
Chauvin S. y Tavella, G. (junio, 2023). Acompañamiento en la lectura y la escritura: modos de intervención en contextos heterogéneos. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 29 – 42.

Título: Acompañamiento en la lectura y la escritura: modos de intervención en contextos heterogéneos

Resumen: En este artículo se ponen a disposición algunas preguntas acerca de la formación de lectores y escritores en instancias de articulación entre niveles educativos (primaria/secundaria y secundaria/terciario) con el objeto de poner en cuestión algunas propuestas de enseñanza estandarizadas. En primer lugar, se repasan algunas concepciones sobre la escritura que subyacen y conviven en las prácticas de enseñanza y, en segundo lugar, se presentan algunas observaciones sobre modos de intervenir ante la pregunta recurrente en torno al desempeño de estudiantes de diferentes niveles a la hora de enfrentar la lectura o elaboración de textos.

Palabras clave: cultura escrita, lectura y escritura en contexto, acompañamiento de la lectura y la escritura, inclusión.

Title: *Accompaniment in reading and writing: modes of intervention in heterogeneous contexts*

Abstract: *In this article, some questions are made available about the training of readers and writers in instances of articulation between educational levels (primary/secondary and secondary/superior) in order to question some standardized teaching proposals. In the first place, some conceptions about writing that underlie and coexist in teaching practices are reviewed and secondly, some observations are presented on ways of intervening before the recurring question about the performance of students of different levels when it comes to face the writing and the reading of texts.*

Keywords: *written culture, reading and writing in context, support in reading and writing, inclusion.*

Acompañamiento en la lectura y la escritura: modos de intervención en contextos heterogéneos

Silvina Chauvin ¹

Guadalupe Tavella ²

Introducción

Este artículo surge del trabajo junto a docentes y estudiantes en el marco del proyecto institucional de *Acompañamiento en la lectura y la escritura* que se lleva adelante en la Escuela Normal y Superior nro. 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde 2016 hasta la actualidad. Desde sus inicios, equipos de conducción, orientación escolar y docentes han manifestado preocupación acerca del desempeño de los/las estudiantes en torno a la lectura y escritura en el último año del nivel primario (en esta jurisdicción, 7mo. grado), el inicio del nivel secundario y los desafíos de la educación superior para aquellos estudiantes que emprenden su formación docente (profesorado de educación inicial y primaria). En todos los casos, las entrevistas con las autoridades del nivel y los/las docentes a cargo mostraban, recurrentemente, una preocupación genuina por el desempeño de los/las estudiantes en diferentes ámbitos y la pregunta constante por cómo compensar los saberes que no se habían consolidado en el nivel anterior o que serían requeridos a lo largo de la formación de los/las estudiantes. Con el objetivo de dar respuesta a las dificultades de lectura y escritura identificadas en las diferentes poblaciones, se fueron gestando modos de intervención diversos ante una pregunta común: ¿cómo mejorar el desempeño de los/las estudiantes a la hora

¹ Silvina Chauvin es Profesora de Castellano, Literatura y Latín (ISP Joaquín V. González) y Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Posee una Especialización en Educación en Contextos de Encierro (IES N°1 Alicia Moreau de Justo, Caba). Es docente del profesorado de nivel primario y parte del proyecto institucional de la Escuela Normal Superior N° 4 (Caba) y docente y coordinadora del Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura del ISP Joaquín V. González. Correo electrónico: gecossil@gmail.com

² Guadalupe Tavella es Licenciada y Profesora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se encuentra elaborando su tesis sobre formación de lectores para la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente de escuela media, del profesorado de nivel primario y forma parte del proyecto institucional de la Escuela Normal y Superior nro. 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina. Correo electrónico: guadalupetavella@gmail.com

de leer y escribir en diferentes contextos? En este escrito nos proponemos describir algunas formas de trabajo que se han diseñado. Y, a partir del relato de la experiencia, poder diferenciar formas de abordar un problema transversal de manera situada.

