



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G  
LINGUISTICS & EDUCATION  
Volume 22 Issue 8 Version 1.0 Year 2022  
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal  
Publisher: Global Journals  
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

## Origin and Impact of Theories on Writing in Latin America

By Rudy Mostacero

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador*

**Summary-** This article analyzes the origin and impact that theories have had on writing in the countries of Latin America, but from a modeling that began in the Anglo-Saxon world. To this end, a sample of publications was selected that allowed an analysis of eight epistemic categories, among which those that are linked to discursive genres such as dialogic, semiotic, rhetorical constructs and their areas of use stand out. The results reveal the positive impact that foreign theories had in Latin America, as well as the impact on the quality and diversity of regional production. It is concluded that the production of specialized texts, in the area of writing and transformation of knowledge and beyond an apparent theoretical controversy between the meaning of "literacy" and "academic literacy", has given rise, rather, to the Pedagogy of Discursive Genres.

**Keywords:** *theories of writing, discursive genres, academic literacy, literacy, pedagogy of discursive genres.*

**GJHSS-G Classification:** FOR Code: 139999



ORIGIN AND IMPACT OF THEORIES ON WRITING IN LATIN AMERICA

*Strictly as per the compliance and regulations of:*



# Origin and Impact of Theories on Writing in Latin America

## Origen e impacto de las teorías sobre la escritura en América Latina

Rudy Mostacero

**Resumen-** En este artículo se analizan el origen y la repercusión que han tenido las teorías sobre la escritura en los países de América Latina, pero a partir de una modelización que se inició en el mundo anglosajón. Para ello se seleccionó una muestra de publicaciones que permitió realizar un análisis de ocho categorías epistémicas, entre las cuales destacan las que están vinculadas con los géneros discursivos como constructos dialógicos, semióticos, retóricos y sus ámbitos de uso. Los resultados revelan el impacto positivo que tuvieron las teorías foráneas en América Latina, así como la repercusión en la calidad y diversidad de la producción regional. Se concluye que la producción de textos especializados, en el área de escritura y transformación del conocimiento y más allá de una aparente controversia teórica entre el significado de "literacidad" y "alfabetización académica", ha dado origen, más bien, a la Pedagogía de los Géneros Discursivos.

**Palabras clave:** teorías de la escritura, géneros discursivos, alfabetización académica, literacidad, pedagogía de géneros discursivos.

**Summary-** This article analyzes the origin and impact that theories have had on writing in the countries of Latin America, but from a modeling that began in the Anglo-Saxon world. To this end, a sample of publications was selected that allowed an analysis of eight epistemic categories, among which those that are linked to discursive genres such as dialogic, semiotic, rhetorical constructs and their areas of use stand out. The results reveal the positive impact that foreign theories had in Latin America, as well as the impact on the quality and diversity of regional production. It is concluded that the production of specialized texts, in the area of writing and transformation of knowledge and beyond an apparent theoretical controversy between the meaning of "literacy" and "academic literacy", has given rise, rather, to the Pedagogy of Discursive Genres.

**Keywords:** theories of writing, discursive genres, academic literacy, literacy, pedagogy of discursive genres.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las teorías y prácticas de aula que se realizan con la escritura y la lectura y en los países de América Latina, provienen de los países de habla inglesa. Dichas prácticas empezaron a ser divulgadas, ya sea a partir de su perspectiva epistemológica o pedagógica, a partir de 1970. Esto se inició en el Reino Unido y de

aquí se proyectó primero a Estados Unidos de Norteamérica y, luego, a Australia, de tal manera que para comienzos del presente siglo estas innovaciones ya se habían extendido. En esta parte del mundo la enseñanza y aprendizaje de la lengua tenía propósitos específicos, ya que el inglés estaba en expansión, en cambio, en España y América Latina la enseñanza seguía siendo tradicional, centrada en los aspectos gramaticales y normativos de la lengua.

Varios sucesos condicionaron la transformación, por ejemplo, la formación que muchos latinoamericanos recibieron en universidades extranjeras, la traducción y divulgación de novedades editoriales, el influjo de la nueva retórica y de concepciones psicosociales, pragmáticas y multimodales. Lo sorprendente es que en tan solo dos décadas, entre 2000 y 2020, el impacto ha sido considerable y esto se puede evaluar por la cantidad y calidad de las publicaciones. El fenómeno de la proyección de las teorías anglosajonas hacia los países latinoamericanos se considera una propuesta de modelización, por tres razones fundamentales. Primero, porque el aprendizaje se realiza a partir de textos escritos por expertos; segundo, porque estas prácticas se focalizan en la estructura retórica de los géneros discursivos; tercero, porque priorizan las funciones dialógicas y semióticas.

Esto permite superar aquellas concepciones vinculadas con los elementos morfológicos y sintácticos de las oraciones, así como con el prejuicio normativo. Pero dichos modelos no se quedan en la formulación teórica, ya que se convierten en movimientos pedagógicos de gran incidencia. No obstante, debido a problemas de traducción de los términos *literacy* y *literacies*, las opiniones se han repartido en dos interpretaciones: o *alfabetización académica* o *literacidad*. Sin embargo, la existencia de esta disyuntiva no ha impedido la generación de una pedagogía de dichos géneros.

En este artículo analizaremos qué características presentan el origen y el impacto de las teorías sobre la escritura en América Latina, pero a partir de tres acontecimientos históricos, primero, el surgimiento de dos propuestas que en su momento, ya sea como traductoras o como divulgadoras, propusieron Virginia Zavala y Paula Carlino; segundo,

**Author:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.  
e-mail: rudymostacero@gmail.com

qué relación tienen estas propuestas con los autores del contexto anglosajón; tercero, cuál es el número y la calidad de las publicaciones y otros eventos académicos que ocurrieron en América Latina entre 2000 y 2020.

## II. EL ORIGEN ANGLOSAJÓN DE LAS TEORÍAS SOBRE LA ESCRITURA

La generación de modelos para el aprendizaje de la escritura ha tenido una doble peculiaridad. Por una parte, son modelos muy recientes, posteriores a 1980, y por otra, se han hecho propuestas fundamentales para la pedagogía del discurso escrito. Se han sucedido diversos enfoques, en principio, uno de filiación psicológica, influenciado por las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, y otro, de fundamentos semióticos y discursivos, cuyos aportes iniciales se deben a Bajtín (1982) y que fueron complementados con investigaciones sobre los géneros discursivos (Bhatia, 1993; Swales, 1990, 2004; Lea & Street, 1998; Russell, 2013, entre otros).

A partir de 1980, el interés cambiará de objeto, serán más bien los procesos cognitivos que ocurren durante la práctica escrita. Más adelante, finalizando los 90, el enfoque se amplía y se hace sociocognitivo y etnográfico, es decir, involucra las relaciones con el contexto. Sin embargo, otros acontecimientos habían ocurrido anteriormente en el mundo anglosajón, según ha sido reportado por Bazerman, Bonini y Figueredo (2009), Russell (2002), Carlino (2005), en el sentido de que hacia 1960, en el Reino Unido y en Estados Unidos, ya se habían empezado a ensayar los primeros programas para enseñar el inglés con fines específicos.

