

# Cinco ejes para un modelo complejo de las *literacidades* en la universidad

---

Five Axes for a Complex Model of Literacies in Higher Education

---

Artículo de reflexión | Reflection Article

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.cemc

---

NATALIA ÁVILA-REYES ✉  
naavila@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

## Para citar este artículo | To cite this article

Ávila-Reyes, N. (2024). Cinco ejes para un modelo complejo de las literacidades en la universidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m17.cemc



---

## Resumen

La diversificación de la matrícula en la universidad latinoamericana ha planteado desafíos en la escritura académica. La respuesta universitaria a menudo se enfoca en los déficits de los nuevos estudiantes, ignorando la necesidad de cambios estructurales para abordar la diversidad del alumnado. El presente artículo se basa en dos estudios realizados en el contexto chileno. Uno incluyó treinta estudiantes de tres universidades chilenas que ingresaron mediante programas inclusivos, mientras que el otro siguió a doce estudiantes admitidos regularmente y otros doce a través de programas de inclusión. Ambos adoptaron un enfoque de literacidades académicas, considerando la lectura y la escritura como prácticas sociales. Utilizando la justicia social y las literacidades académicas como marco, el artículo reflexiona en torno a cinco ejes conceptuales emergidos de los datos para proponer un modelo complejo de las literacidades universitarias, que incluye la perspectiva del déficit de las instituciones, las prácticas de escritura de los estudiantes, el deseo de expresar la voz de los estudiantes, la práctica institucional del misterio y el rol de los cursos de escritura. Con base en estos ejes, se ofrecen siete orientaciones de acción para una pedagogía de la escritura en la universidad con enfoque de justicia social.

## Palabras clave

Literacidades académicas; justicia social; escritura

---

## Abstract

The diversification of student enrolment in Latin American universities has posed significant challenges for academic writing. The typical institutional response often concentrates on the perceived deficiencies of incoming students, neglecting the necessity for structural changes to effectively address the diversity of the student body. This article is grounded in two studies conducted within the Chilean context. One study involved 30 students from three Chilean universities who were admitted through inclusive programs, while the other followed 12 students admitted through regular channels and 12 through inclusion programs. Both studies adopted an academic literacies framework, viewing reading and writing as social practices. Utilizing social justice and academic literacies as a theoretical framework, the article reflects on five conceptual axes that emerged from the data to propose a complex model of university literacies. These axes encompass the institutional deficit perspective, students' writing practices, the desire to articulate students' voices, the institutional practice of obfuscation, and the role of writing courses. Based on these axes, the article offers seven actionable recommendations for a writing pedagogy in higher education that emphasizes social justice.

## Keywords

Academic literacies; social justice; writing

---

### Descripción del artículo | Article description

Este artículo de reflexión hace parte del proyecto Fonide FON1700046, titulado: *Voces desde dentro: experiencias con la escritura de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas (2017-2018)* y del proyecto titulado: *Transformaciones letradas: un estudio longitudinal con escritores diversos*, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ejecutado entre octubre de 2017 y marzo de 2020.

## Introducción

A nivel global, la educación superior ha experimentado diversos procesos de ampliación de matrícula que plantean desafíos de enseñanza y aprendizaje en contextos de creciente diversidad (de Wit & Altbach, 2020). En Latinoamérica, la expansión y diversificación de la matrícula se ha expresado en diversos modelos de crecimiento, ya sea mediante la ampliación de la provisión universitaria o a través del establecimiento de diferentes programas de inclusión, orientados a admitir estudiantes que tradicionalmente han sido excluidos del sistema (Ávila-Reyes & Navarro, 2021). Este crecimiento durante los últimos treinta años ha dirigido la atención hacia el fenómeno de la escritura en diversas partes del mundo (Lillis, 2021).

La escritura es esencial para la adquisición de conocimientos y la comunicación disciplinar, además de ser un medio de certificación del conocimiento y también de expresión y de ejercicio de la agencia (Bazerman *et al.*, 2005; Navarro, 2021). En general, las respuestas institucionales frente al crecimiento de la matrícula ponen de relieve diferentes carencias en las nuevas poblaciones estudiantiles frente a los conocimientos y habilidades requeridos para la universidad que redundan en la necesidad de apoyo remedial, frecuentemente localizado fuera del currículum (O'Shea *et al.*, 2016). De este modo, las respuestas universitarias respecto de la escritura suelen centrarse en los déficits asumidos de los nuevos estudiantes (O'Shea *et al.*, 2016; Smit, 2012), más que en la adquisición de habilidades avanzadas de comunicación, expresión o agencia. En parte, este tipo de respuestas se debe a un uso abusivo o inexacto del marco de capital cultural de Bourdieu, que asigna a los estudiantes la responsabilidad individual de nivelarse o asimilarse a los estudiantes tradicionales más que pensar que es la institución la que debe cambiar para abordar la creciente diversidad del alumnado (Naylor & Mifsud, 2020). Esta necesidad de un cambio estructural en las maneras de enseñar la escritura se corresponde con un marco que de modo amplio podríamos denominar de justicia social.

El contexto de diversificación universitaria en Chile brindó la oportunidad de investigar las perspectivas y experiencias estudiantiles en relación con la escritura. Se trabajó con diversos programas de acción afirmativa que habilitan el acceso de estudiantes de contextos vulnerables a universidades selectivas, independientemente de su desempeño en los exámenes de selección universitaria. Un primer estudio involucró a 30 estudiantes de tres universidades chilenas que ingresaron a través de programas de acceso inclusivo y cursaban su segundo año<sup>1</sup>. En este proyecto se realizaron dos entrevistas a cada estudiante, utilizando técnicas de historias de literacidad y conversación en torno a textos (Lillis, 2008), además de encuestas a la cohorte completa de estudiantes de la admisión inclusiva, recopilación de muestras de escritura y cuestionarios de contexto institucional. Un segundo estudio, de tres años, siguió a un grupo de 24 estudiantes admitidos a una universidad selectiva, 12 de ellos regularmente y 12 a través de programas de inclusión en 8 carreras diferentes, conformando una muestra espejo<sup>2</sup>. En este caso, se realizaron un total de 123 encuentros con los estudiantes y se recopilaron 114 muestras de escritura.

Ambos estudios adoptaron un enfoque de literacidades académicas, pues la lectura y la escritura en la universidad se entienden fundamentalmente como prácticas sociales sujetas a dinámicas de poder, sobre habilidades o procesos de enculturación (Lillis & Scott, 2007). De manera consistente con esta aproximación, a nivel epistemológico, los estudios adoptaron una perspectiva émica, para desnaturalizar ideas previas y poner al centro la perspectiva estudiantil como fuente de conocimiento (Ávila-Reyes, 2021).