Algunas concepciones sobre la escritura y su incidencia en la práctica docente

Cuando se trabaja con propuestas de enseñanza relacionadas con la escritura, muchas veces es posible perder de vista las concepciones que subyacen detrás de cada una de las decisiones que tomamos en el aula. Desde la segunda mitad del siglo XX, la escritura ha sido terreno de indagación. Camps (1989) y Marinkovich (2002) revisan los modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos que llegaron a la escuela y a la formación docente: describen la propuesta de Flower y Hayes que, desde 1977 y con continuas revisiones, plantean un modelo del proceso de escritura en el que *componer* es una actividad guiada por metas, cuyos procesos son interactivos y potencialmente simultáneos. Camps (1989) señala que estos modelos de etapas tuvieron gran aceptación en la enseñanza porque ofrecen a los docentes la oportunidad de incidir de manera ordenada en el proceso de producción. Sobre el impacto de este modelo en el proceso educativo, Frugoni (2006) advierte que, si consideramos que todos los escritores siguen las etapas de planificación, redacción y revisión, y convertimos este proceso en una secuencia obligada, podemos estar olvidando otros aspectos, como la relación personal y social que se tiene con la escritura, las diferentes concepciones sobre lo que es escribir o las formas específicas de cada texto.

Por otro lado, en las propuestas de enseñanza han convivido los aportes de Bereiter y Scardamalia (1992), quienes señalan que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que debe considerar diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad. La noción de escritor “maduro” o “competente” es el concepto esencial para explorar la diferencia. En esta dirección, se describen dos modelos del proceso de escritura: el de “decir el conocimiento” y el de “transformar el conocimiento”. Según Camps (1989), este modelo puede resultar interesante porque atribuye un lugar fundamental a los contenidos (espacio sustantivo) que de forma dialéctica se tienen que relacionar con

los conocimientos sobre el discurso (espacio retórico). Acerca de estas caracterizaciones, Frugoni (2006) señala que debe tomarse con extrema cautela la denominación de escritores “inexpertos” e “inmaduros” que utilizan estos modelos, para no volverlos un instrumento de clasificación de los alumnos o de rastreo de “marcas” de “inmadurez” en la escritura, a riesgo de desconocer los contextos diferentes en los que se escribe y los significados que las personas le dan a esta práctica. Las críticas a estos enfoques advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo y que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta. Los mismos investigadores cognitivos son conscientes de las restricciones de su paradigma y de sus consecuencias epistemológicas y es así como han intentado revisar sus planteamientos originales.

Sobre estos conocimientos que se despliegan a la hora de escribir mediante la indagación del problema retórico, las cualidades del contenido y los saberes discursivos, es necesario destinar una mirada más profunda para ver de qué manera la intervención docente puede acompañar este proceso en el marco de situaciones de lectura y escritura dentro de los trayectos de formación. La presencia de estos modelos de corte mental y/o textualista, también presentes en las concepciones sobre lectura, se han imbricado en las prácticas de enseñanza con enfoques socioculturales y/o sociodiscursivos. Bronckart (2004) parte de una posición epistemológica conocida como interaccionismo social, que entiende que las conductas humanas son resultado de un proceso de socialización histórico que se hizo posible por la emergencia y desarrollo de instrumentos semióticos. La tesis central del interaccionismo sociodiscursivo es que la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizadas por el lenguaje. Así, en las últimas décadas del siglo XX, se han desarrollado, a partir de las perspectivas sociales, diferentes líneas de trabajo que abordan la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto en los distintos niveles de formación. Sus matices se manifiestan en cómo priorizan su acercamiento indagatorio y en la importancia que otorgan a los aspectos formales y los propósitos sociales de las producciones, entre otras cuestiones (Johns, 2002; Hyon, 1996; Swales, 2009), o en la consideración que otorgan a la apropiación de las formas

específicas del discurso en los diversos campos disciplinares (Bazerman, 2013, 2014). Los diferentes niveles educativos muestran sedimentos sobre concepciones de lectura y escritura que conviven en las aulas y que, en ocasiones, condicionan también las propuestas de enseñanza e intervención didáctica.