De aquí en adelante se da un interés variado para enseñar el inglés como segunda lengua, con fines de traducción, como programa preparatorio para el ingreso a la universidad, etc., que va más allá de una concepción psicopedagógica, y como novedad se da una integración entre las teorías semióticas y enunciativas (Bajtín, 1982; Bhatia, 1993; Halliday, 1982; Swales, 1990, Bolívar, 2004) y los movimientos pedagógicos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID), que han sido reportados por McLeod y Soven (1992); Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell (2012); Russell (2013) y Castelló y Camps (2013).

A diferencia de los modelos por etapas, el centro del interés se desplaza hacia los géneros discursivos y la especificidad con la que deben ser construidos en cada disciplina y a través del currículum. De tal manera que se produce un cambio en los objetos que se van a escribir o leer, puesto que ya no serán los párrafos o los textos, las relaciones de cohesión y de coherencia, sino las estructuras y estrategias retóricas, los modos de organización del discurso y la diversidad

genérica. Por lo tanto, cambian las estrategias pedagógicas y la formación de los aprendices. Esta innovación tiene su origen en Londres hacia 1960 cuando James Britton y otros colegas (cf. Britton, Burgess, Martin, McLeod, & Rosen, 1975) empezaron a interesarse por el desempeño de los estudiantes de los *High Schools*.

Ahora se trataba de conocer y redactar los géneros especializados tal como los construyen los especialistas y de acuerdo con las tradiciones culturales de cada área del saber. Britton había divulgado sus experiencias de enseñanza por Sudáfrica, Australia y Canadá, pero cuando llegó a los EE. UU. el impacto fue mayor. Estuvo en las universidades de New York, Calgary y, por supuesto, en numerosos *National Council of Teachers of English* como conferencista invitado y fue así como la pedagogía de la escritura se propagó en Norteamérica.

Tanto Bazerman *et al.* (2009), como McLeod y Soven (1992) se han referido no solo a las condiciones que intervinieron en la gestación de dichas teorías, sino también en la proyección internacional que han tenido. Además, han proliferado congresos y publicaciones, sitios web, centros y programas de escritura, lo cual indica que han superado a los modelos de procesos cognitivos. De acuerdo con los especialistas estos modelos no solo están relacionados con *Literacy* y *Academic Writing*, sino también con los aportes que Halliday le dio a las teorías sobre la escritura desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional.

En ese sentido el libro de Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha (2012) daba a conocer, para ese año, la existencia de programas de esta índole en 40 universidades de los cinco continentes. Y en América Latina han sido Paula Carlino y Estela Moyano quienes desde el año 2000 comenzaron a divulgar estas innovaciones. Además, en 1998 se dio apertura al sitio *Academic Writing* y *Writing Spaces*, en el 2000 empezó a circular la revista online *Writing Across the Curriculum*, apoyada por la editorial Parlor Press de la Universidad de California, con lo cual se ha contribuido a la divulgación de estas novedades. Así mismo, instituciones como la *International Society for the Advancement of Writing Research*, la *International Writing Centers Association* (IWCA), la *European Association for the Teaching of Academic Writing* (EATAW), así como la *Writing Research Across Borders* (WRAB), han consolidado esta tendencia. Todo lo cual nos da una idea de la magnitud y del impacto que poseen estos modelos.

Por último, otro elemento decisivamente importante dentro de una pedagogía de la escritura es el relacionado con los géneros discursivos, no solo por el tratamiento teórico del tema, sino también por su análisis en términos de redes de géneros, esto es, en macrogéneros y subgéneros (Swales, 2004). Los autores que introdujeron estos temas fueron Hyland

(2003), Bhatia (2004), y los continuadores en América Latina han sido: Parodi (2008), Taboada (2012), Bolívar (2012), entre otros.

### III. METODOLOGÍA

Los estudios que sobre la lectura y la escritura realizan los especialistas (investigadores, docentes, reseñadores, editores, etc.) y con una finalidad reflexiva, epistémica o pedagógica, siempre se hacen a partir de una búsqueda previa seguida de una lectura y toma de decisiones. Para esta investigación la búsqueda abarcó las dos últimas décadas del siglo pasado y las dos primeras del presente siglo. Es así como se pudo hacer una selección previa de más de 60 publicaciones, lo que derivó en una más acotada, de 48 que se distribuyeron en dos grupos: 10 para la década de 2000-2010 y 38 para la década de 2011-2020.

Se trata sobre todo de libros, memorias y algunos números monográficos de revistas, que documentan muy bien la producción científica latinoamericana. Esto nos permitirá conocer, para la primera década, quienes son los autores que proyectaron en nuestro ámbito las teorías anglosajonas y con qué criterios las asumieron, pero también, para la segunda década, la formulación de nuevos enfoques y posicionamientos que devinieron en dos interpretaciones: *alfabetización académica y literacidad*. Para eso se utilizó el análisis comparativo e interpretativo de ocho categorías epistémicas y, de esta manera se pudo determinar cuáles han sido las teorías, conceptualizaciones y aplicaciones pedagógicas predominantes.

### IV. PUBLICACIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN AMÉRICA LATINA (2000-2010)

Teniendo en cuenta la relevancia de los temas incluidos en las diez primeras publicaciones, los temas predominantes son: primero, la descripción, clasificación, análisis y sistematización de los géneros discursivos; segundo, su tipologización; tercero, los procesos de lectura, escritura y aprendizaje en las disciplinas y, cuarto, la investigación de los factores etnográficos y sociolingüísticos que intervienen en hablantes bilingües.

Con respecto al primer tema tenemos como referencias importantes el libro de Carlino (2005, *Escribir, leer y aprender en la universidad*), de Parodi (2005, *Discurso especializado e instituciones formadoras*) y el de Bazerman, Bonini y Figueiredo (2009, *Genre in a Changing World*). Son libros que aportan un excelente basamento teórico sobre los géneros discursivos y de acuerdo con múltiples enfoques disciplinares, en particular, los de la Lingüística Sistémico Funcional, los movimientos WAC y WID, la Lingüística de Corpus y, por lo tanto, el análisis tanto de la estructura como de las movidas

retóricas. El aporte de Parodi es muy valioso puesto que destacó la relación entre la lingüística y la informática, el inventario de los tipos textuales y el análisis detallado de aspectos lexicales y morfosintácticos. Igualmente, no solo amplió el corpus y diversificó el repertorio de los géneros, sino que también incluyó el estudio específico de ciertos géneros (como el manual, el texto disciplinar, los artículos especializados, etc.) y los conceptos de “colonia de géneros” y “macromovida”.

En segundo lugar, destacan los siguientes títulos: *Tipos textuales* (Ciapuscio, 1994), *Géneros académicos y géneros profesionales* (Parodi, 2008) y *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (Cubo de Severino, 2005). El libro más antiguo, el de Ciapuscio, se fundamenta en la lingüística del texto desarrollada en Alemania y Francia. Tiene la originalidad de ser el primer libro que plantea la clasificación de los textos, para lo cual expone varios antecedentes, aunque termina destacando tres: las tipologías de Werlich, de Adam y la de Heinemann y Viehweger, pero además tiene como novedad que presenta lo más relevante de la teoría semiótico-discursiva de Mijail Bajtín.