De esta forma, el presente artículo se centra en resultados obtenidos a partir de los dos proyectos de investigación antes delineados (Ávila-Reyes *et al.*, 2020; Ávila-Reyes *et al.*, 2021), para discutir cinco ejes de un modelo complejo de las literacidades universitarias. Aunque los datos se sitúan en un contexto universitario particular —el chileno—, las implicaciones son extrapolables a diferentes contextos universitarios que atraviesan procesos de expansión o diversificación. Estos datos se centran en las tensiones entre las expectativas de escritura universitaria y la experiencia vivida de los estudiantes, quienes emergen como sujetos con agencia, voz y un interés por aprender y expresarse en el contexto universitario. En este sentido, los marcos críticos de la justicia social y de las literacidades académicas informan la propuesta global del texto. Utilizamos la metáfora de un modelo *complejo*

---

1 Proyecto Fonide FON1700046, Ministerio de Educación de Chile.

2 Proyecto Fondecyt 11170723, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.

para poner de relieve dos elementos clave, a saber, la no-linealidad de los procesos de aprendizaje vividos por los estudiantes y la interacción con fuerzas sociales que se juegan en la universidad.

En este modelo complejo, el enfoque de literacidades académicas opera, tal como proponen Lea & Street (2006), como un marco para el diseño pedagógico articulado alrededor de siete propuestas concretas de enseñanza de la escritura que se ofrecen en la sección de discusión.

### **Inclusión, justicia y escritura**

Los principios de inclusión y de justicia social han animado diversas políticas educacionales contemporáneas que han centrado sus esfuerzos en el acceso a oportunidades educativas. La inclusión, para la Unesco (2017), se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano y de la existencia de espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad para los estudiantes que acceden a esta. Aunque el marco actual de inclusión se sustenta en derribar barreras de aprendizaje que se producen en la escuela y en minimizar la exclusión, tiene la limitación de que pasa por alto la inequidad social preexistente, por lo que las instituciones tienden a reproducir esta inequidad. Dicho de otro modo, el concepto actual de inclusión presupone que solo el ofrecer un espacio en la escuela llevará a una inclusión en el aprendizaje y el desarrollo (Treviño *et al.*, 2020), marco que ha sido cuestionado por diversos autores desde la perspectiva de los procesos educativos. Así por ejemplo, Zavala (2019) advierte que el discurso tecnocrático de la *igualdad de oportunidades* pasa por alto las discontinuidades sociales, culturales y lingüísticas que afectan a los grupos minorizados. Esto implica que, si al incorporar a nuevos estudiantes las instituciones continúan ofreciendo una enseñanza y una evaluación homogéneas, ignorando que las metas educativas y los resultados de aprendizaje son construcciones sociales que no están igualmente disponibles para todos los estudiantes debido a sus experiencias de socialización previa, los estudiantes incluidos no necesariamente lograrán alcanzar los estándares de desempeño. Este concepto también ha sido denominado como una “visión procedural de la imparcialidad” (McArthur, 2018), consistente en creer que la aplicación de unos mismos principios educativos y evaluativos para todos por igual va a ser de por sí una aproximación justa a la educación.

De esta forma, se pueden establecer algunos contrastes entre los conceptos de inclusión y de justicia social. Para Nancy Fraser (2009), esta última implica un modelo tridimensional que incluye la *redistribución* de bienes sociales, el *reconocimiento* cultural y la *representación* en términos políticos. En efecto, una de las principales limitaciones del concepto de inclusión es

precisamente que no considera la redistribución (Treviño *et al.*, 2020) y es entonces cuando el concepto de justicia social permite pensar en formas para revertir la inequidad. Así, mientras la *redistribución* es una forma de restablecer la igualdad social mediante asegurar el acceso a bienes sociales, el *reconocimiento* va más allá, y lo que permite es construir una sociedad justa por vía de reconocer la dignidad individual de todos los individuos (McArthur, 2018). Por su parte, la *representación* conlleva la participación, en la intersección de las conceptualizaciones simbólicas y la representación democrática (Fraser, 2009). Desde la perspectiva del reconocimiento, una sociedad justa implica que todos los individuos pueden ejercer públicamente sus estilos de vida sin estar sujetos al menoscabo o la humillación, mientras que la dimensión de representación se vincula con proyectos emancipatorios de transformación social (Fraser, 2009; McArthur, 2018). Este concepto general de justicia social proviene de la teoría crítica, que ofrece la posibilidad de “entender la justicia social no solo desde sus comprensiones complejas del poder, sino también desde el énfasis dado a las fuerzas ocultas y distorsionadas que dan forma a la experiencia humana” (McArthur, 2018, p. 41, traducción nuestra).

De esta forma, propongo desempaquetar las asunciones respecto de la escritura académica utilizando el marco crítico de la justicia social, no solo como redistribución, sino también como reconocimiento y representación. De esta forma, la mera inclusión de alumnos en el sistema universitario, con la expectativa implícita de que *escriban bien*, expresada en estándares de desempeño escrito iguales para todos los estudiantes, reproduce la inequidad y no cuestiona el origen de lo que se considera *escribir bien*, es decir, no permite su plena participación. Desarrollar programas de nivelación de habilidades para grupos específicos tampoco soluciona este problema, ya que sitúa en un lugar extracurricular la responsabilidad individual de alcanzar estos estándares, sin entender que estos obedecen al *habitus* institucional dominante y que se acercan más a la experiencia vital de los grupos más favorecidos de la sociedad (O’Shea *et al.*, 2016) y, por tanto, tales programas pueden actuar como una forma de asimilación. Un tercer camino implica partir desde las nociones de reconocimiento y representación para cambiar las prácticas educativas en torno a las expectativas y estándares de escritura, identificando las fuerzas que las moldean, así como quiénes son y qué experiencias y conocimientos tienen los estudiantes que ingresan a la educación superior.

¿Significa esto que debemos *bajar* los estándares o que debemos negar las dificultades de escritura que los estudiantes de nuevas poblaciones universitarias efectivamente evidencian en sus prácticas? No. Al respecto, Lillis

señala un camino posible para la construcción de una pedagogía (verdaderamente) inclusiva de la escritura, advirtiendo de sus desafíos:

Aunque est@s estudiantes aportan una serie de recursos lingüísticos y semióticos a sus estudios académicos, suelen estar menos familiarizad@s con las convenciones retóricas académico-institucionales [...] al mismo tiempo es más probable que cuestionen las suposiciones que a menudo se dan por sentadas sobre la naturaleza y el propósito de dichas convenciones. (Lillis, 2021, p. 19)

La literacidad crítica como marco general ha permitido desnaturalizar estos estándares desde un proyecto posmoderno y pluricultural que cuestiona las premisas fundacionales de la alfabetización tradicional, tales como que la práctica de la literacidad es una capacidad humana universal e independiente de la ideología, o que las tensiones políticamente cargadas acerca de la construcción y distribución institucional de la literacidad pueden resolverse con programas tecnocráticos de aprendizaje (Luke & Freebody, 1997). Para ello, uno de los vehículos teóricos fundamentales ha sido la adopción de un enfoque de prácticas de literacidad académica, lo que implica considerar el componente cultural y contextual de la escritura y lectura, con implicaciones para comprender el aprendizaje estudiantil.

