en nuestro país. No existen en este enfoque iniciativas como los centros de escritura con sus dinámicas de tutoría de estudiantes, en las cuales se forman a los estudiantes que tienen un mayor dominio o cuentan con un mayor grado de apropiación de las reglas de la escritura académica para que brinden algún tipo de andamiaje a sus compañeros menos expertos, a través de la revisión de los borradores de los textos que les exigen en las diversas disciplinas, entre otras prácticas de apoyo a la redacción académica.

A pesar de que la AA ha avanzado en el reconocimiento de los aspectos sociales de la literacidad académica, estos no se abordan de manera profunda, como puede verse en los textos programáticos de Carlino. La AA da por sentado que la articulación entre los profesores de las disciplinas y de las áreas discursivas relacionadas con la enseñanza de la composición escrita académica en las diferentes materias constituirían la mejor vía de entrada o de acompañamiento de los estudiantes para acceder a las comunidades discursivas en la educación superior. No obstante, no se ocupan de los diversos problemas que experimentan aquellos estudiantes que provienen de clases sociales trabajadoras o de etnias indígenas y afrodescendientes con los discursos académicos, por cuanto que su capital lingüístico y cultural difiere, en muchos casos, del que la universidad exige para obtener el éxito académico.

Los NEEA discuten profundamente que las prácticas de literacidad académica sean vistas como homogéneas, a pesar de reconocer el debate sobre la eficacia de los cursos generales de composición y que la escritura solo tiene razón en los marcos de actividad propios de las disciplinas. En otras palabras, la AA no propone una mirada más reflexiva, diversa y crítica sobre los diferentes modos de apropiación de las convenciones de la escritura académica y

de las comunidades disciplinares por parte de la gran diversidad de alumnos que hoy acceden a la educación superior, especialmente los estudiantes afrodescendientes, indígenas y los que provienen de los sectores obreros.

En este sentido, los NEEA ponen el énfasis en la escritura del estudiante, especialmente de aquellos que provienen de sectores no tradicionales en la educación superior y se ocupa, a través de la investigación etnográfica, de su identidad y agencia, un asunto que deberíamos considerar un objeto relevante quienes enseñamos la lectura y la escritura académicas.

Por esta razón, consideramos que se requiere incorporar estas dimensiones sociales, culturales y políticas que rodean la escritura en la educación superior y centrar el objeto en la escritura del estudiante.

Asuntos como identidad y agencia en la escritura del estudiante no ocupan un lugar central en la AA, mientras que para los NEEA constituyen la piedra angular de su aparato conceptual e investigativo. Situar el énfasis de la investigación en la etnografía de las prácticas de lectura y escritura académicas de los estudiantes supone un punto de vista diferente a la AA, que se ocupa preferencialmente de la escritura en las disciplinas y de las políticas institucionales que pretenden lograr que se lea y escriba dentro de marcos de actividades específicas, los cuales solo proveen las diversas asignaturas en la universidad.

También temas como la inclusión educativa, la baja tasa de graduación, la deserción y el fracaso se tornan opacos en los textos fundacionales de la AA. Creemos que los NEEA resultan más eficaces para responder a estas preguntas. Se dejan interpelar mejor a la hora de reflexionar sobre estos asuntos centrales de la educación superior del siglo XXI.

Finalmente, podemos afirmar que una vez examinadas algunas de las implicaciones epistemológicas y desafíos didácticos que supone para la enseñanza de la escritura académica en la universidad poner el acento en uno de estos dos movimientos, consideramos hoy que es posible pensar menos en una articulación programática o didáctica de los mismos, pero mucho más en el comienzo de un diálogo más permanente entre los investigadores de

ambos campos que conduzca a encontrar algunos puntos de acuerdo. La investigación etnográfica sobre la escritura del estudiante podría ser una alternativa de confluencia en materia de investigación y enseñanza entre los dos paradigmas sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior.

Referencias

- Althusser, L. (1985). *La revolución teórica de Marx* (Trad. M. Harnecker). México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico* (8ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Bazerman, Ch. y Russell, D.R. (1994). Preface. Writing Across the Curriculum as a Challenge to Rhetoric and Composition. En Ch. Bazerman y D.R. Russell (ed.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. xi-xvi). Anaheim, California: Hermagoras Press.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C. y Scardamalia, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bloome, D. y Green, J. (2015). The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). London/New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencias de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Emig, J. (1994). Writing as a Mode of Learning. En Ch. Bazerman y D. Russell (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 89-96). California: Hermagoras Press.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, September, 19-37.
- Foster, D. y Russell, D. (2010). *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. New Jersey: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). London/New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). London/New York: Routledge.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En, Gregg, L.W. y Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill [Cuarta edición].
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Edited by). *Students Writing in the university* (pp. xv-xxiv). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kramsch, C. (2008). Pierre Bourdieu. A biographical memoir. En Albright, J. y Luke, A. (eds.). *Pierre Bourdieu and Literacy Education* (pp. 33-49). New York/London.
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lorenzatti, M. del C. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En J. Kalman y B.V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 171-185). Diálogos con América Latina. México: CREFAL, Siglo XXI.
- Maldonado, M.A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82.
- Russell, D. (1994). American Origins of the Writing-Across-the-Curriculum. En Ch. Bazerman y D. Russell (Edited by). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 3-22). California: Hermagoras Press.
- Russell, D.R. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En, J. Petraglia (Ed.). *Reconceiving Writing. Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Russell, D.R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale and Edwardsville: Southern.
- Russell, D. y Foster, D. (2010). Introduction. Rearticulating Articulation. En D. Foster y D. Russell. *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education* (pp. 1-47). New Jersey: Routledge.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En, D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33 (2), 148-156.
- Turner, J. (2003). Academic Literacies in post-colonial times: Hegemonic norms and transcultural possibilities. *Language and Intercultural Communication*, 3(3), 187-197.
- Turner, J. (1999). Academic Literacy and the Discourse of Transparency. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.). *Students Writing in the university* (pp. 149-160). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vargas, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Metropolitano de Medellín.

- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129.
- Vargas, A. (2018). Nuevos Estudios de Cultura Escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 57(3), en prensa.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Yousfi, L. (2012). L'épistémologie de Bachelard: entre ruptures et discontié. *Sciences Humaines*, 242, 32.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B.V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: CREFAL, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*. Fundación Comillas. *El Español escrito en contextos contemporáneos. Monográfico 1*, 52-66.