El libro de Parodi ofrece una clasificación de los géneros universitarios y profesionales, en tanto que el de Cubo de Severino incluye un análisis retórico y descriptivo de catorce géneros discursivos, desde una perspectiva integral y coherente, como es la orientación de Heinemann y Viehweger, que ya había sido expuesta por Ciapuscio (1994). Por eso se convierte en el primer manual que en lengua española aborda la estructura, las funciones, las estrategias de construcción y una tipología muy representativa de los géneros en América Latina.

En tercer lugar, los procesos de lectura, escritura y aprendizaje en las disciplinas, son los objetivos de exposición y análisis de los libros dados a conocer por Vásquez, Novo, Jakob y Pelizza (*Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, 2010), así como por Parodi (*Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*, 2010), ya que no solo se incluye a un numeroso grupo de autores y de diversos países, sino también por la calidad del análisis centrado en la lectura y la escritura. Además, ambos tienen la particularidad de enfocarse en temas de alfabetización académica, lo cual contrasta con los dos libros de Zavala (2002) y Zavala, Niño y Ames (2004) que se refieren a la literacidad. En el libro de Parodi, asimismo, un total de ocho autores se interesaron por el tema de los géneros discursivos, según el área de conocimiento (Bioquímica, Psicoanálisis, Ingeniería, Ciencias Sociales, Lingüística) y el contexto de aprendizaje (individual o grupal, formativo o profesional), todo lo cual significa que para finales de esta primera década el impacto de las teorías anglosajonas ya estaba consolidado.

Por último, en cuarto lugar, las dos iniciativas de Zavala, en los libros de 2002 (*Des*) *encuentros con la escritura* y el de 2004, *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (con la colaboración de Niño-Murcia y Ames), no solo son las referencias que instauran los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) en América Latina, sino que inician los estudios de la escritura en las comunidades rurales y donde, tradicionalmente, las lenguas originarias habían sido extinguidas y discriminadas. El texto de 2004, igualmente, posee 16 capítulos escritos por especialistas del Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, cuyo tema central, la Literacidad, se vincula con el hogar, con la escuela y con las comunidades quechuas del Perú. De aquí en adelante y hasta el día de hoy ambos libros, más algunos artículos que la autora ha ido incorporando (Zavala, 2008, 2011), son las publicaciones que más se citan a ambos lados del Atlántico. Las fuentes de su documentación están en los siguientes autores: Heath (1983), Scollon y Scollon (1981), Street (1984, 1993), Barton (1994), Gee (1996), Kleiman (1995, 2006), etc.

La selección de estos diez títulos son la evidencia de lo siguiente: primero, todos los autores se basan en orientaciones teóricas que se consideran relevantes; segundo, allí están atestiguadas la concepción bajtiniana, la lingüística textual, la sistémico funcional, los NEL, el análisis retórico y evaluativo de las macromovidas, los movimientos WAC y WID; tercero, pero también están presentes la tipología, la función epistémica, la concepción etnográfica y sociolingüística y el análisis de los aspectos lexicales y morfosintácticos de los géneros, así como el estudio específico de sus variedades. Estas son las proyecciones de las teorías foráneas y del impacto que se reflejó positivamente en los investigadores americanos. Veamos, a continuación,

la repercusión y los aportes que se desprenden de 38 nuevas publicaciones.

### V. PUBLICACIONES DE LA SEGUNDA DÉCADA (2011-2020)

En la Tabla 1 se incluyen, en orden cronológico, libros, números monográficos de revistas y actas de congresos de siete países americanos. Esta cifra es una muestra muy representativa, aunque no absoluta. La selección no se hizo al azar, todo lo contrario, ya que con base a ocho categorías se decidió incluir un total de 38 publicaciones. Esta muestra nos dará evidencia del impacto que han tenido las teorías anglosajonas sobre la escritura en la región. Dichas categorías se pueden dividir en dos grupos, en primer lugar, las que permitirán conocer la orientación de cada publicación en cuanto a si pertenecen a una concepción de *Alfabetización Académica* o *Escritura Académica* (AA o EA), de *Literacidad* (L), de *Análisis del Discurso* (AD) o de *Pedagogía de Género Discursivo* (PGD), si se considera que cada una posee un enfoque teórico y pedagógico explícito o implícito, predominante o mixto.

En segundo lugar, si la publicación se sitúa dentro de los *Estudios de Lectura y Escritura* (ELyE), los *Análisis de Géneros Discursivos* (AGD), las *Experiencias de Aprendizaje con Géneros Discursivos* (EAGD), así como el nivel de escolaridad al que pertenecen: *primaria* (P), *secundaria* (S) o *universidad* (U). Asimismo, en la tabla también se insertan tanto en la primera como en la última celda, de izquierda a derecha, el apellido autoral, el año de publicación y el área temática de cada texto. Por último, la categoría *Pedagogía de Género Discursivo* (PDG) contiene una doble opción: para indicar que dicha categoría es explícita (Xe) o implícita (Xi).

Tabla 1: Publicaciones sobre Lectura y Escritura en América Latina (2011-2020)

Autor(es), año	AA o EA	L	AD	PGD	Ely E	AGD	EA GD	Nivel de Escolaridad			Área temática de la publicación
								P	S	U	
Bosio <i>et al</i> (2012)	x		x	xi	x	x	x			x	Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados
Moyano (2013)	x			xe	x	x	x			x	Programa de inclusión universitaria a través de la lectura y escritura
Natale (2013)	x				x		x			x	Tareas de escritura en tres carreras universitarias
Carlino <i>et al</i> (2013)	x				x		x		x		Leer y escribir en la formación de docentes de educación media
Pérez Abril y Rincón (2013)	x			xi	x		x			x	Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana
Jarpa (2014)	x			xe	x	x	x			x	Descripción retórica de un macrogénero evaluativo
Navarro (2014)	x			xe	x	x	x			x	Manual de escritura para carreras de humanidades
Serrano y Mostacero (2014)	x				x	x	x			x	La escritura académica en Venezuela
Gabbiani y Orlando (2015)	x			xi	x	x	x			x	Escritura, lectura y argumentación
Venegas, Núñez, Zamora y Santana (2015)				xe	x	x	x			x	Aprender a escribir desde la pedagogía de género