En el nivel universitario, este enfoque se conoce como de *literacidades académicas* (Lillis & Scott, 2007). A diferencia de esfuerzos educativos que se centran en adaptar las prácticas de los estudiantes al contexto universitario, este supone la necesidad de explorar las percepciones de los actores sobre la literacidad, independientemente de su idoneidad o eficacia. Considera asimismo reconocer que los significados son disputados entre instituciones, profesores y estudiantes, proporcionando perspectivas valiosas sobre la alfabetización académica y el aprendizaje universitario (Lea & Street, 1998). Es en este sentido que se conecta con la justicia social, dado que se asume que al contrastar diferentes expectativas y perspectivas sobre la escritura académica se develan prácticas institucionales y estructuras de poder que operan en las prácticas de literacidad como en cualquier otra práctica social (Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007). Adicionalmente, la perspectiva de literacidades académicas puede entenderse como un marco para el diseño pedagógico (Lea & Street, 2006), uno de los objetivos centrales del presente artículo.

A continuación, se presentan cinco ejes que conceptualizan, a partir de los datos, los aspectos necesarios para un modelo complejo de las literacidades universitarias, otorgando un marco para comprender de mejor forma tanto el desarrollo como la enseñanza de las literacidades académicas.

## Cinco ejes conceptuales para un modelo complejo de las literacidades universitarias

### **Primer eje. Las instituciones operan con una perspectiva del déficit que restringe las experiencias de aprendizaje:**

“Soy horrible para la química” (Juanito), “Yo tengo memoria muy pequeña” (Antonella), “No sirvo mucho como para pensar y reflexionar profundamente” (Stephanie), “Me cuesta mucho sintetizar ideas” (Verónica)<sup>3</sup>, son solo algunas de las múltiples autopercepciones negativas que en ambos estudios prevalecen y parecen emerger como un discurso internalizado acerca de las propias capacidades en la universidad. En estudios previos hemos mostrado cómo estas autopercepciones negativas son transversales y altamente prevalentes entre estudiantes de programas de admisión inclusiva, configurando incluso un discurso del déficit internalizado y reproducido por los estudiantes (Ávila-Reyes *et al.*, 2023). Si bien no es posible establecer una asociación causal, existen algunas condicionantes en las respuestas institucionales frente a la diversidad, entre ellas, los cursos de nivelación. Muchos estudiantes tematizan la participación en estos cursos debido a la pertenencia a ciertos grupos de admisión dentro de la universidad. Los cursos de nivelación apuntan en la mayoría de los casos a habilidades que se consideran básicas o iniciales, entre las que se encuentra la escritura:

Tuve que hacer una nivelación antes de entrar a la universidad [...] uno podía reprobarla y no pasaba nada, pero era malo haber reprobado una nivelación. Era una cosa de letras, se llamaba como Escritura y Redacción de no sé qué, era como solo escribir. (Arlene)

Asimismo, los estudiantes construyen su identidad a partir de sus experiencias educacionales previas, a las que responsabilizan de diferentes desventajas educativas, tales como sus conocimientos previos o incluso la expectativa de seguir estudios universitarios: “Venía de un colegio técnico, no tenía como toda la base que [tiene] la mayoría de los que entra por puntaje PSU, y realmente tampoco sabía si es que iba a entrar a la u o no” (Camila). Como se muestra en el discurso, Camila se compara con los estudiantes de la admisión regular que rindieron una prueba de ingreso (PSU) y que no comparten su experiencia formativa. En los siguientes ejemplos, esta diferencia se hace tanto de las escuelas secundarias técnicas como de las escuelas públicas (municipales):

3 Los datos presentados a lo largo de este artículo corresponden a fragmentos de entrevistas a estudiantes realizadas en el marco de los estudios ya mencionados. Una parte estos datos también puede encontrarse citada en Ávila Reyes *et al.* (2020) y Ávila Reyes *et al.* (2021).

Todos creen que una viene con una buena base de la media, como que exigen más, pero no se dan cuenta de que este año [...] llegamos de colegios municipales, de un técnico, donde todo se enfocaba a la carrera de técnico. (Infancia)

Al principio yo no sabía qué era un póster. Yo pensé que un póster era como un afiche y cuando me dijeron que no, que era un póster científico y me mostraron el ejemplo, yo no sabía qué hacer en ese póster, pero mandaron un ejemplo, porque igual la mayoría de los *pases* (estudiantes de inclusión) vienen como de un municipal, entonces como que ninguno cachaba. (Katy)

Asimismo, los estudiantes se construyen en comparación por oposición con sus otros compañeros de origen socioeconómico más alto, los llamados estudiantes tradicionales: “No recibí una enseñanza tan buena en comparación con otros compañeros y por eso tengo miedo a expresar mis ideas, porque siento que no me prepararon bien a expresarme” (Janis). Como muestra el ejemplo, esta autopercepción se relaciona con emociones ligadas a la confianza y a la autopercepción de las capacidades en la escritura.

La perspectiva del déficit ontologiza un entendimiento que sitúa a los nuevos estudiantes universitarios como sujetos en desventaja, tanto para la comunidad universitaria como para ellos mismos. ¿Significa entonces que la desventaja no es real y es solamente percibida o socialmente construida? No necesariamente. Los estudiantes enfrentan dificultades que son reales, basadas en una menor familiarización con los discursos dominantes de la academia o incluso en un menor acceso en general a repertorios lingüísticos y retóricos. Sin embargo, el problema con la perspectiva del déficit es que simplificar las dinámicas sociales y afirmar que los estudiantes simplemente *escriben mal o no saben escribir* es estigmatizante, afecta la percepción de los sujetos y sus propias capacidades. Más aún, con frecuencia promueve pasar por alto las condiciones sociomateriales de este tipo de estudiantes, como viajar largas jornadas a la universidad, trabajar en paralelo a los estudios o no contar con espacios físicos aptos para el estudio, que muchas veces pueden ser más explicativas de un bajo desempeño en la universidad que las habilidades cognitivas previamente adquiridas (Ávila-Reyes *et al.*, 2023; McArthur, 2018), en términos de lo que Naylor & Misfud (2020) conceptualizan como *desigualdad estructural*.