Elsie Rockwell, antropóloga y referente en investigación educativa en América Latina, ha realizado una historización del concepto de cultura, reproducción y apropiación cultural, a partir de la cual señala que, de acuerdo con la propuesta de Bourdieu y Passeron (1977), se establece una continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes. Así, la escuela se representa como un espacio para los “herederos legítimos” que cuentan con las competencias para acumular progresivamente más cultura: “En cambio”, plantea, “la discontinuidad entre las formas culturales que presupone la escuela y aquellas que son propias de las clases dominadas impide que los estudiantes de estas clases se apropien la cultura dominante” (1997, p. 310). Para esta línea de la sociología, la escuela garantiza una socialización diferencial que mantiene una distribución desigual del capital cultural. Esta caracterización del concepto de apropiación estuvo íntimamente ligada con la revisión que la propia antropología y otras disciplinas sociales han hecho del concepto de cultura y la adopción de una perspectiva histórico-cultural: la cultura se concibe como múltiple, histórica y situada. A partir de los avances en investigaciones de corte etnográfico, se descarta la idea de significados culturales interiorizados de una vez y para siempre y se privilegia la idea de significados apropiados y construidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida.

Siguiendo esta línea de análisis, se entiende que el ingreso a cada nivel implica para muchos/as estudiantes un salto cualitativo y cuantitativo en las prácticas de lectura y escritura. En ocasiones, esta diferencia entre las prácticas habituales y los nuevos desafíos del nivel conduce a situaciones de fracaso o deserción en las que se coloca equivocadamente la responsabilidad del lado del individuo (Baquero, 2001; Navarro y Revel Chion, 2013). En este modelo, se asume que las dificultades que enfrentan los/las estudiantes en el pasaje de un nivel a otro no responden solamente al “déficit”: no se trata de la calidad de la formación en el nivel previo, ni de limitaciones de los sujetos en relación con su mayor o menor

grado de habilidad con la lectura y la escritura. Por el contrario, se trata del desconocimiento de las convenciones de producción del nivel al que se arriba y de la falta de frecuentación de los géneros relevantes para permanecer en esos nuevos espacios, así como también de las “reglas” de la comunidad discursiva a la que se están integrando progresivamente. Navarro y Mora-Aguirre (2019) plantean, en particular para la educación superior, que se espera un manejo de ciertas formas esperadas de comunicación en cada disciplina sobre la base de implícitos que pueden obstaculizar el proceso de escritura de los y las estudiantes, dando por sentados el manejo adecuado y fluido de vocabulario específico, un conocimiento acabado de la normativa de la lengua escrita, la posibilidad de realizar transcripciones discursivas, incluso, la posesión de talento e inspiración individual; estos implícitos acerca de la escritura de los y las estudiantes se contraponen con su carácter de actividad retórica compleja y situada.

La experiencia en estos últimos años en instancias de articulación entre el nivel primario/secundario y el secundario/terciario nos hace pensar si esas dificultades observadas en algunas ocasiones como condiciones de los estudiantes no son acaso una cualidad que se manifiesta ante cada *pasaje* entre niveles en las trayectorias educativas de los sujetos dentro del sistema formal de educación. Cada contexto de acción discursiva requiere, entonces, de una serie de saberes puestos en práctica en la lectura y la escritura que desmontan la concepción de una experiencia desarrollada y “madura” en un momento determinado. Durante mucho tiempo, con el afán de compensar las dificultades, se han propuesto modelos estandarizados de trabajo, generalmente en torno a destrezas generales (extraer ideas, sintetizar, graficar, etc.) y la conformación de una voz también estándar que borra cualquier huella de subjetividad (construcción de un enunciador que muestra objetividad). Estas exigencias muchas veces forman parte del currículum oculto (Jackson, 1968), dado que no se asumen como un contenido explícito a enseñar y aprender. Tanto las convenciones de producción del conocimiento como los “modos de decir” reclaman ser explícita y sistemáticamente enseñados (Bombini, 2018; Labeur, 2015). De lo contrario, se asume como conocimiento previo un saber que en realidad debe ser construido en consonancia con los desafíos de una nueva instancia de formación y que requiere una aproximación progresiva al ritmo de la conformación de una

trayectoria personal como estudiante en el nivel. Las propuestas estandarizadas están reñidas con los saberes específicos que es necesario desplegar en cada nivel educativo y en cada disciplina curricular, así como con la conformación de voces particulares de los sujetos que se integran y participan en la constitución de esa comunidad discursiva.