Molina (2015)	x				x		x			x	Centros y programas de escritura en América Latina
García da Silva y Pardo (2015)			x		x	x	x			x	Los estudios del discurso en América Latina
Parodi y Burdiles (2015)	x			xe	x	x	x			x	Leer y escribir en contextos académicos y profesionales
Natale y Stagnaro (2016)	x	x		xi	x	x	x			x	Alfabetización académica e inclusión en la universidad
OREALC-UNESCO Santiago (2016)					x		x	x	x		Aportes para enseñar a escribir en educación primaria
Aguilar y Fregoso (2016)	x	x			x	x	x			x	La escritura académica en el posgrado
Bañales, Castelló y Vega (2016)	x			xi	x	x	x			x	Leer y escribir en el nivel superior
Hernández Zamora (2016)	x	x			x	x	x			x	La literacidad académica
Hernández Ramírez (2016) vol. I	x	x		xi	x	x	x			x	Enseñar a leer y escribir desde la literacidad
Lenguas Modernas vol. 50 (2017)	x			xi	x	x	x			x	Estudios latinoamericanos sobre escritura académica
Vásquez y Amieva (2017)	x			xi	x	x	x			x	Leer y escribir en las disciplinas universitarias
Romano y Amado (2017)				xe	x	x	x			x	Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior
Hernández Ramírez (2017) vol. II	x	x		xi	x	x	x			x	Enseñar a leer y escribir desde la literacidad
Hernández Ramírez (2017) vol. III	x	x		xi	x	x	x			x	Enseñar la literacidad: experiencias pedagógicas
Ibáñez y González (2017)	x			xe	x	x	x			x	Alfabetización en la formación inicial docente
Navarro y Aparicio (2018)	x				x	x	x			x	Lectura, escritura y oralidad para ingresantes universitarios
Navarro y Mari (2018)	x			xi	x	x	x			x	Lectura, escritura y oralidad para economía y administración
Akademos vol. 20 núm. 1 y 2 (2018)			x	xi	x	x	x			x	Número monográfico sobre escritura académica
Bein et al (2018)	x		x		x	x	x			x	Análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y escritura
Ortega de Hocevar (2018)	x				x	x	x			x	Nuevas tendencias para la lectura y la escritura
Íkala vol. 24 núm. 1 (2019)	x		x	xe	x	x	x			x	Número monográfico dedicado a la escritura académica
Íkala vol. 24 núm. 2 (2019)		x			x	x	x			x	Número monográfico dedicado a la literacidad
Didac (2020) núm. 75	x				x	x	x			x	Número monográfico para leer y escribir en la universidad
Brunel, Gouvêa y Lopes (2020) SIGET 01				xe	x	x	x			x	Géneros textuales/ discursivos para la formación docente
Brunel, Gouvêa y Lopes (2020) SIGET 02				xe	x	x	x			x	Géneros textuales/ discursivos en la universidad
Brunel, Gouvêa y Lopes (2020) SIGET 03				xe	x	x	x			x	Géneros textuales/ discursivos para la enseñanza
Brunel, Gouvêa y Lopes (2020) SIGET 04				xe	x	x	x			x	Géneros textuales/ discursivos y los medios
Brunel, Gouvêa y Lopes (2020) SIGET 05				xe	x	x	x			x	Géneros textuales/ discursivos y la tecnología
TOTALES	27	7	5	12i 13e	38	33	38	1	2	36	

**Codificación de siglas:** *AA* o *EA* (Alfabetización Académica o Escritura Académica), *L* (Literacidad), *AD* (Análisis del Discurso), *PGD* (Pedagogía de Géneros Discursivos), *ELyE* (Estudios de Lectura y Escritura), *AGD* (Análisis de Géneros Discursivos), *EAGD* (Experiencias de Aprendizaje con Géneros Discursivos), Nivel de escolaridad: *P* (Primaria), *S* (Secundaria), *U* (Universidad). En la celda de *PGD*, *xi* significa "implícito" y *xe* equivale a "explícito".

Fuente: elaboración propia

En la presente muestra se destaca que 18 de las publicaciones se hicieron en Argentina, 7 en México y 5 en Chile, mientras que Colombia, Uruguay,

Venezuela y Brasil están en 3 o por debajo de 3. Igualmente, existe un mayor número de libros (22), que de actas (8), de números monográficos de revistas (5)

y de manuales (3), y al observar la secuencia cronológica se aprecia que 2016 y 2020 han sido los años con mayor número de publicaciones, 7 y 6, respectivamente, mientras que en 2016, 2017 y 2020 se dieron a conocer 6 publicaciones. También se comprueba que salvo dos casos, los libros de Carlino *et al* (2013a) y el de la OREAL-UNESCO (2016), para el nivel secundario y primario de formación, respectivamente, el resto se concentra en el nivel universitario. Otro dato: para esta década se seleccionaron cuatro tipos genéricos, libros, actas, manuales y números monográficos de revistas, en cambio para la primera década solo fueron libros.

Ahora bien, considerando tres nuevas categorías, como son los *Estudios de Lectura y Escritura* (ELyE), el *Análisis de Géneros Discursivos* (AGD) y las *Experiencias de Aprendizaje con Géneros Discursivos* (EAGD), se encontró que la totalidad de la muestra se relaciona con la primera y la tercera categorías, mientras que 33 se relacionan con la segunda. ¿Qué significa esto? Que en la muestra se destacan tanto el interés por los aspectos teóricos como pedagógicos, se priorizan las funciones epistémicas, pragmáticas y pedagógicas que poseen los géneros a partir de intervenciones reguladas, pero asimismo, que el análisis de los géneros, sus variedades, su estructura y su función discursiva tienen un valor predominante para los equipos de investigadores.

Lo dicho anteriormente, a la vez, se correlaciona con el hecho de que un buen número de publicaciones provienen de grupos de investigadores que participaron en congresos y, por lo tanto, convirtieron sus ponencias en artículos de investigación. Por otra parte, estas ediciones se caracterizan por haber sido coordinadas por especialistas y por contener secciones especializadas, prólogos e introducciones que fueron redactados por expertos. Y la experticia tiene relación con las concepciones teóricas para el análisis de los géneros, pero también con las estrategias para su enseñanza/aprendizaje.

Igualmente, la Tabla 1 incluye cuatro categorías adicionales que permitirán determinar cuáles son las orientaciones epistémicas y pedagógicas que adoptan los autores sobre las teorías una vez que se difundieron por nuestra América. Dichas categorías incluyen las concepciones sobre la AA o EA, la L, el AD y la PGD. De las 38 publicaciones, 27 se relacionan con la AA, 25 con la PGD, 7 con la L y 4 con AD. Para la categoría PGD se incluyen dos maneras de participar en esta modalidad, de forma implícita o explícita. Pero por tratarse de dos categorías muy relevantes se realizará un análisis detallado de la disyuntiva que existe entre dichas conceptualizaciones que, como ya lo hemos indicado, fueron propuestas por Zavala y Carlino.

## VI. LAS PROPUESTAS DE VIRGINIA ZAVALA Y PAULA CARLINO

En este apartado se hará el análisis del concepto y el alcance de los términos literacidad y alfabetización académica propuestos por Zavala y Carlino, respectivamente. Zavala en el segundo libro que publicó en 2004 y en coedición con Niño-Murcia y Ames, destaca los fundamentos de lo que comenzó a denominarse NEL y, además, en la última sección dedicada a “La literacidad en el Perú” se agregaron 6 artículos más con estudios referidos a diversas comunidades campesinas. Como se puede apreciar, la importancia de este libro radica en el enfoque teórico que, para esos años, era muy novedoso. Las teorías anglosajonas se estaban aplicando en una comunidad peruana, pero cosa extraña y a diferencia de lo que propuso Carlino que se irradió ampliamente en Argentina y otros países, la propuesta de Zavala no tuvo la misma respuesta en el Perú.