En la construcción de sí mismos, como carentes en relación con otros, se pasan por alto también los recursos y conocimientos propios de los nuevos estudiantes, que existen, pero se diferencian de los capitales culturales académicos. Algunas teorías han denominado a estos repertorios como riqueza cultural comunitaria (Trigos-Carrillo, 2020; Yosso, 2005) o fondos de

conocimiento (González *et al.*, 2005) y apuntan al reconocimiento de los aportes que tendrían determinadas formas de conocimiento no institucionalizadas en los procesos de aprendizaje escolarizados. A partir de las entrevistas, encuestas y otras interacciones en las dos investigaciones que informan este artículo, los estudiantes demuestran que leen y escriben más que lo que los discursos del déficit nos permiten anticipar.

### **Segundo eje. Los estudiantes participan en prácticas de escritura complejas fuera de la universidad:**

Yo tengo un Facebook que no es real, es como de un personaje como de animé. Tengo unos amigos que son como por internet y a todos les gusta hacer lo mismo que yo, entonces a veces escribimos juntos. Y yo hago como una parte de la historia y la otra persona como que la continúa con sus propias ideas. Es muy divertido [...] Creo que tengo 32 publicaciones. Sí, es que estoy buscando acá una [...] acá tengo una que se llamaba *Day dreaming*, que es cuando uno sueña despierto, era un cuento [...] habla de cómo está la vida de esa persona, entonces ella sueña de día con los libros que le han gustado. (Stephanie)

El fragmento anterior da cuenta de un tipo de prácticas bastante frecuentes entre los participantes de ambos estudios: formas de escritura o lectura autónomas, autogestionadas, por placer, en soportes o formatos diferentes de los académicos. Estas prácticas vernáculas (Barton & Hamilton, 2004) se dan en espacios de participación altamente utilizados por los estudiantes y son generadoras, además, de hábitos y disposiciones propias de la lectura y escritura en otros entornos; por ejemplo, se relacionan con el uso de prácticas letradas de estudio autogestionadas por los estudiantes (Ávila-Reyes *et al.*, 2020). No obstante, probablemente permeados por la perspectiva de déficit, los estudiantes frecuentemente no conceptualizan estas formas como lectura o escritura propiamente tal, y no solo se resisten a hablar de ellas en las entrevistas, sino que también frecuentemente las califican como hábitos menores, como se infiere de la forma en que Moka habla de su lectura y escritura literaria en los siguientes ejemplos, en que afirma que no escribe ni lee *tanto* (destacados nuestros):

No es que [...] *no es que siempre haya escrito*. Me enteré de que me gustaba escribir en octavo básico [...] De hecho igual he escrito algunos cuentos a lo largo de mi enseñanza media y participé en Santiago en 100 palabras ahora, la versión de ahora [...] participé con cuatro cuentos.

*No leo tanto*. No, es que, para mí leer es como leer en vacaciones. Yo en vacaciones tengo Wattpad, por ejemplo, y leo mucho en Wattpad. (Moka)

Estos ejemplos son muy representativos de la variedad de prácticas, que no solo incluyen usos productivos y creativos de las redes sociales y escritura de ficción, sino también escritura de canciones, cartas, cuadernos de notas y, en general, múltiples formas de participación en comunidades extraescolares en diversos medios. Tales hallazgos convergen con resultados de otros contextos que describen cómo los estudiantes utilizan la escritura y la lectura profusamente en situaciones de su vida cotidiana —por ejemplo, en la vida digital de universitarios colombianos (López-Gil, 2022) o en escrituras vernáculas de secundarios mexicanos (Muñoz-Silva, 2024)—, pero no les resultan tan evidentes los vínculos con su escritura académica. Reconocer institucionalmente estos conocimientos de los estudiantes puede representar un importante punto de partida para la adquisición de nuevos repertorios lingüísticos y retóricos, pero también comporta un valor en sí mismo. En este sentido, para Zavala (2019), no solo los repertorios estudiantiles deben acomodarse a los institucionales, sino que también la institución acomodarse a los estudiantes:

Esto implica dejar de enfocarnos solamente en la forma correcta y “apropiada” del lenguaje e intentar movernos a través de las fronteras discursivas [...] Si los docentes aprenden que los repertorios de los estudiantes son valiosos, estos comienzan a verse a sí mismos como más capaces académicamente, en el sentido de más capaces también de expandir su propio repertorio y de construir algo nuevo sobre la base de él. (Zavala, 2019, p. 348)

La conciencia de la diversidad de repertorios, entonces, no busca construir un *uso correcto* del lenguaje, sino servir a los estudiantes en el esfuerzo de generar un conjunto de recursos comunicativos para participar y verse representados en más comunidades.

### **Tercer eje: Los estudiantes desean expresar sus voces en la escritura académica, pero a menudo encuentran obstáculos:**

Me dijeron los profesores que mi opinión básicamente no importaba. Por ejemplo, si yo opino algo, [tengo que] darlo según otro autor válido que piensa algo similar, pero no como desde mi propio pensamiento [...] Me sentí como reprimida, pero es propio del estilo académico, de los textos, de las lecturas, la escritura académica, no sé. (Lizzy)

Existe una serie de investigaciones que dan cuenta de los sentimientos de extrañamiento y distancia que sienten los estudiantes de poblaciones subrepresentadas en la universidad respecto del uso de repertorios y

operaciones semióticas, tales como el uso de cierto léxico académico o especializado, o incluso el deber de utilizar la citación como una de las principales estrategias de construcción de conocimiento (Lillis, 2001; Zavala, 2011). En este sentido, los estudiantes sienten con frecuencia una oposición entre expresar su propia voz y utilizar los mecanismos de la escritura académica, que los “reprime”, como señala Lizzy en el ejemplo anterior. La voz propia se siente como sobrepasada por las otras voces académicas, percibidas como más autorizadas en el espacio institucional, lo que genera sentimientos de frustración al escribir:

Tenía que usar bibliografía de lo que yo hablaba, entonces decía “¿cómo voy a encontrar a alguien que sienta lo mismo que yo?” [...] eso fue como algo muy fome [aburrido], por decirlo así, del trabajo [...] *si yo quiero una reflexión mía, va a ser mía* y no tengo que andar buscando autores que digan “eso es cierto”. (Valentina, destacado nuestro)

El deseo de los estudiantes por sentirse dueños de sus reflexiones o su voz se relaciona con al menos dos fenómenos enraizados en las prácticas institucionales de la escritura. Primero, está el hecho de que frecuentemente los estudiantes se enfrentan a las convenciones del discurso académico como mera exigencia, sin ningún apoyo o modelamiento más allá del requerimiento burocrático de usar fuentes (incluso una determinada cantidad) y muchas veces sin poner en el centro la expresión de un pensamiento o posicionamiento propio como objetivo de la escritura académica (Falabella *et al.*, 2023).

