



# Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura

## Contexts, Relationships, Writers: Toward a Complex Model of Studying and Teaching Writing

Natalia Ávila Reyes<sup>1</sup> y Lina Calle-Arango<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile

<sup>2</sup> Universidad de O'Higgins

### Resumen

La profesionalización de los estudios de la escritura, a través de aportes de enfoques didácticos, cognitivos y sociocognitivos, sociolingüísticos, discursivos, retóricos o críticos ha permitido ampliar las formas de comprender la escritura más allá de la transcripción. Este avance ha implicado problematizar la definición del objeto de estudio, y atender a los procesos, las actividades humanas, las prácticas sociales y aspectos emocionales e identitarios. Tales aproximaciones plantean desafíos teóricos y metodológicos. El desarrollo de diseños robustos informados por epistemologías complejas sobre lo escrito es hoy un tema central para el estudio de la comunicación y la cultura escrita en el mundo. En este número temático, “Más allá de los textos: investigaciones situadas de la escritura”, nos propusimos congregar investigaciones que buscaran entender el contexto como parte integral del fenómeno escrito, y que desarrollaran epistemologías y metodologías centradas en los escritores. El resultado de la convocatoria fueron siete trabajos, provenientes de cuatro países, que abordan las literacidades desde la infancia temprana hasta la educación de adultos. Con un horizonte teórico común y diseños metodológicos renovados, estos artículos identifican fuerzas que estructuran las prácticas escritas y tienden a poner en entredicho los regímenes institucionales y evaluativos en los que tiene lugar la escritura. Sus aportes enriquecen los avances que los estudios de la disciplina han tenido en las últimas dos décadas y nos permiten proyectar futuras direcciones de desarrollo, específicamente en el plano de la aplicación de estos resultados de investigación al aprendizaje dentro y fuera del aula.

**Palabras clave:** escritura situada, diseños de investigación, prácticas escritas

---

#### Correspondencia a:

Natalia Ávila Reyes  
Facultad de Educación  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile  
(+56) 22354 5365  
naavila@uc.cl  
ORCID: 0000-0003-3528-6806

---

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.1

## Abstract

The professionalization of writing studies, through the contributions of pedagogic, cognitive and socio-cognitive, sociolinguistic, discursive, rhetorical or critical approaches, has let us broaden our understanding of writing beyond simple transcription. This progress has implied problematizing the defined object of study, and attending to processes, human activities, social practices, emotions, and identities. Such approaches pose theoretical and methodological challenges. The development of robust research design informed by complex epistemologies about writing is now a central topic in the study of communication and written culture around the world. In this thematic issue, “Beyond the Text: Situated Writing Research”, we called for research that would seek to understand context as an integral part of the writing phenomenon, and to develop writer-centric epistemologies and methodologies. The call resulted in seven papers from four countries, addressing literacies from early childhood to adult education. With a common theoretical horizon and renewed methodological designs, these articles identify the forces that structure writing practices and tend to challenge the institutional and evaluative regimes in which writing takes place. Their contributions enrich the advances made by writing studies in the last two decades and allow us to project future directions for development, specifically in terms of applying these research findings to learning inside and outside the classroom.

**Keywords:** situated writing, research design, literacy practices

La escritura, como tecnología de la palabra, es un fenómeno ubicuo que está presente a través de las más variadas esferas de la actividad humana. Es un fenómeno individual y cognitivo, tan profundamente arraigado en las personas alfabetizadas que a veces nos pareciera connatural al lenguaje; es también un fenómeno social y colectivo, situado históricamente, producto de las actividades que realizamos en sociedad. Es un medio que al mismo tiempo representa contenidos y encarna la identidad, es una técnica que aprendemos y una forma de creación por la que se expresa nuestra agencia en el mundo. Esta multiplicidad de planos y dimensiones en las que opera ha facilitado que diversas epistemologías se hagan cargo del estudio de la escritura y de las maneras de enseñarla y aprenderla.