En resumen, existen distintos posicionamientos sobre el abordaje de la lectura y la escritura especialmente en las zonas de articulación entre niveles. Algunas propuestas se centran en desarrollar habilidades aparentemente “aplicables” en cualquier contexto de estudio, abonan la aplicación de reglas y convenciones del discurso escrito; otras, parten del análisis y la producción de los géneros en torno al ámbito de estudio, en general en la tensión entre exponer y construir el conocimiento. Estos posicionamientos suelen enfocarse en el diagnóstico de los déficits —con el fin de procurar que los estudiantes adquieran las habilidades propias de los géneros específicos del nivel de estudios al que se ingresa— más que en los conocimientos y representaciones sobre la cultura escrita de los/las estudiantes. Si bien estas iniciativas tienen aspectos muy valiosos, en la práctica, presentan limitaciones en relación con la posibilidad de que los/las estudiantes construyan, en forma fehaciente, un “discurso propio”, un vehículo eficaz para la expresión de sus ideas y las que se construyen en los espacios disciplinares. Estas propuestas no siempre habilitan la valoración de saberes y experiencias que los sujetos poseen de otras prácticas de la cultura escrita que podrían hacerse visibles en sus escritos. En muchas ocasiones, son los mismos estudiantes los que procuran evitarlos, y ese ocultamiento conlleva una pérdida significativa de conocimientos que podrían compartirse en las aulas.

Sobre algunos géneros recurrentes en la formación de lectores y escritores

Si consideramos que cada nivel implica un repertorio de prácticas de lectura y escritura situadas, no podemos dejar de advertir que la formación de lectores y escritores tiene que estar en sintonía con los requerimientos del contexto al que se ingresa y en el que se espera permanecer. Es frecuente encontrar espacios curriculares en los que se trata de resolver la diversidad con propuestas modelo, generalmente por la vía del trabajo con géneros discursivos hegemónicos del ámbito

de estudio. La experiencia de este último período en el proyecto institucional indica que la atención pormenorizada respecto de los propósitos de cada nivel, las características de la población y de cada grupo y las necesidades particulares de cada sujeto exigen un diseño didáctico en contexto.³ Este diseño debe atender no solo a *qué* se quiere escribir (géneros habituales en el nivel y en diferentes instancias curriculares), sino *por qué* se escribe (propósitos), *para quién* (lectores esperados) y *cómo* (formalidad, estilo, selección léxica, etc.). El desafío se encuentra en una planificación colegiada con los/las docentes a cargo de la articulación para definir qué lectores y escritores se espera formar en cada momento de la trayectoria escolar y establecer secuencias de trabajo que conciban la posibilidad de acompañar el aprendizaje de estas prácticas, de manera continua y paulatina. En el caso del trabajo con el nivel medio y el último año del nivel primario, las reuniones periódicas con docentes y el equipo de conducción han permitido asumir una agenda común para acompañar las trayectorias de los estudiantes en los primeros años del nivel. Se elaboraron materiales centrados en el trabajo con géneros discursivos, tanto canónicos como alternativos (que también se trasladaron, con las adecuaciones al contexto, a 7° grado), fichas teórico-prácticas sobre normativa, desde una perspectiva sociolingüística, y propuestas de trabajo sobre algunas estrategias necesarias para el accionar de los estudiantes en este nuevo contexto de estudio (registro de clase, toma de apuntes, exposiciones orales).

Estas experiencias nos hacen preguntar sobre la persistencia de algunos géneros en las propuestas de enseñanza, en desmedro de otros que habilitan la reflexión sobre el discurso escrito. Por ejemplo, podemos encontrar, en los últimos años de la escuela secundaria, una diversidad de propuestas que fomentan la producción de monografías. Sin embargo, la monografía es un género discursivo restringido al nivel superior de educación y particularmente a algunas disciplinas.