En este sentido, el concepto de *tercer espacio* puede resultar de gran ayuda para promover que los estudiantes expresen su voz. Un tercer espacio se caracteriza por ser un espacio pedagógico híbrido, en el que los mundos de dentro de la escuela y de fuera de ella se pueden entrecruzar para construir significados y aprendizaje (Gutiérrez *et al.*, 1999). Así, por ejemplo, Barry, estudiante de bioquímica, explica cómo durante el estallido social chileno en 2019 una profesora abrió en el aula la posibilidad de reflexionar sobre su sentir frente al momento político del país. El estudiante tomó este pequeño espacio abierto por la profesora para tematizar las protestas en un trabajo escrito sobre física. Al releer el trabajo con la investigadora, el estudiante reflexiona: “Fue semanas después de las primeras lesiones oculares, entonces [...] la rabia sí estaba en esto, yo creo que lo leo y sí noto que es muy duro en ciertas cosas, es duro y trata de capturar eso, esa rabia contenida”. Luego, el estudiante elabora la forma como se vio enfrentado al aprendizaje al tratar de editar los “sesgos” de su texto y hacerlo “más académico”. Agrega luego que, como resultado, “hay una posición política en

esto, pero al menos [el texto] fue un poco más neutral". En este ejemplo, la construcción de un espacio híbrido que abrió paso a la voz del estudiante por vía de la representación de perspectivas políticas emergió como un potente movilizador de aprendizajes sobre registros y recursos retóricos en la escritura académica que de otra manera no habrían podido mobilizarse.

Sin embargo, la mayor parte del tiempo, la universidad no ofrece estas experiencias para el aprendizaje de recursos y repertorios semióticos de manera abierta e intencionada en el marco de situaciones reales de escritura en las disciplinas. Por el contrario, la experiencia más frecuente es que los cursos de las diferentes disciplinas solamente asignan tareas de escritura, con mínimas guías y acompañamientos respecto de cómo se escriben y que escasamente se centran en la expresión de la voz.

#### ***Cuarto eje: Prevalece la práctica institucional del misterio respecto de la escritura***

Al discutir sobre sus experiencias de escritura en las disciplinas, los participantes a menudo experimentaron sentimientos asociados a que sus profesores presuponen conocimientos sobre la escritura, motivo por el cual no ofrecen mayores indicaciones: "[La profesora] pensaba que nosotros ya sabíamos hacerlo" (Menta); "Hay profesores que revisan los ensayos de una manera o necesitan que el ensayo tenga ciertas características que quizás en otros ensayos los profesores no piden. Entonces, nosotros no sabemos cómo escribir, sentimos que no tenemos los parámetros" (María José); "Creo que me hubiesen gustado indicaciones claras de lo que tendríamos que haber hecho" (Vainilla); "Yo a veces desearía que esas cosas nos las dijeran antes" (Olivia).

Este sentimiento de confusión generalizada entre los estudiantes va más allá de un desconcierto individual y por el contrario constituye una práctica institucional del misterio, ideológicamente inscrita, de acuerdo con Lillis (2001). En el sistema de educación superior, las expectativas asociadas al uso del lenguaje suelen permanecer implícitas, y se asume que todos deberían saber cuáles son los usos y lenguajes apropiados para construir el conocimiento. Estas expectativas implícitas del lenguaje académico son características de los espacios escolarizados (Schleppegrell, 2004) y se expresan en indicaciones vagas y generales, como por ejemplo "usar lenguaje claro" o "ser objetivos". De este modo, los estudiantes no experimentan en sus cursos disciplinares modelamientos analíticos por medio de ejemplos del lenguaje requerido y análisis de sus mecanismos o la discusión de estos usos en la retroalimentación de los textos escritos. Así, por ejemplo, aspectos como construir conocimiento a partir de fuentes, expresar mediante determinados recursos lingüísticos como el metadiscurso el posicionamiento frente a las

fuentes o utilizar ciertas personas gramaticales para construir una perspectiva distanciada de lo que se escribe, permanecen como conocimientos que los estudiantes deben aprender por sí solos. Estos usos son apprehendidos antes por estudiantes que tuvieron otras oportunidades de familiarización con estos lenguajes, quienes son inducidos en ellos a partir del contacto cercano con profesores y estudiantes dentro del contexto de una comunidad cultural y socialmente homogénea, de ahí su inscripción ideológica que favorece más a ciertos grupos (Lillis, 2001).

De esta manera, las tareas escritas se asignan no solo con escasas instrucciones, sino también sin instrumentos que indiquen cómo se evaluarán, tales como ejemplos, pautas o guías de escritura que desempaqueten las expectativas. En este sentido, los resultados de las investigaciones también dan cuenta de que la retroalimentación, ampliamente valorada por los estudiantes cuando se recibe, es en general escasa: se centra en la calificación y frecuentemente indica solamente lo negativo, por lo que cuesta identificar las estrategias exitosas que puedan reutilizarse en la escritura. Por contraposición, los estudiantes desarrollan medidas de autogestión, como leer y escribir con otros compañeros, compartir fragmentos de trabajo a medio elaborar por redes sociales como WhatsApp, para sentirse seguros de sus avances, o someter a la lectura de pares los trabajos escritos:

Me junto con un amigo y él es super listo, entonces me ha ayudado harto, siempre nos juntamos a estudiar y todo eso, entonces a veces escribo cosas y le digo: “Oye, ¿podís revisar esto?”, y me corrige algunas cosas y eso me ha ayudado harto igual. (Juanito)

Similares estrategias de co-construcción de estudiantes no tradicionales han sido descritas por Eisner (2021), en el contexto de la educación de adultos en Argentina para la construcción de una voz propia en los textos.

Finalmente, cabe mencionar que el hecho de solicitar convenciones académicas de manera normativa o reproductiva, sin ahondar en las funciones que cumplen en los textos o en la manera como se logran, genera en los estudiantes tensiones, desmotivación y pérdida del sentido respecto a escribir en la universidad. En el siguiente ejemplo respecto de la escritura de ensayos, Menta relata cómo para ella la escritura a partir de exigencias burocráticas generales, como usar fuentes solo para cumplir la expectativa y obtener una buena calificación, lleva a la pérdida del sentido, por contraposición a la escritura de temas movilizadores y socialmente significativos para ellos:

No es que me disguste escribir ensayos en sí, pero lo siento igual como un peso [...] Por ejemplo, en el ensayo que escribí de mapudungun, siento

que igual lo disfruté, y el que escribí ahora de conflicto mapuche también [...]. *Pero escribir ensayos que me digan “ya, de estos tres textos tienes que escribir un ensayo”, igual lo encuentro un poco tedioso, pero quizás porque siento como el peso de que tiene que estar bien hecho porque hay una nota detrás. Por eso, quizás, no lo disfruto tanto.* (Menta, resaltados nuestros)

La oposición a la práctica institucional del misterio es una práctica transparente, abierta y democratizante, que no solo explicita con claridad las expectativas de la escritura, sino que también acuda a variedad de estrategias como el análisis de ejemplos, el uso de instrumentos y la retroalimentación en el marco situado de cada una de las tareas asignadas. Los resultados de ambos estudios acá reseñados sugieren que esto ocurre poco, y es especialmente escaso en el marco de los cursos disciplinares. Por contraposición, la reflexión sobre el lenguaje sí ocurre en instancias curriculares específicas, como los cursos de escritura, pero en general, los resultados sugieren también que estos parecen tener impactos limitados en el aprendizaje.