A partir de tradiciones tan diversas como los estudios discursivos, la sociolingüística, los estudios retóricos del género, los enfoques de prácticas sociales o, incluso, desde modelos cognitivos del proceso de escritura, durante los últimos 30 años se ha instalado un sentido común acerca de la importancia crucial del contexto en el fenómeno escrito. Sin embargo, este consenso no necesariamente se corresponde con el enfoque que adoptan la investigación en escritura y las didácticas derivadas de ella. Asumir la complejidad del fenómeno escrito en su estudio significa poner al centro a las y los escritores, no solo para comprender la situacionalidad de los procesos de producción escrita, sino para acceder a las emociones y dinámicas de participación, pertenencia, exclusión, aprendizaje y negociación identitaria que tienen lugar en el origen, desarrollo y uso de la escritura.

Una tarea semejante requiere avanzar hacia una epistemología que ofrezca diseños pertinentes para aprehender esa complejidad del objeto. Es frecuente que, en el estudio de la escritura, aun desde marcos que reconocen su carácter social, los textos, en tanto productos, tomen un excesivo protagonismo; algunos autores han denominado este fenómeno como sesgo textual (Horner, 1999; Lillis & Scott, 2007). Horner (2013) plantea que en la tradición estadounidense esta atención por los errores, la organización, el formato y las convenciones podría derivar de la influencia de los estudios literarios, centrados en la lectura atenta o *close reading* de los textos. En Latinoamérica, la influencia inicial de los estudios del discurso en la investigación y enseñanza de los textos escritos puede haber

también moldeado una tradición centrada en las características textuales (Tapia Ladino et al., 2016). Este énfasis regional, no obstante, ha tendido con el tiempo a incorporar perspectivas centradas en el aprendizaje y, más recientemente, en las prácticas sociales (Navarro & Colombi, 2022), probablemente en un movimiento que recoge tradiciones latinoamericanas más ligadas al análisis crítico del discurso y a la sociolingüística crítica (Niño-Murcia et al., 2020) y que –por esta vía– reconecta la escritura con la red de relaciones sociales que le da origen.

Uno de los riesgos de adoptar perspectivas centradas únicamente en los textos es olvidar el rol de sus escritores y escritoras. A nivel científico, esto reduce excesivamente la complejidad del objeto estudiado; a nivel aplicado, perdemos de vista a los y a las participantes. Esta omisión tiene consecuencias, en especial en ámbitos como la enseñanza y la evaluación de la escritura, donde pasar por alto a los escritores implica divorciar la escritura de las vidas de las personas y de las fuerzas que moldean y explican las formas que la escritura adopta. Sin embargo, gran parte de la investigación de la escritura no omite la existencia del contexto, sino más bien lo considera un epifenómeno debido al sesgo textual, esto es, datos complementarios que permiten entender mejor al objeto: el ámbito (por ejemplo, el escolar), el nivel o edad de los participantes o la disciplina en la que se escribe. Incluso, desde algunas teorías lingüísticas, se asigna un importante rol al contexto, pero se lo trabaja como un nivel codificado en un sistema funcional de la lengua. Estas formas de definir el contexto parecen insuficientes para entender la escritura en toda la complejidad de sus dimensiones. Se hacen necesarias metodologías específicas para acceder al contexto, ya no como epifenómeno o a través del texto, sino como el objeto de conocimiento cuando se estudia la escritura (Ávila Reyes, 2021).