³ En relación con la escritura de géneros de "pasaje" entre niveles educativos, existen aportes significativos, como las experiencias llevadas adelante por más de dos décadas en los talleres de escritura de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (Cano y otros, 2008) y en trabajos de investigación enmarcados en UBACYT y el Ministerio de Educación de Nación en la escuela secundaria, el ingreso a la universidad y a los institutos de formación docente (Arnoux y otros, 2009).

Los saberes involucrados en la producción de este género ¿habilitan la formación de lectores y escritores en otros ámbitos de estudio?⁴

Tal vez algunos géneros menos rígidos en su estructura y composición pueden habilitar la manifestación de la riqueza cultural, lingüística y experiencial de los y las estudiantes. En un proceso de interdiscursividad que potencie el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de la subjetividad, es probable que algunos géneros ofrezcan (por sus modos de composición, contenido temático y estilo) una oportunidad para acceder a conocimientos nuevos y relevantes para la formación, sin dejar de lado las trayectorias personales y las exigencias del ámbito de estudio que se recorrerá. Es decir, el fortalecimiento de las habilidades discursivas en la producción de géneros más flexibles puede consolidar la apropiación de las herramientas de la lengua y una práctica reflexiva sobre las producciones tanto propias como ajenas, habilidad fundamental para participar de forma autónoma en la cultura escrita.

En cada nivel de formación, la elección de géneros homogeneizados crea una estandarización de los modos de enseñar lectura y escritura que se traslada a las producciones de los y las estudiantes. De esta forma, se deja de lado, muchas veces, la creatividad y el pensamiento crítico y la escritura se transforma en un estereotipo al que se puede “resistir” con propuestas de escritura de géneros “marginales”, como los autorreferenciales (diario y bitácora), los de invención (poemas y relatos de ficción) y el ensayo (Novo y otras, 2018).

En resumen, facilitar el pasaje no significa aprestar o cubrir contenidos que no han sido abordados previamente, sino establecer qué necesidades discursivas requiere cada nivel y qué géneros habilitan la entrada a estas nuevas exigencias. Vale

⁴ En el caso del nivel terciario, también observamos este desfasaje. Experiencias recientes, como las desarrolladas por Urtasun y Domínguez (2020) en la Universidad de La Pampa, dan cuenta de una necesidad persistente de espacios que trabajen en la “sustracción” de los y las estudiantes ingresantes de la “burocracia académica” a la que muchas veces se los y las enfrenta en las escrituras iniciales del nivel superior. Estas especialistas plantean que los talleres de escritura académica deben concebirse como instancias para la reflexión y el análisis de los propios procesos de escritura y lectura, y ofrecer posibilidades para una producción más flexible y creativa. Para ello, géneros como el ensayo pueden favorecer una práctica que permita apropiarse de una “escritura académico-creativa”, que posibilite la adquisición de categorías tanto teóricas como formales, pero también de modos de pensar, de argumentar y de construir capacidad crítica, sin temor a alejarse de un pretendido discurso objetivo.

acá distinguir la propuesta de Rita Segato (2018) en relación con la necesidad de mirar pedagógicamente las prácticas de escritura estableciendo conexiones entre producción discursiva y subjetividad individual y social:

El hecho inapelable de que somos percibidos como emanaciones del paisaje geopolítico al que pertenecemos y con referencia a la posición histórica de ese paisaje alcanza y contamina el quehacer intelectual y la atribución de valor a nuestra producción académica [...] (p. 275). El acceso a la educación de otros grupos podrá llegar acompañado de su demanda por una educación en derechos como instrumento para la lucha por recursos, por trato digno en las escuelas y universidades, y por contenidos curriculares y estilos de transmisión adecuados a sus fines históricos. (p. 293)