**Quinto eje: Los estudiantes valoran los cursos de escritura, pero su impacto en el aprendizaje es limitado:**

Ahí [en el curso] aprendí la estructura del ensayo, pero en realidad, hay cosas que a uno se le olvidan. Nos enseñan en un curso, pero después a lo largo de la carrera no nos vuelven a enseñar eso y dan por hecho que nosotros lo manejamos. (Amanda)

Ese ramo era sobre cómo escribir, entonces, nos iban explicando todo, durante todo el semestre [...] en cambio, esta vez ni siquiera me acordé de las estructuras, ni las técnicas ni nada. (María José)

En ambos estudios, los estudiantes se refirieron a los cursos de escritura, tanto aquellos de nivelación como los que se encuentran dentro del currículum, como instancias valorables, útiles y que movilizaron aprendizajes. Muchos de ellos incluso señalan la necesidad de tener estos cursos, y quienes no los reciben curricularmente se sienten en desventaja respecto de aquellos programas que sí los tienen.

No obstante, como sugieren los dos ejemplos citados más arriba, los estudiantes parecen no transferir los aprendizajes a los nuevos contextos que ofrecen otros cursos de sus carreras. En parte, esto se debe a que no se ofrecen experiencias de aprendizaje donde se tematice la escritura de los trabajos fuera de los textos de escritura —de allí que las estudiantes señalen que en otros cursos no logren recordar lo aprendido—. La aplicación de

los contenidos sobre escritura queda en las manos individuales de los estudiantes, quienes, en cualquier caso, mostraron a lo largo de las entrevistas dificultades para nombrar qué era aquello que habían aprendido sobre escritura en la universidad.

En uno de los estudios, se analizaron las frecuencias léxicas de los fragmentos de entrevistas codificados en cuatro códigos en los que los estudiantes hablaban de lo aprendido en escritura (Ávila-Reyes *et al.*, 2021). La tabla 1 muestra el análisis de las palabras de contenido más frecuentes para hablar de escritura, a lo largo de seis encuentros en tres años. Si bien esta es una aproximación exploratoria, muestra que palabras muy generales, como “cosas”, “bien”, “claro”, o “bueno” son las más usadas al hablar de escritura.

Tabla 1  
*Palabras con mayor frecuencia léxica en códigos sobre escritura a lo largo de seis encuentros*

<b>E1</b>	<b>N</b>	<b>E2</b>	<b>N</b>	<b>E3</b>	<b>N</b>	<b>E4</b>	<b>N</b>	<b>E5</b>	<b>N</b>	<b>E6</b>	<b>N</b>
cosas	1934	cosas	1943	cosas	1931	bien	1826	cosas	1800	cosas	2221
bien	1701	bien	1842	bien	1639	cosas	1774	bien	1476	bien	1887
escribir	1485	escribir	1571	escribir	1502	escribir	1445	claro	1310	claro	1743
ejemplo	1407	ejemplo	1389	claro	1476	ejemplo	1240	escribir	1208	escribir	1585
bueno	1049	bueno	1093	texto	1375	bueno	938	texto	1082	texto	1500
universidad	1040	claro	1029	ejemplo	1212	ahora	917	tema	989	bueno	1304

Fuente: elaboración propia.

Este resultado sugiere fuertemente la ausencia de un metalenguaje para referirse a la escritura y, como se reporta en el artículo correspondiente, una palabra como “cosas” se usa para referirse a géneros, fenómenos lingüísticos, contenidos disciplinares, estilos de escritura, fuentes, entre otras.

Para generar cursos de escritura que tengan mayores impactos en el aprendizaje, entonces, parecería que se requiere de al menos tres condiciones estructurales. La primera de ellas es que los cursos deberían centrarse en habilidades transferibles, como baterías de recursos retóricos centrados en el análisis del problema retórico y los recursos discursivos, más que en la enseñanza de patrones o estructuras idiosincráticas de los textos que no necesariamente servirán en otros contextos. En segundo lugar, este tipo de enseñanza puede verse potenciada por la adquisición de un metalenguaje en que se pueda apoyar la reflexión sobre la escritura. En tercer lugar, si la enseñanza se circunscribe solo a los cursos de escritura, sin estructurar curricularmente instancias de aplicación y reflexión ulteriores, es muy posible que los aprendizajes se olviden.

## **Discusión: siete orientaciones de acción para una pedagogía de la escritura en la universidad**

El objetivo de este artículo ha sido abogar por reconocer la necesidad de un cambio estructural en las formas de abordar la escritura académica en el seno de la universidad diversificada. En las páginas precedentes, he intentado mostrar que no basta con la mera puesta en marcha de políticas de inclusión o diversificación del estudiantado si no se devela la estructura de poder inherente a la adquisición de la literacidad académica, sustentada en el hecho de que por muchos años las universidades permanecieron como espacios de élite, en los que participaban personas de grupos relativamente homogéneos que se localizaban de manera cercana al *habitus* institucional y que por tanto podían aprender las complejas convenciones y operaciones de la escritura académica solamente por inmersión o inducción. Asimismo, he planteado que el solo anhelo redistributivo de ofrecer instrucción adicional a los nuevos estudiantes que ingresan a las universidades suele ser insuficiente, toda vez que sitúa el problema como uno de responsabilidad individual y no institucional. Finalmente, el construir las nuevas poblaciones universitarias únicamente como sujetos de déficit o carencias —aunque se asuma que estas son estructurales y no son culpa de los estudiantes— ignora el carácter dominante de los discursos socialmente aceptados en la universidad, esencializándolos como la única forma posible del *escribir bien*.