De esta forma, en el volumen especial *Más allá de los textos: investigaciones situadas de la escritura*, de la revista PEL, nos propusimos reunir trabajos empíricos sobre el desarrollo, enseñanza, aprendizaje o uso de la escritura en cualquier etapa del ciclo vital, con una conceptualización y un diseño metodológico que acogieran las perspectivas de las y los participantes como objeto central, mas no exclusivo, de la investigación. La invitación, entonces, fue a poner a los participantes en el centro del estudio. El resultado del llamado es una colección de siete artículos que discurren acerca de la escritura en una diversidad de contextos a lo largo del ciclo vital y educativo: el nivel inicial, el escolar, la educación de adultos y la educación superior, tanto dentro como fuera de las instituciones. Estas contribuciones, en estudios provenientes de Chile, Argentina, Colombia y Estados Unidos, permiten en su conjunto analizar los aportes de estudiar la escritura más allá de los textos y, al mismo tiempo, abrir a nuestra disciplina renovadas perspectivas teóricas y metodológicas que enriquecen los avances de los últimos 20 años en lo que llamamos estudios de la escritura.

Los textos que componen este volumen construyen un horizonte teórico común. Para describirlo, analizamos la presencia de autores recurrentes en los listados de referencias bibliográficas. En seis de los siete artículos pudimos encontrar la influencia del trabajo de Virginia Zavala (por ejemplo, 2011, 2019) para asumir un marco de sociolingüística crítica y definir un enfoque sociocultural, centrado en la literacidad como práctica social. Este enfoque plantea conceptos comunes y transversales en los artículos del volumen, tales como las dinámicas de agencia y resistencia de los sujetos que escriben. La presencia de los *New Literacy Studies* se releva mediante la recurrencia de autores como David Barton, en artículos que se sirven del marco de prácticas letradas. El carácter social de las prácticas de literacidad permite entender que estas están sujetas a dinámicas de poder, de lo que resultan en literacidades con distinta visibilidad y valoración social (Barton & Hamilton, 2000). En este sentido, el concepto de literacidades vernáculas, entendidas como prácticas letradas en contextos de aprendizaje informales y voluntarios, tiene un rol esencial (Barton & Lee, 2012). Por su parte, autores como Gee (por ejemplo, 2002, 2015), Ivanič (1998) y Street (por ejemplo, 2005, 2017) son citados en torno a las implicancias del enfoque sociocultural para relevar las identidades de las y los escritores. El trabajo de Theresa Lillis (por ejemplo, 2001, 2017) también ha sido influyente en este conjunto de textos. Sus contribuciones son dobles: por un lado, aporta importantes conceptualizaciones de base, relacionadas con la escritura estudiantil y los imaginarios evaluativos con que se estudia la escritura; por otro, sus operacionalizaciones metodológicas en torno al uso de la etnografía como método, metodología y *deep theorizing* ocupan un lugar prominente.

A nivel de diseños investigativos, entre los artículos acá presentados destaca el uso de conversaciones en torno a textos (Ivanič, 1998; Lillis, 2008) y relatos de experiencias, cuestionarios, herramientas etnográficas y acercamientos émicos (Lillis, 2001) como algunas de las estrategias centrales para codificar metodológicamente los contextos de producción y atender a las voces de los actores involucradas en los procesos de escritura. El trabajo de Ane Haas Dyson se releva también en aspectos metodológicos, como los marcos interpretativos e intersubjetivos en el estudio de la escritura (Dyson & Genishi, 2005) y las descripciones densas en contextos escolares (Dyson, 2013).

En las siguientes secciones se analizan, por un lado, los aportes de las investigaciones que componen este número, en términos de los tipos de conocimientos que habilita un enfoque enriquecido de la escritura como el que hemos intentado concisamente delinear. A continuación, se proyectan las futuras direcciones de desarrollo, específicamente en el plano de la aplicación de estos resultados de investigación al aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

## Este volumen

El llamado para artículos de este número especial no indicó ninguna restricción temática más que el foco investigativo en los participantes: se convocaron investigaciones sobre escritura a lo largo del ciclo vital en variedad de ámbitos, escolares o no. En efecto, evitamos en el llamado incluir bibliografías, para priorizar los trabajos que relevaran a las y los escritores, más que determinadas tendencias teóricas. Sin embargo, los textos seleccionaron habitualmente un marco de prácticas: la palabra “práctica” y sus variantes aparecen más de 200 veces a lo largo de todos los artículos. Asimismo, estos artículos identifican fuerzas que estructuran las prácticas escritas y tienden a poner en entredicho los regímenes institucionales y evaluativos en los que tiene lugar de escritura.