En este contexto es donde la autora decidió utilizar el término Literacidad en lugar de “alfabetización”, ya que este último “suele restringirse a un aprendizaje teórico y descontextualizado en el ámbito educativo” y, al mismo tiempo está “vinculado a términos negativos” (Zavala, 2004, p. 10), ideologizados, que mantienen diferencias entre hablantes de un mismo país. Tal sería el caso, para el Perú, entre los que hablan una lengua aborigen y quienes lo hacen en español. Esta es la razón de por qué optó por el cambio: “A diferencia de *alfabetización*, *literacidad* constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural” (Zavala, 2004, p. 10, las cursivas son de la autora).

Asimismo, considera que términos como “escribaldad”, “escrituralidad”, “literalidad”, “literacia” o “cultura escrita” no se han generalizado, en cambio, el empleo de “literacidad” en el campo de la sociolingüística, la antropología y los estudios culturales “ha empezado a ser usado crecientemente” (Zavala, 2004, p. 10). Sin embargo, el tiempo no le dio la razón, ya que en el Perú no ha tenido muchos seguidores. Este libro ofrecía la traducción de una muestra muy representativa de 9 artículos de especialistas como Gee, Scribner y Cole, Street, Barton y Hamilton, Heath, Street y Street, Ivanic y Moss, Block, Fishman y Rockhill, a lo cual se añadían los artículos de Salomon, Niño-Murcia, de la Piedra, Ames, Aikman y de la propia Zavala sobre estudios en varias comunidades campesinas del Perú.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta lo que ya había sustentado dos años antes, en (*Des*) *encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los*

*Andes peruanos* (Zavala, 2002). En este libro analizaba, desde una perspectiva etnográfica y sociolingüística, los efectos de la escritura en la vida de una comunidad rural y cómo dos instituciones, el sistema de educación bilingüe oficial y la Iglesia Evangélica Peruana, promovían el uso de la escritura en español y en quechua, lo cual traía consigo el empleo de relaciones de poder que eran adversas para los campesinos. Por ejemplo, los quechua hablantes siempre han sido tratados como analfabetos o ignorantes por no hablar el español o por hablar una lengua que no se escribía. Por eso, en lugar de cualquier término que se asocie con “alfabetización” o “lectoescritura”, la autora prefiere el término literacidad que lo vincula con los usos y funciones de la escritura en comunidades rurales, pero también dentro de las comunidades científicas.

Más adelante agrega que su investigación también se sustenta en el Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough, Wodak y van Dijk, para poder situar el análisis del lenguaje en su contexto de producción. Todos estos fundamentos le permitieron realizar la investigación en la comunidad de Umaca (Andahuaylas, Perú) como observadora participante y durante 7 meses, para estudiar las relaciones entre los campesinos y los grupos de poder. A partir de estos dos libros, pero especialmente del de 2004, donde está la antología de los teóricos de los NEL, Zavala se convierte en la primera y en la más importante referencia para el mundo académico y científico. No solo citan sus hallazgos y argumentos, sino que se llegó a conformar una concepción que entró a competir con la concepción de Carlino.

Ahora examinaremos la otra propuesta, la de Paula Carlino, y en relación con el concepto y los alcances del término Alfabetización Académica (AA). Como se puede verificar en la Tabla 1, de un total de 38 publicaciones que fueron seleccionadas para el corpus de este estudio, existen 27 libros que se identifican con esta tendencia y solo 7 con la opción de Literacidad. No obstante, veamos las referencias a partir de las cuales Carlino propuso la opción de AA, basándose, sobre todo, en artículos de revisión y un libro.

En el artículo “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas” (Carlino, 2003a), informa que desde los años 80 estas universidades trabajaban con programas innovadores que ella identifica y traduce como AA o, simplemente, “escritura académica” o “escritura en las disciplinas”. Para formular esta primera aseveración Carlino examinó las estrategias pedagógicas utilizadas en 30 *colleges* de ambos países, consultó 20 sitios de internet de dichos *colleges* y lo más relevante, es que visitó la Universidad de Princeton y la universidad neozelandesa de Auckland para entrevistar a los directores, visitar los centros de escritura y revisar las actas de foros y jornadas que realizó la Sociedad Australiana de Educación Superior (Carlino, 2003a: 20).

De modo que la información que obtuvo la pudo comparar con la que ella ya conocía para América Latina y se dio cuenta que las diferencias eran notables. Respecto al término *literacy*, Carlino lo traduce como “alfabetización”, “aunque el inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el vocablo castellano. Se entiende por *literacy* todo lo relativo a la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel” (p. 20) y añade que traduce *academic literacy* por “alfabetización académica”. Queda claro, entonces, que la autora se refiere a todas las manifestaciones escritas de la cultura y para todos los niveles educativos y sociales, con lo cual la significación es muy amplia y no se refiere a una distinción entre individuos alfabetizados y no alfabetizados.

Igualmente, y para ser coherente con el título de su artículo, presenta un reporte muy exhaustivo de los programas y centros de escritura de las universidades de Princeton, Yale, Harvard, Duke, Brown y Stanford (en Palo Alto) y del movimiento *Writing Across the Curriculum* de la Universidad de Pennsylvania. Igual hace posteriormente para la universidad estatal Western Australia, para la de Wollongong, de Edith Cowan, pero a partir de los “Centros de Aprendizaje y Lenguaje” que eran muy comunes en esos años. Se trata, por lo tanto, de evidencias variadas y amplias sobre el significado de la AA en educación superior, aunque en 2003 también publicó dos artículos más sobre la redacción de tesis tanto en Argentina como en el contexto anglosajón.

El siguiente artículo, “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles” (Carlino, 2003b), apareció publicado en la revista venezolana *Educere*. Incluye gran parte de la información que ya había reportado en el artículo anterior para las universidades australianas y estadounidenses, pero añade nuevos datos. Reitera los conceptos acerca de la AA, pero lo nuevo es que contrasta toda esta data con lo que ocurre en las universidades argentinas, en particular, su precisión sobre tres modelos de escritura del ámbito inglés: la enseñanza de la escritura intensiva, el sistema tutorial de escritura y los compañeros de escritura en las materias. Lo novedoso es que nada de esto ocurría en ningún país del mundo hispánico y lo del entorno anglosajón empezaba a ser divulgado a partir de artículos, conferencias y ponencias.

Con respecto al significado de la AA la autora señala que dicho término está caracterizado por cuatro cuestiones: a) por el ingreso a una nueva cultura escrita, b) por aprendizajes que deben ser promovidos por las mismas instituciones, c) por la inserción de las prácticas escritas en el *currículum* de cada disciplina y, por lo tanto, d) que esto es un compromiso de todos los profesores, no solo de los de lengua. Por eso, el contenido de este artículo, no solo consolida lo que ya había señalado anteriormente, sino que este basamento

teórico le permitirá, diez años después, hacer algunos replanteamientos.