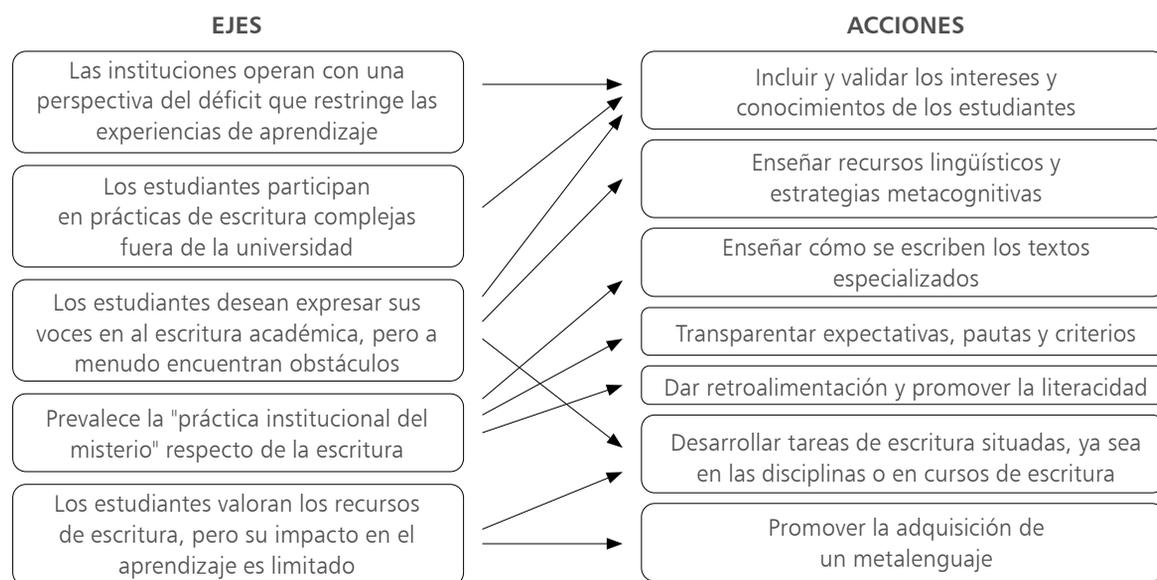
Para comenzar a pensar los términos de este cambio estructural, he planteado cinco ejes de las literacidades universitarias emergidos de datos de investigación, relacionados con la perspectiva del déficit, las prácticas de escritura de fuera de la universidad, el deseo por expresar la voz, la práctica institucional del misterio y el valor de los cursos de escritura. Estos elementos interactúan con los principios de la justicia social de reconocimiento y representación, en el sentido que permiten comenzar a delinear formas de transparentar, enseñar y modelar el trabajo con la escritura en las universidades que reconozca quiénes son y qué saben los nuevos estudiantes, al tiempo que proporcione espacios significativos que reconozcan sus anhelos de participación por medio de la escritura. Es decir, que trasciendan la mera redistribución que sostiene implícitamente el paradigma de la inclusión y avancen hacia el reconocimiento y la representación de los nuevos sujetos universitarios.

Para operacionalizar los términos de este cambio estructural en la enseñanza hacia el reconocimiento y la representación, quisiera ofrecer siete acciones concretas a implementar en una pedagogía de la escritura en la universidad. Esta implica reconocer, en primer lugar, que la complejidad de la escritura en la universidad es frecuentemente subestimada, por lo que los

actores institucionales solemos olvidar que requiere habilidades complejas de pensamiento crítico, selección e interpretación de fuentes, manejo de grandes cantidades de textos simultáneos e interpretación situada de las expectativas cambiantes del género, los profesores y los diferentes espacios disciplinares (Carroll, 2003). Desde esta perspectiva, entonces, el desarrollo de la escritura académica es un fenómeno socialmente orientado y no lineal (Carroll, 2003; Gere, 2019; Krogh & Jakobsen, 2019; Sternglass, 1997).

La figura 1 plantea a continuación las siete acciones propuestas. Es importante destacar que, de manera consistente con la complejidad del modelo y la no-linealidad del desarrollo escrito, estas acciones no son correspondientes en un modelo 1:1 con los cinco ejes discutidos, sino que en conjunto se cimientan en ellos y retroalimentan acciones posibles para cambiar la forma en que se trata la escritura en la universidad.

Figura 1  
Ejes para un modelo complejo de las literacidades universitarias  
y acciones para una pedagogía de la escritura



Fuente: elaboración propia.

La primera acción, *incluir y valorar los intereses y conocimientos de los estudiantes*, tributa de manera general a los tres primeros ejes, de modo de evitar el pensamiento del déficit, integrar o reconocer formas de literacidad extraescolar y favorecer la expresión de la voz en la escritura académica. En líneas generales, supone dejar de pensar la escritura en la universidad en términos de la díada escribir bien-mal, habida cuenta de que aquello que se reconoce como buena escritura es un producto de un *habitus* institucional, socialmente construido, y que corresponde con los discursos dominantes.

Como primer paso para facilitar que los estudiantes se apropien de estas formas de escritura que les serán nuevas e incluso ajenas, se encuentra el reconocimiento de quiénes son y qué formas de conocimiento traen consigo a la universidad. Esta línea ha sido relevada, por ejemplo, en las denominadas literacidades de reexistencia, que articulan espacios de expresión como el hip hop en la escuela concebida como derecho en el contexto racializado (Souza, 2016). En concreto, esto puede significar incluir en los cursos conversaciones acerca de las prácticas letradas en que los estudiantes participan fuera de la universidad, y creación de tareas en las que se transite entre prácticas vernáculas y académicas. En esta acción también cabe identificar temas de interés en los que los estudiantes sientan anhelos de participación, a fin de incluirlos entre las temáticas de escritura en los cursos, con plena validación de su potencial epistémico.

La segunda acción, *enseñar recursos lingüísticos y estrategias metacognitivas*, tributa esencialmente al hecho de que los estudiantes encuentran obstáculos al intentar proyectar su voz en la escritura académica, tales como la sensación de que se trata de escribir con un lenguaje que no les es propio o que citar es reproducir ideas de otras personas (y no construir las propias). Si bien es un error pensar que la escritura académica no permite o no promueve el pensamiento, la expresión de posicionamientos propios y la expresión de subjetividades, los modos para lograrlo son elaborados y complejos de adquirir, además de que raramente se enseñan, transparentan y explicitan, por lo que muchas veces los estudiantes los desconocen. En síntesis, para promover que los estudiantes expresen su voz en la escritura académica es preciso enseñar de manera concreta los recursos, repertorios y estrategias para hacerlo, además de la conciencia metalingüística para aprender a navegar entre registros posibles, y no plantear reemplazar unos repertorios por otros.