Como consecuencia, las narrativas del déficit se desafían mediante diferentes estrategias que atraviesan este número especial. Así, por ejemplo Dávila y Abril-Gonzalez (este volumen) ponen en entredicho las clasificaciones sociodemográficas que habitualmente encasillan a los participantes; Concha y Espinosa (este volumen) se interesan por estudiar prácticas de escritura que no estén sujetas a la regulación ni a la evaluación; Eisner (este volumen) aborda las dimensiones ideológicas que indexan los textos recontextualizados en la educación de adultos, y Uribe y sus coautores (este volumen) cuestionan las autopercepciones negativas de los escritores en contextos universitarios. No obstante, mientras los artículos develan discursos del déficit asociados con las prácticas de literacidad en los diversos ámbitos, también sobresale el rol agentivo de los y las escritores, docentes o acompañantes quienes, con variados grados de agencia, actúan en sus contextos y permiten contrarrestar las construcciones de déficit. “Agencia”, en efecto, es otro de los conceptos teóricos que aparece transversalmente en los artículos de este volumen.

De esta forma, los escritores emergen como sujetos de conocimiento, no solo por sus identidades de escritores (Dávila & Abril-Gonzalez, este volumen; Montes et al., este volumen), sino también como productores en contextos vernáculos (López, este volumen) y como participantes de acciones de mediación letrada (Eisner, este volumen; Taboada, este volumen). A nuestro juicio, estos énfasis solo se posibilitan al resituar a los individuos como protagonistas de los actos escritos que median sus experiencias vitales.

El primer artículo de este número especial, firmado por **Denisse Dávila y Paty Abril-Gonzalez**, indaga en la influencia que los familiares multilingües tienen en la validación de las identidades emergentes de sus hijos(as) como escritores(as) y comunicadores(as). Su epistemología busca desafiar a los discursos deficitarios frecuentemente relacionados con familias de comunidades históricamente marginadas, tales como bajo desempeño o bajos ingresos. A la luz de los conceptos teóricos de riqueza cultural comunitaria (Yosso, 2005) y pedagógico de acompañamiento (Sepúlveda, 2011), las autoras analizaron discursivamente lo que los niños(as) y apoderados(as) decían sobre sus composiciones multimodales durante un programa virtual de alfabetización temprana para familias ubicadas cerca de la frontera de los Estados Unidos y México.

El artículo que las autoras **Soledad Concha y María Jesús Espinosa** comparten se enmarca en una política de escritura inspirada en un modelo de escritura en comunidad (Graham, 2018) implementado en aulas chilenas. Los resultados de un análisis interpretativo (Dyson & Genishi, 2005) invitan a cuestionar el uso exclusivo de la escritura en el aula como control del aprendizaje escolar, con estructuras fijas y estandarizadas, que los estudiantes pueden llegar a dominar pero de las que no necesariamente se sienten parte. El análisis intersubjetivo e inductivo de las experiencias de uso de diarios de escritura de estudiantes chilenos de distintos niveles escolares permite reivindicar el potencial de la escritura en la escuela como forma de disfrute, así como medio de expresión auténtica, desahogo, motivación y desarrollo personal.

El estudio de **María Beatriz Taboada**, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), da voz a docentes de educación secundaria en Lengua y Literatura. A partir del marco sociocultural, y utilizando un modelo de investigación en colabor (Gandulfo & Unamuno, 2020), Taboada asume una orientación etnográfica (Rockwell, 2009) para levantar desde narrativas, autoetnografías y notas de campo tensiones que enfrentan los docentes en la alfabetización avanzada: entre el protagonismo social de la escritura y lo que efectivamente llega a enseñarse en la escuela, entre concepciones situadas y escolarizadas de la escritura, y entre los objetivos curriculares y las decisiones didácticas. El artículo concluye en torno a la urgencia de trabajar en acuerdos que permitan alinear las condiciones, prácticas y decisiones didácticas de los docentes con los lineamientos institucionales y concepciones complejas, sociales y situadas de la escritura.