Adicionalmente, serán revisados dos artículos más pero de 2004: "Culturas académicas contrastantes en Australia, Estados Unidos y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y en el posgrado universitarios" (Carlino, 2004a) y "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad" (Carlino, 2004b). En el primero reitera el contraste cultural y pedagógico que existe entre los tres países, pero en particular, las diferencias de formación en los estudiantes argentinos. Esto se debe a que las innovaciones en el mundo anglosajón se habían iniciado mucho antes, en cambio, en América Latina se ignoraban. En el segundo artículo expone la cultura escrita y la función epistémica de la escritura en tres universidades norteamericanas y a partir de tres modelos, en particular el movimiento WAC, para lo cual analiza la orientación y las prácticas dentro de los centros de escritura.

Ahora bien, un año después Carlino da a conocer el libro que nuclea todas sus investigaciones sobre escritura y lectura. Nos referimos a *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005). Su interpretación de la AA es la siguiente:

"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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. 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 formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del cual se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término *literacy*" (p. 5 y 6).

Pero también destaca que la "fuerza del concepto" de la AA radica en que los modos para leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, que no es una habilidad básica que se logre de una vez y para siempre, o al término de la educación secundaria y objeto que se pueda llegar a completar en algún momento. Por eso, dice que se debe hablar en plural de "alfabetizaciones", ya que las culturas no son homogéneas, sino que se debe hacer en todas las materias de una disciplina. Por último, solo falta comentar lo que la autora presenta en el artículo "Alfabetización académica diez años después" (Carlino, 2013) y así culminar su presentación. Empieza afirmando que las experiencias y publicaciones latinoamericanas ya han consolidado un campo de

acción y pensamiento, pero era necesario reformular el concepto de AA.

Los temas que insertó Carlino en su artículo son los siguientes: a) cuál era la situación histórica de la lectura y la escritura a principios de siglo para los argentinos, b) qué aportes hizo Carlino como directora del GICEOLEM<sup>1</sup>, así como otros especialistas argentinos, c) el debate que se inició en 2003 y la continuidad del mismo hasta 2013 y d) la reformulación del concepto. Por eso, afirma que se trata de un proceso de enseñanza para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y, de este modo, incluirlos en las prácticas letradas.

También menciona el término "literacidad" y expresa que no se justifica hacer un intercambio con el de "alfabetización", pero le dedica pocas líneas. Cita a Cassany y a la vez a Zavala, incluso, añade que la L es el "conjunto de prácticas culturales en torno a textos", en cambio, la A es un "quehacer educativo". Eso quiere decir que se trata de dos términos diferentes vinculados "con dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica" (Carlino, 2013, p. 373). El estudio que es el antecedente de este nuevo artículo y que ya presentamos, es el que *Educere* publicó en 2003b. Con esto creemos que hemos ofrecido los principales argumentos tanto de Zavala como de Carlino. Para finalizar haremos un contraste de ambos puntos de vista.

## VII. ¿ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA O LITERACIDAD?

Zavala, en la introducción de su libro (*Desencuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos* (Zavala, 2002), nos dice que ella optó por el significado de L para poder superar la concepción limitada del concepto de "alfabetización". En efecto, Beke hace el mismo señalamiento, expresa que la lengua escrita es "una habilidad con la que no se nace sino que se aprende, una habilidad que sobrepasa el concepto de alfabetización entendido como 'aprender las letras del alfabeto'" (Beke, 2007. p. 14). Sin embargo, esta objeción no se aplica a los planteamientos de Carlino, puesto que sus concepciones no quedan entrampadas en estos límites. Igualmente, cuando Zavala realizó su estudio en la comunidad de Umaca incluyó tanto lo letrado como lo no letrado en hablantes con dominio de la escritura o sin ella. Por lo tanto, son válidas las concepciones de ambas autoras. Sin embargo, habría que preguntarse si es válido que una concepción referida a una comunidad

<sup>1</sup> Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (Consultar: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>).

campesina sea trasladada a otros escenarios como las comunidades científicas.

En ese sentido, como lo señala Zavala, si su investigación de campo la realizó en una comunidad rural, no aspira a que sus resultados se interpreten como válidos para todas las comunidades andinas peruanas (Zavala, 2002: 22). Incluso, cita el trabajo que Franz Salomon estaba realizando en otra comunidad peruana y sus resultados ya eran diferentes. Entonces, si el alcance de la literacidad en Umaca no es válido para el resto de las comunidades campesinas peruanas, es pertinente preguntarse si se puede aplicar a las comunidades científicas sin haberse hecho, previamente, la aclaración correspondiente.

Por otra parte, señala Beke (2007: 14), que inicialmente el término *literacy* tenía en inglés un significado decodificador, para identificar sílabas, palabras, cláusulas y textos, pero con posterioridad se modificó hacia un punto de vista sociocognitivo y discursivo. Quiere decir que se asocia con la forma plural, con *literacies*, en el sentido de 'alfabetizaciones', es decir, se relaciona con la diversidad de situaciones de comunicación, con los distintos registros y tipos de géneros y con los distintos grupos sociales. Por lo tanto, el foco del interés cambió, ya que no eran las oraciones ni los textos, sino los géneros y sus variedades, en todas las disciplinas y a través del *currículum*.

Otra cuestión se relaciona con la procedencia del término L. Zavala no realizó una traducción, sino que recurrió al neologismo literacidad y al nombre del movimiento que le había dado Street: Nuevos Estudios de Literacidad. Y lo mismo ocurrió con el término *letramento* que es utilizado en el portugués de Brasil. Se trata, entonces, de neologismos. Ahora bien, al trasladar el foco de la atención al concepto y al alcance de AA, propuesto por Carlino, se comprueba que este término ha tenido una utilización más amplia en toda América Latina y hasta en España. De modo que se trataría, más bien, de una controversia implícita, pero que no ha sido analizada.

En los artículos de Carlino (2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2013), así como en su libro de 2005, los temas abordados son muy diversos, pero su concepción acerca de la AA es coherente. Se relaciona con los géneros discursivos, con la importancia que adquiere la escritura durante la investigación, con el potencial epistémico de la escritura, pero también y sobre todo, con su enseñanza y aprendizaje en todos los niveles de la educación. La diversidad de la información que encontramos en sus escritos se debe no solo al trabajo con las fuentes, sino también a la indagación directa en universidades. Asimismo, el trabajo de Carlino se ha caracterizado por el número de publicaciones y de seguidores.

Sin embargo, ni Zavala ni Carlino hacen referencia a que el término inglés posee un significado

distinto en singular como en plural. Dentro del actual enfoque de la teoría de los géneros discursivos todo género es, más bien, un macro género. Está relacionado, por una parte, con los significados de marco, norma, especie biológica, familia, institución y acto de habla y, por otra, con los "movimientos" y "pasos" (modelo CARS) que fueron propuestos por Swales (2004), a los cuales otros autores añadieron nuevos términos: "cadenas", "familias", "secuencias", "sistemas", "conjuntos y redes", "dominios", "colonias", "supergéneros", entre otros (Bolívar, 2012, p. 228).

Esto implica que debemos evolucionar del concepto limitado de "texto" y optar, más bien, por el análisis focal de los géneros. Por lo tanto, lo anterior nos permite precisar lo siguiente: lo prioritario no es aprender a leer y escribir como prácticas inherentes a los párrafos y oraciones, sino aprender los géneros discursivos como estructuras retóricas y funcionales que pertenecen a una Pedagogía de los Géneros Discursivos. No se trata de una discusión o de una polémica real, que en alguna circunstancia haya ocurrido entre Carlino y Zavala, o entre terceros, pero no se puede ignorar que persiste una controversia que ha retrasado la vigencia de una Pedagogía de los Géneros Discursivos.