Las acciones tercera, cuarta y quinta se vinculan estrechamente entre sí y corresponden a la dimensión más pedagógica de la enseñanza de la escritura. Así, *enseñar cómo se escriben los textos especializados, transparentar expectativas pautas y criterios y dar retroalimentación y promover la literacidad*, tributan en conjunto al proceso de enseñanza y aprendizaje y deberían ocurrir en todas las disciplinas, no solamente en los cursos de escritura. Esto implica usar modelos y deconstruir ejemplos, crear pautas e instructivos que no solo se entreguen, sino que también se lean y analicen con los estudiantes, además de generar instancias de retroalimentación en el proceso —no sirve de nada la retroalimentación sin la posibilidad de ser usada para la mejora— y que también incluyan aspectos positivos desde los cuales los estudiantes puedan construir. En este mismo sentido, promover la literacidad apunta a establecer relaciones en las que como docentes universitarios

nos importa aquello que los estudiantes tienen que decir por medio de la escritura, por lo que la lectura de sus trabajos va mucho más allá de la mera comprobación de aprendizajes, en tanto que encierra un diálogo sobre la escritura que los reconoce como sujetos productores de conocimiento.

La sexta acción es *desarrollar tareas de escritura situadas, ya sea en las disciplinas o en cursos de escritura*. Esto implica dejar de asignar tareas de escritura abstractas, sin lectores concretos ni propósitos comunicativos. Por ejemplo, “haga un resumen del texto” es una tarea sin un lector ni propósito, lo que puede incrementar la sensación de falta de sentido al escribir. Si en lugar de hacer un resumen, promovemos la transformación del contenido de ese texto para otras audiencias (por ejemplo, guionando y grabando un podcast para el público general), se movilizan diversas estrategias y conocimientos lingüísticos y retóricos para cumplir las metas comunicativas. Estas tareas pueden ubicarse en diferentes puntos del continuum entre lo vernáculo y lo académico: la clave es que siempre tengan una situación comunicativa que amerite que sea escrita y no sean únicamente un ejercicio de comprobación de conocimientos.

Finalmente, las seis acciones anteriores deben tender a proponer la transferencia a nuevas situaciones de aprendizaje y de escritura, y para ello una herramienta esencial es *promover la adquisición de un metalenguaje*. Aprender a referirse a los géneros, a los procedimientos lingüísticos, a los elementos de una situación comunicativa, a los recursos de lenguaje, y a los estilos, permite conceptualizarlos, hacerlos dialogar con los conocimientos propios, y reutilizarlos en nuevas situaciones de escritura con mayor facilidad.

Estas siete acciones buscan avanzar desde la inclusión hacia un paradigma de justicia social en la educación universitaria, mediante el acceso a las formas de escritura necesarias (redistribución), la valoración de los conocimientos de los estudiantes (reconocimiento) y la validación de esos conocimientos e identidades para una participación efectiva en la universidad (representación). La idea es modificar la forma tradicional en que las universidades, a pesar de la expansión y diversificación de la matrícula, continúan manejando la escritura: asignar una tarea al inicio y pedirla al final del semestre sin más apoyo, esperando que la inmersión, el capital cultural o el ensayo y error hagan el trabajo de desarrollar la expresión académica.

Estas acciones, cimentadas en reconocer y permitir la participación de los nuevos sujetos universitarios, pretenden ser un aporte dentro de una nueva manera global de pensar la complejidad del desarrollo de la literacidad en la universidad contemporánea y emergen de una investigación con orientación émica, que releva perspectivas estudiantiles. En efecto, como plantean Sito y Kleiman (2017, p. 180), estas perspectivas en contextos de

programas de inclusión permiten conocer “sus propuestas alternativas a nuestras instituciones, que persisten en su estructura excluyente, aun en el escenario actual de interculturalidad”, relevando aspectos que infrecuentemente se incluyen en las discusiones sobre permanencia y participación académica.

## Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de los proyectos FON1700046 (Ministerio de Educación, Chile) y Fondecyt 11170723 (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo).

## Sobre la autora

**Natalia Ávila-Reyes** es profesora asociada de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Doctora en educación de la Universidad de California, Santa Bárbara, Estados Unidos. Su temática de estudio es el desarrollo de la escritura a lo largo del ciclo vital, con énfasis en la educación superior y con una orientación por la justicia social en su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

## Referencias

- Ávila-Reyes, N. (2021). Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic writing. En I. Guillén-Galve & A. Bocanegra-Valle (Eds.), *Ethnographies of Academic Writing Research. Theory, methods, and interpretation* (pp. 125–143). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/rmal.1.07avi>
- Ávila-Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: Un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29(159), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Ávila-Reyes, N., & Navarro, F. (2021). On the Teaching of University Writing in Latin America. *Composition Studies*, 49(3), 171–175.
- Ávila-Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(89), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila-Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2023). “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(6), 726–733. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- Carroll, L. A. (2003). *Rehearsing New Roles: How College Students Develop as Writers*. Southern Illinois University Press.
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Eisner, L. (2021). "Ensayar una voz": Un análisis interaccional de prácticas en torno a lo escrito en eventos de escritura colaborativa. En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 175-197). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.07>
- Falabella, A., Andueza, A., Figueroa, J., & Romero, C. (2023). *Sacar la voz. Manual de escritura académica en las ciencias sociales desde una perspectiva crítica*. UAH Ediciones.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gere, A. R. (2019). *Developing writers in higher education: A longitudinal study*. University of Michigan Press.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Laurence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286–303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (2019). *Understanding young people's writing development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351010894>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353–388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2021). Prefacio: Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 19–44). Universidad de Chile.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5–32. <https://utppublishing.com/doi/10.1558/japl.v4i1.5>

- Lopez-Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: Contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. En P. Freebody, A. Luke & S. Muspratt (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1–18). Hampton Press.
- McArthur, J. (2018). Theories of social justice. En *Assessment for social justice. Perspectives and practices within higher education* (pp. 35–50). Bloomsbury.
- Muñoz-Silva, I. (2024). "Hacerlo a ley" o "hacerlo a mi manera": prácticas de literacidad vernáculas y escolares de jóvenes estudiantes en un bachillerato integral comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1). <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.03>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38–56.
- Naylor, R., & Mifsud, N. (2020). Towards a structural inequality framework for student retention and success. *Higher Education Research and Development*, 39(2), 259–272. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1670143>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Laurence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Sito, L., & Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": Un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Souza, A. L. S. (2016). Linguagem e letramentos de reexistências: Exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Linguagem em Foco*, 8(2), 67-76.
- Sternglass, M. S. (1997). *Time To Know Them: A Longitudinal Study of Writing and Learning at the College Level* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810835>
- Treviño, E., Gelber, D., Escribano, M. del R., Ortega, L., & González, A. (2020). Prácticas pedagógicas equitativas y justicia educacional: Debate entre la teoría y la evidencia en Chile. En C. Moyano (Ed.), *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 297–321). UAH Ediciones. <https://doi.org/10.2307/j.ctv21hrdph.16>
- Trigos-Carrillo, L. (2020). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching*, 19(1), 3–19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>

- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52–66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>