El cuarto artículo, presentado por **Laura Eisner**, de la Universidad Nacional de Río Negro, se mueve hacia el contexto de una escuela secundaria de adultos. El destacable uso de distintas formas de recolección de datos permite a la autora aportar evidencia sobre cómo las decisiones pedagógicas de los docentes constituyen acciones agenciales y cuestionamientos críticos ante los regímenes de literacidad (Blommaert, 2005) hegemónicos en este tipo de educación. El estudio llega a esta y otras valiosas contribuciones a partir de la descripción densa de eventos de literacidad (Dyson, 2013) para reconstruir las trayectorias textuales de un conjunto de materiales impresos y conocer sus desplazamientos al ingresar al aula, específicamente en los momentos previos y durante el desarrollo de la clase.

La quinta investigación, de **Karen López**, presenta un diseño inspirado en los principios de la etnografía digital (Hine, 2015) que acompaña la cotidianidad de seis estudiantes universitarios de primer año durante 12 meses. El contraste de las prácticas de literacidad digital vernáculas y académicas permite insistir en el reconocimiento de los jóvenes como escritores y lectores activos dentro –pero también fuera– del ámbito académico (Trigos-Carrillo, 2020). La identificación de diversidad de prácticas en medios digitales, sus formas de interacción y la configuración de identidades discursivas en línea ofrece una rica base para orientar decisiones pedagógicas que establezcan puentes con los repertorios letrados vernáculos y faciliten la transferencia de estas prácticas a contextos académicos.

El sexto artículo de este número especial está firmado por **Fernanda Uribe, Pablo Lovera y Federico Navarro**. Se trata de un esfuerzo por relevar las experiencias estudiantiles en torno a la escritura y a su enseñanza en la intersección entre la subjetividad y la cultura, entre lo estructural y lo biográfico (Morandi et al., 2019). El estudio, además, aporta mediante el desarrollo de *focus groups* con un diseño transversal a través de seis disciplinas y tres momentos de la formación. Los resultados dejan en evidencia que la enseñanza de la escritura continúa relegada al currículum oculto (Schleppegrell, 2004), lo que reafirma la necesidad de que las instituciones habiliten apoyos sistemáticos que acompañen el desarrollo de la escritura académica, se hagan cargo de auto estigmatizaciones y prevengan el abandono estudiantil. Emerge una percepción consensuada de que las instancias de formación para el aprendizaje de la escritura académica no se condicen con las altas expectativas de los docentes e instituciones, y de la centralidad que ocupa la escritura en su formación.

Finalmente, los resultados del estudio **Soledad Montes, Catalina Figueroa Arce, Hans Klener, Julio Vera, Ítalo Tamburrino y Pablo Gómez** insisten en superar la idea reduccionista de que géneros de formación canónicos, como la tesis, deben dar cuenta solamente del dominio de determinadas convenciones académicas y disciplinares. Los autores problematizan la construcción de la identidad (Ivanič, 1998) y membresía disciplinar (Wenger, 1998) durante la escritura de tesis en estudiantes de pregrado en Chile, e instan a una optar por visión compleja (Russell, 2013), procesual y situada de esta etapa, que involucra desafíos emocionales y personales. Mientras los cuestionarios constataron que estas experiencias suelen tener más matices negativos que positivos, y asociarse frecuentemente con la frustración, la soledad y el estrés, las entrevistas permitieron indagar en la fuente de estos indicadores. Los autores encontraron que estas percepciones están permeadas por negociaciones y búsquedas identitarias, que involucran circunstancias biográficas, búsqueda de una voz autoral, y tensiones frente a las convenciones académicas impuestas.