Conclusiones

En el momento actual de la investigación sobre la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos, es probable que sea necesario que el sistema educativo en su conjunto realice un debate profundo, que ubique en el centro el valor de la enseñanza de la lectura y la escritura y la defina como un campo disciplinar específico, que atienda la complejidad de estas prácticas en los distintos niveles con el sostén de diversos marcos teóricos y con procedimientos de diagnóstico válidos que posibiliten interactuar con los requerimientos de cada comunidad (Silva y otros, 2017). La formación de lectores y escritores de manera situada impacta tanto en la mejora del desempeño de los y las estudiantes, como en la construcción paulatina de prácticas docentes diversificadas.⁵

Por mucho tiempo, se concibió a los y las docentes de lengua como el referente indiscutido del saber en torno a la lectura y la escritura. Sin embargo, hoy entendemos que toda la comunidad educativa es agente de transmisión de la cultura escrita. La presencia de proyectos institucionales transversales permite acordar concepciones sobre la lectura y la escritura, facilita la continuidad de propósitos de enseñanza entre niveles y posibilita que la escuela sea un espacio de inclusión y apropiación de la cultura escrita. Si entendemos la inclusión como un fortalecimiento de procesos que prioricen un acompañamiento de la enseñanza y

⁵ Al ritmo de secuencias didácticas, se han ido elaborando materiales teóricos breves dirigidos a la comunidad docente, que hemos dado en llamar papeles de trabajo, en los que se sintetizan tensiones, concepciones y referencias teóricas de cada uno de los problemas planteados y que van conformando una historia de formación situada.

un seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante y de la diversidad presente en las aulas como el punto de partida de la planificación de la tarea educativa, proyectos institucionales como el que hemos descrito en este texto pueden aportar a una apropiación más sólida y enriquecedora del discurso escrito de los y las estudiantes, un discurso escrito en el que pueda reconocerse la impronta de la subjetividad y que, a la vez, esté situado en contextos culturales específicos e históricamente dimensionados.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*. Año IV, (9), pp. 71 - 85.
- Bazerman, C. (2013). *A Theory of Literate Action: Literate Action Volume 2*. The WAC Clearinghouse, Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2013.4791>
- Bazerman, C. (2014). Palabras preliminares. El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* N° 58, pp. 43-63.
- Bombini, G. (2018). Formación docente, escritura y subjetivación. *Educación y vínculos*, 1 (2), pp. 104-120.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Camps A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* (49), pp. 3-19.
- Cano, F.; Cortés, M.; Ornani, C.; Katchadjian, P.; Masine, B.; Petris, J. L., y Setton, J. (2008). *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela* - 1a ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Hyland, K. (2002). Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, pp. 113 - 135.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30 (4), pp. 693-722.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Johns, A. (2002). Introduction. En Johns, A. M. (ed.). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*, pp. 3-13. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Labeur, P. (2015). Apuntes en zonas de pasaje. Ponencia. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Tucumán.
https://isfd160-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/Apuntes_en_zonas_de_pasaje.pdf
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos* 2002, 35(51-52), 2, pp. 17-230.
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 34 (155), pp. 162-178. UNAM.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250922010.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (dir.); Di Stefano, M.; Bentivegna, D.; Martínez, A.; Niro, M.; Nogueira, S.; Pereira, C; Silvestri, A.; Speranza, A. y Valente E. (2009). *Pasajes: escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013), *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, F., y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), pp. 1-17.
- Novo, Ma. del C.; Escalarea, L.; Cúrtolo, M. y Bonnet, M. (2018). Resistencia a la estandarización. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5 (9), pp. 166-188.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1316>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018): *Vivir entre escuelas. Relatos y presencia. Antología esencial* (selección y estudio preliminar de Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Pauer). Colección Antologías del pensamiento contemporáneo latinoamericano y caribeño. CLACSO.

- Segato, R. (2018). Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestroamericana. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*, pp. 267-293. Buenos Aires. Prometeo.
- Swales, J. (2009). Worlds of genre-metaphors of genre. En Bazerman, Ch. y otros. *Genre in a Changing World*, pp. 3-16. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Urtasun, M. y Domínguez, M. C. (2020). Con “voz propia”. Tensiones entre escritura académica y escritura creativa. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7 (13), pp. 95-128. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/3658>