En el mundo anglosajón esta pedagogía fue formulada durante el siglo pasado, pero en América las primeras señales son de hace una década. ¿Cuáles son los cambios teóricos y pedagógicos dentro de esta opción? Son dos, en primer lugar, que los objetos para el trabajo docente no se sitúan ni en lo lingüístico ni en lo sintáctico ni en lo normativo, sino en la estructura retórica y en las funciones discursivas que poseen los géneros. Ya no son los párrafos ni las oraciones, son los géneros como macrogéneros y subgéneros. En segundo lugar, que las evidencias de enfoque se localizan en autores como Swales (1990, 2004), Hyland (2007), Chaisiri (2010), etc., y para el contexto latinoamericano en Moyano (2017), Jarpa (2019), Mostacero (2016a, 2017), Venegas *et al* (2015), entre tantos otros.

## VIII. CONCLUSIONES

Tal como ha ocurrido en otras épocas y para fenómenos políticos, científicos, literarios, entre otros, los países de América Latina también han recibido el influjo de las teorías sobre la escritura. Se trató de teorías que surgieron en el Reino Unido, en Australia y Estados Unidos y que a partir de 1970 comenzaron a ser divulgadas. Esta influencia modificó la concepción gramaticalista y normativa de la Real Academia de la Lengua Española y esto ha ocurrido, sobre todo, en las dos décadas del presente siglo.

El impacto de estas teorías coincidió con la proyección que tuvo el inglés, como lengua de comunicación internacional y como uno de los idiomas

más difundidos en todos los continentes y, cuando, además, se trabaja con proyectos y programas que poseen fines muy específicos. Fue así como en solo tres décadas, entre 1970 y 2000, se crean modelos teóricos e instituciones para su enseñanza. El gran aporte innovador, se relaciona, por ejemplo, con el análisis de los géneros discursivos, su tipologización y su variación, el estudio de los elementos enunciativos y retóricos, la incidencia que llegaron a tener la lectura y la escritura para la investigación y la transformación del conocimiento, así como el empleo del discurso digital y multimodal.

Por consiguiente, para tener una idea clara acerca de esos antecedentes históricos era necesario analizar el origen y el impacto de las teorías anglosajonas sobre la escritura en América Latina y, para ello, fue seleccionado un corpus de 38 publicaciones (libros, números monográficos de revistas y actas de congresos) que se sitúan entre el año 2000 y el 2020. En esta muestra y con base a un análisis de las primeras cuatro categorías se pudo constatar que el mayor número de publicaciones se interesó por la Alfabetización Académica y por la Pedagogía de los Géneros Discursivos. Consecuentemente, la mayoría de la muestra se relaciona con los Estudios de Lectura y Escritura, con el Análisis de Géneros Discursivos y con las Experiencias de Aprendizaje con los Géneros Discursivos, después de analizar estas cuatro categorías adicionales. Pero también se concluye que en los autores latinoamericanos se dio una doble interpretación y un doble posicionamiento a favor de la propuesta que hiciera Paula Carlino, es decir, de la AA, en cambio los conceptos y los contextos que propusiera Virginia Zavala en sus dos libros sobre la Literacidad solo se vieron reflejados en siete publicaciones.

También pudimos constatar que más allá de la adhesión mayoritaria que ha recibido Carlino en casi veinte años, muy relacionada con las prácticas escritas en las comunidades académicas, también se relaciona con el aprendizaje de la lectura y de la escritura en todos los niveles de la escolaridad. Esto ha recibido el nombre de *alfabetización académica, escritura académica, cultura escrita, escritura situada y contextualizada*, etc. En cambio, el alcance del término *literacidad* de Zavala además del contexto escolarizado también incluye el entorno cultural, multilingüe, psico y sociolingüístico. Es decir, ambos enfoques se tuvieron que adaptar a la realidad histórica y social latinoamericana. No obstante, por una parte, eso ha dado lugar a una controversia teórica entre la significación que se le atribuye a AA y a L y, por otra, a un retraso en el impacto que debió ejercer la PGD en los países de América Latina.

Desde nuestro punto de vista son muchas las publicaciones, dentro de la muestra analizada, que de

manera implícita o explícita se adhieren a la perspectiva epistemológica de la AA y de la PGD, la cual se puede convertir para las próximas décadas en la opción predominante, ya que no solo se dejaría de lado la aparente controversia entre L y AA, sino que se legitimaría la importancia que tiene el trabajo teórico y la aplicación pedagógica que poseen los géneros discursivos en todas las disciplinas del conocimiento y para todos los niveles de la formación escolar y profesional.

## REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
2. Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
3. Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
4. Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
5. Bazerman, C., Bonini, A. y Figueredo, D. (Eds.) (2009). *Genre in a Changing Word*. Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
6. Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. y Stansell, A. (Eds.) (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
7. Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
8. Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7-18.
9. Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: La "Crisis Diplomática". En Shiro, M., Charaudeau, P, y Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Pp. 221-247. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
10. Bolívar, A. y Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.). *Lectura y escritura para la investigación*. (93-129). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
11. Britton, J., Burgess, T., Martin, N., Mcleod, A. y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
12. Carlino, P. (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
13. Carlino, P. (2003b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y *magistri* exitosos.

14. Carlino, P. (2003c). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26), 22-33.
15. Carlino, P. (2003d). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Revista Venezolana de Educación, vol. 6 núm. 20, 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf>
16. Carlino, P. (2004a). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE. UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y en el posgrado universitario. Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 16 pp.
17. Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.
18. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
19. Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013a). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFP que forman a profesores de enseñanza media*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. E-book.
20. Carlino, P. (2013b). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
21. Castelló, M. y Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1), 17-36. Número monográfico dedicado a *Academic Writing*. Recuperado: [<http://www.red-u.net>]
22. Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
23. Chaisiri, T. (2010). Implementing a Genre Pedagogy to the Teaching of Writing in a University context in Thailand. *Language Education in Asia*, Vol. 1 (1), 181-199. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5746/LEIA/10/V1/A16/Chaisiri>
24. Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina, Comunicarte.
25. Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
26. Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
27. Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1990). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotics perspective*. Oxford: Oxford University Press.
28. Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold.
29. Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, Inglaterra: Longman.
31. Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing. Applied Linguistics in action series*. Harlow: Pearson Education.
32. Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
33. Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
34. Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(1), 85-101. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01a04.
35. Kleiman, A. B. (1991). *Letramento e escolarização. Uma pesquisa para uma prática abrangente*. (Relatório de Pesquisa). Brasília: cnpq.
36. Kleiman, A. B. (Ed.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
37. Kleiman, A. B. (1998). A construção de identidades em sala de aula. Um enfoque interacional. En I. Signorini (Ed.), *Língua(gem) e identidade* (pp. 267-302). Campinas, sp: Mercado de Letras.
38. Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, En M. Corrêa y F. Boch (Eds.), *Ensino de língua: letramento e representações* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
39. Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
40. Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Signos*, 32 (45-46), p. 129-147.
41. Mc Leod, S. y Soven, M. (Eds.) (1992). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. [Disponible en: <http://wac.colostate.edu/aw/books>]
42. Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
43. Mostacero, R. (2016a). *Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar/aprender a escribir*. Tesis