### **Hacia una pedagogía de las y los escritores: futuras direcciones**

Al poner su foco en las y los escritores y acompañantes en la escritura, las investigaciones reportadas en este volumen articulan propuestas metodológicas para acceder y aprehender el contexto y las relaciones de poder que estructuran las expectativas y discursos en torno al uso de la literacidad en los diferentes momentos de la vida de las y los escritores. Estas propuestas y el tipo de conocimiento que habilitan responden a una ontología común, es decir, a cierta forma de comprender la naturaleza de la escritura que puede impactar ampliamente en las formas tradicionales en las que las instituciones educativas se hacen cargo de las dinámicas de participación, aprendizaje y enseñanza de la literacidad.

Integrar la mirada de los participantes permite repensar los imaginarios de déficit que atraviesan los niveles educativos y desde los cuales frecuentemente se justifica la enseñanza de la escritura, así como desafiar las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 2001) que relegan al plano implícito las expectativas y la enseñanza de lo escrito. No obstante, el modo de acometer esta tarea es con frecuencia difuso. Mientras que la explicitación de la enseñanza de la escritura es un valioso avance, podría ser aún insuficiente. Es preciso trascender la mera enseñanza de las expectativas hegemónicas sobre el uso del lenguaje escrito y avanzar en una perspectiva liberadora de la enseñanza de la escritura, que amplíe los repertorios retóricos y expresivos de las y los estudiantes-escritores y les permita optar con agencia por participar en diversidad de formas de literacidad.

En esta dirección, precisamente, la inclusión de prácticas vernáculas y juveniles de fuera de la escuela podría promover la validación y valoración en el aula de los repertorios discursivos que los estudiantes traen consigo y que conforman sus identidades. Sin embargo, la mera valoración de esos discursos alternativos también podría ser insuficiente (Zavala, 2019). Es preciso, además, comprender estos discursos como formas válidas y completas de construir conocimiento a través de los contextos vitales. La mirada de los participantes ofrecida en este número especial permite recuperar los deseos de escritoras y escritores, que se materializan en aspectos como la voz, la agencia, el sentido de propiedad de sus discursos escritos y la identidad de quienes participan.

En esta última sección, nos permitimos trazar nuevas perspectivas didácticas que emergen a partir del planteamiento conjunto de este número especial. Los estudios de la escritura deben seguir dialogando con tradiciones que permitan cambiar estructuralmente las maneras de tratar el aprendizaje de la literacidad en la escuela e integrar nuevas posibilidades de ser en la escritura. Existen diversos aportes teóricos generados por la investigación educativa que se apoyan en un marco de justicia social para comprender el valor de conocimientos

diversos y avanzar a nuevas formas de enseñar la literacidad en el aula. Aunque no todos estos aportes son recuperados en los textos de este volumen, proponemos a continuación un brevísimo relevo para mover los límites de la enseñanza escolar hacia todos los contextos significativos de la vida de las y los escritores.

En esta dirección, el concepto de riqueza cultural comunitaria (Yosso, 2005) permite problematizar la interpretación tradicional del capital cultural de Bourdieu, que suele estructurar la enseñanza de los registros académicos y escolares de la literacidad. Las literacidades académicas y escolarizadas se asumen como formas del capital cultural valorado, pero frecuentemente responden a expectativas culturales blancas, de clase media y que se asocian con un rango de recursos lingüísticos bastante estrecho. La riqueza cultural comunitaria incluye, por ejemplo, el capital lingüístico, que supone las habilidades intelectuales y sociales adquiridas mediante experiencias comunicativas en más de una lengua y estilo, y que permite comprender que los estudiantes llegan a la escuela con múltiples habilidades de lenguaje y comunicación. Los conceptos de capital familiar y capital navegacional, a su vez, resitúan la utilidad de los recursos de los hogares de diversas clases sociales, niveles educacionales y orígenes raciales, así como la capacidad de los y las estudiantes de aprender a desenvolverse en contextos institucionales que pueden serles hostiles. Complementariamente, la escritura a través de las comunidades (Guerra, 2008) aplica estos principios al aula de escritura: la comunicación atraviesa los mundos naturales y humanos en los que vivimos y las habilidades desplegadas pueden ser transferidas entre uno y otro. Los profesores, entonces, debemos convertirnos en mediadores culturales y crear las condiciones para que los y las aprendices en el aula invoquen sus conocimientos comunicativos previos. En consecuencia, las y los estudiantes se transforman en ciudadanos a la vez globales y locales, es decir, participan de una vida social más amplia, siendo al mismo tiempo comunicadores hábiles en sus mundos inmediatos de referencia. De especial valor en esta propuesta es prestar atención a los denominados *student incomes* (lo que los estudiantes traen a la escuela), por sobre los *learning outcomes* (los resultados de aprendizaje señalados por el currículum) a la hora de organizar la enseñanza.