- doctoral inédita. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
44. Mostacero, R. (2016b). La pedagogía de los géneros discursivos: antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora. *Legenda*, 20 (23), pp. 84- 104.
  45. Mostacero, R. (2017). Modelos pedagógicos para enseñar/aprender a escribir: bosquejo histórico. *Revista Lengua*, 15 (2), pp. 247-273.
  46. Mostacero, R. y Villegas, C. (2017). La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora. *Acción Pedagógica*, núm. 26, pp. 06-16.
  47. Morales, O. (2014). La enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis. *Legenda*, 18 (18), 35-65.
  48. Moyano, E. (2007). La enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, Vol. 40 (65), 573- 608. [Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso)]
  49. Moyano, E. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En: Bazerman, Ch.; Bonini, A. y Figueiredo D. (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. pp. 449-464. FortCollins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. [Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>].
  50. Moyano, E. (2010a). Aportes del análisis de género discursivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Revista Discurso y Sociedad*, Vol. 4 (2), 294- 331.
  51. Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488. [Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso)]
  52. Moyano, E. I. (Coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura; aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
  53. Navarro, F. (Ed.) (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 9-14.
  54. Parodi, G. (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
  55. Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
  56. Parodi, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Ariel.
  57. Pereira, María, Nogueira, Sylvia y Valente, Elena (2018). Introducción. En Bein, Roberto et al. (Coords). *Homenaje a Elvira Arnoux: Estudios de Análisis del Discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y escritura*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
  58. Pérez Abril, M. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
  59. Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
  60. Russell, D. 2013. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (1): 161-181.
  61. Scollon, R. y Scollon, S. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Nueva Jersey: Ablex.
  62. Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Universe Press.
  63. Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
  64. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
  65. Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
  66. Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En Shiro, M., Charaudeau, P, y Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Pp. 45-68. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
  67. Thaiss, C., Bäuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (Ed.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse. [Disponible en: <http://wac.colostate.edu/book/wpww/>]
  68. Vásquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelizza, L. (Comp.) (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
  69. Vásquez, A. (Coord.) (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
  70. Venegas, R., Núñez, M., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género*.

- Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura.* Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
71. Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos.* Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
  72. Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
  73. Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.
  74. Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas, [Disponible en: <http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/5Zavala.pdf>]
- Corpus de publicaciones de América Latina en orden cronológico*
1. Bosio, I., Castel, V., Ciapuscio, G., Cubo, L. y Müller, G. (Eds.) (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados.* Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>
  2. Moyano, E. (Coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística.* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
  3. Natale, L. (Coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
  4. Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
  5. Jarpa, M. (2014). *Macrogénero académico evaluativo: descripción retórica de los géneros académicos evaluativos en una comunidad de aprendizaje de posgrado.* Verlag, Alemania, Editorial Publicia.
  6. Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades.* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
  7. Serrano, S. y Mostacero, R. (Comp.) (2014). *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas.* Mérida, Venezuela, Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.
  8. Gabbiani, B. y Orlando, V. (Org.) (2015). *Escritura lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata.* Montevideo, Universidad de la República.
  9. Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura.* Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
  10. Molina Natera, V. (Ed.) (2015). *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica.* Santiago de Cali, Pontificia Universidad Javeriana.
  11. García da Silva, D. y Pardo, M. L. (Comp.) (2015). *Pasado, presente y futuro de los Estudios de Discurso en América Latina.* Libro homenaje a los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Brasilia, Universidad de Brasilia.
  12. Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos.* Santiago de Chile, Editorial Planeta Chilena.
  13. Natale, L. y Stagnaro, D. (Comp.) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior.* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
  14. OREAL/UNESCO Santiago (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura.* Santiago de Chile, OREAL/UNESCO.
  15. Aguilar González, L. y Fregoso Peralta, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
  16. Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. (Coords.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.* Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
  17. Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica.* México, Universidad Autónoma Metropolitana.
  18. Hernández Ramírez, L. (Coord.) (2016). *Desde la literacidad académica I: Perspectivas, experiencias y retos.* Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala,
  19. *Lenguas Modernas* Núm. 50 (2017). La enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y escritura en inclusión, equidad y calidad educativas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, editor invitado Federico Navarro.
  20. Vásquez, A. y Amieva, R. (Coords.) (2017). *Leer y escribir en las disciplinas. Diseño de intervenciones didácticas en las aulas universitarias.* Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
  21. Romano, M. E. y Amado, B. (Eds.) (2017). *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior.* Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
  22. Hernández Ramírez, L. (Coord.) (2017). *Desde la literacidad académica II: Perspectivas, experiencias*

- y retos. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala,
23. Hernández Ramírez, L. (Coord.) (2017). *Desde la literacidad académica III: Perspectivas, experiencias y retos*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
  24. Ibáñez, R. y González, C. (Eds.) (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Valparaíso, Pontificia Universidad de Valparaíso.
  25. Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
  26. Navarro, F. y Mari, L. A. (Coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
  27. *Akademos*, vol. 20 núm. 1 y 2, enero-diciembre 2018. Número de homenaje a Rebecca Beke. Monográfico sobre escritura académica.
  28. Bein, R., Bonnin, J., di Stefano, M., Lauría, D. y Pereira, M. (Coord.) (2018). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y escritura*. Tomo V, Análisis del Discurso. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
  29. Ortega de Hocevar, S. (Coord.) (2018). *¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*. Actas del II Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Mendoza (Argentina), Universidad Nacional de Cuyo.
  30. *Íkala* (2019). Vol. 24 núm. 1. Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín, Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas. Número dedicado a la escritura académica.
  31. *Íkala* (2019). Vol. 24 núm. 2. Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín, Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas. Número monográfico dedicado a la literacidad.
  32. *Didac* (2020). *Leer y escribir en la universidad*. Parte II, núm 75. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana. Número monográfico.
  33. Brunel, R., Gouvêa, E. y Lopes, V. (2020). 01 *Géneros Textuales/ Discursivos: actividades profesionales y formación docente*. X SIGET. Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales/Discursivos. Prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. *E-book*.
  34. Brunel, R., Gouvêa, E. y Lopes, V. (2020). 02 *Géneros Textuales/ Discursivos académicos*. X SIGET. Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales/Discursivos. Prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. *E-book*.
  35. Brunel, R., Gouvêa, E. y Lopes, V. (2020). 03 *Géneros Textuales/Discursivos y enseñanza/ Aprendizaje de lenguas en múltiples contextos*. X SIGET. Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales/Discursivos. Prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. *E-book*.
  36. Brunel, R., Gouvêa, E. y Lopes, V. (2020). 04 *Géneros Textuales/Discursivos y los medios*. X SIGET. Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales/Discursivos. Prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. *E-book*.
  37. Brunel, R., Gouvêa, E. y Lopes, V. (2020). 05 *Géneros Textuales/ Discursivos y tecnologías digitales*. X SIGET. Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales/Discursivos. Prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. *E-book*.