Otra perspectiva que recupera los conocimientos familiares como puntos de partida para construir conocimientos en el aula son los denominados fondos de conocimiento o *funds of knowledge* (González et al., 2005). La premisa es que la gente es competente tiene conocimientos que han construido a lo largo de sus experiencias de vida y llevarlos al aula construye vínculos de confianza, que crean una relación sana con el contexto escolar y redundan en un mayor desempeño estudiantil (Pérez-Isiah, 2021). Los fondos de conocimiento funcionan como mediadores en el desarrollo de habilidades escolarizadas, aunque la escuela con frecuencia restringe su uso y limita lo que los y las estudiantes podrían demostrar intelectualmente.

Estas nociones ampliadas del conocimiento estudiantil se posicionan como una alternativa a los imaginarios del déficit sobre los que suele cimentarse la enseñanza de la literacidad. La escuela, entonces, no tiene como cometido mejorarla lectura o escritura de los estudiantes, sino habilitarlos para leer y escribir en una diversidad de contextos. Al respecto, el concepto de extracurrículum de la escritura (Gere, 1994), permite dar cabida a los múltiples espacios de enseñanza no formal como “salas de estar, hogares de ancianos, centros comunitarios, mesas de cocina y piezas arrendadas en los que la gente pone sus palabras en escritura” (Gere, 1994, p. 76). Al concentrarnos en nuestro lugar institucional de enseñantes de la escritura –específicamente en el currículum de las materias universitarias–, hemos pasado por alto el aprendizaje de la escritura fuera del currículum, que es en efecto un aprendizaje integral y completo. Lejos de plantear una desprofesionalización de la enseñanza institucional de la escritura, Gere aboga por una democratización de la enseñanza, que atenúe la dicotomía entre lo que ocurre dentro y fuera de las paredes del aula. En esta misma lógica, propuestas como la escritura más allá de currículum (Parks & Goldblatt, 2000) suponen la generación de proyectos guiados desde los cursos de escritura universitaria que se apliquen en el ámbito de las comunidades que rodean a la universidad. Podríamos imaginar, por ejemplo, a los estudiantes de los cursos de escritura sirviendo como escritores técnicos de organizaciones sociales, o como *community managers* voluntarios de agrupaciones que requieran la elaboración de mensajes escritos para conseguir sus objetivos.

Los conocimientos de escritores y escritoras también pueden considerarse mediante la integración de escrituras diversas e intermedias en el aula universitaria. Estrategias como el uso de diarios de vida para la construcción de conocimientos académicos, entrevistas lúdicas y ficticias a científicos(as) para abordar las temáticas disciplinares en estudio, o la re-mediación de textos académicos en otros géneros –ya sea escritos o multimodales– constituyen intermediaciones entre mundos culturales en el aula (González-Álvarez, 2021). Este tipo de propuestas pedagógicas también ha sido denominada terceros espacios, un nombre que literalmente designa un espacio híbrido que media entre otros dos espacios: el de los mundos culturales y lingüísticos a los que pertenecen los estudiantes y el discurso escolarizado (Assaf, 2014). En el contexto del estallido social chileno, describimos diferentes formas en que estudiantes universitarios autogestionaron terceros espacios, por ejemplo, vinculando sus trabajos sobre ciencias básicas con temáticas como la represión policial (Ávila et al., 2022). A la teoría de los terceros espacios subyace un modelo de aprendizaje, en el que la hibridación genera choques cognitivos que habilitan zonas de desarrollo próximo. En este sentido, creemos que la consecuencia de estos choques y desarrollos radica en ganar agencia para hacer conscientes los recursos lingüísticos pertinentes a cada uno de estos contextos. De manera coincidente con las propuestas de Guerra (2008), se reafirma la necesidad de una mediación docente; nos permitimos añadir que los docentes deben nombrar estos recursos lingüísticos, deben hacer explícito este conocimiento retórico de modo de que pueda ser usado de forma deliberada, transferible a través de los contextos y con agencia de los escritores (Ávila et al., 2021).

Sobre la problemática de la identidad y la agencia, diversas investigaciones han dado cuenta de una suerte de extrañamiento de los estudiantes al utilizar fuentes bibliográficas, como si estuvieran reproduciendo o usando palabras que no sienten propias (Lillis, 2001; Zavala, 2011). Frente al deseo de proyectar su propia voz emerge la resistencia a citar a otros, y para muchos estudiantes las exigencias de la intertextualidad constitutiva del ámbito académico son vivenciadas como la obligación de reproducir lo que las autoridades dicen. En este escenario, las prácticas de citación, tan fundamentales en contextos académicos y de alta regulación, parecieran representar para las y los estudiantes un recurso que excluye la expresión de sus voces y subjetividades, en vez de ser asumido como base para el empoderamiento y el posicionamiento crítico e informado. No obstante, se pueden poner en marcha estrategias específicas para enseñar a los escritores noveles a imprimir su identidad autoral mediante recursos lingüísticos como el metadiscurso, la valoración y el uso agentivo de verbos para introducir las citas (Montes & Álvarez, 2021). En este caso, la enseñanza explícita de recursos lingüísticos no busca modelar un repertorio académico normativo, sino relevar las posibilidades de apropiarse de la escritura como autor(a) e imprimir opiniones y actitudes en torno a las fuentes.

Un último aspecto para llevar al aula una perspectiva de la escritura como la que hemos intentado formular en este texto corresponde a la evaluación. Bajo el marco de la justicia social, se puede repensar el lugar de la evaluación mediante la creación de ecologías de evaluación antirracista (Inoue, 2019). Tradicionalmente, la práctica evaluativa se ha centrado en productos e impone imaginarios de corrección que responden a normativas racializadas, o mediadas por la clase social u otras fuerzas estructurantes. En una ecología evaluativa antirracista, los y las estudiantes participan en aspectos como la definición de los propósitos de la evaluación, de manera que la creación de un producto evaluativo sirva también sus propias metas de aprendizaje, o en la construcción de la rúbrica, de modo que los estudiantes puedan hacerse parte de los estándares de escritura que el curso construye. Los diferentes elementos de esta ecología están, como la metáfora sugiere, interconectados, para dar cuenta de la complejidad de la escritura: una rúbrica puede ser concebida como una articulación de expectativas, que forma parte de los procesos de retroalimentación o que guía aquello que los estudiantes finalmente aprenderán en esta ecología.

En esta introducción, hemos intentado, en primer lugar, trazar la trayectoria onto-epistemológica de nuestro llamado a investigar más allá de los textos y de las siete respuestas ofrecidas por nuestros pares y las posibilidades de conocimiento sobre la escritura que abrieron. En segundo lugar, a partir de la naturaleza de la escritura que trazan

estos artículos, hemos intentado ofrecer futuras direcciones para materializar una enseñanza estructuralmente distinta de la escritura en los contextos de la enseñanza formal a lo largo de la vida, incluyendo aspectos ligados a los conocimientos previos estudiantiles, el currículum, las estrategias didácticas, los contenidos lingüísticos y las formas de evaluación que permiten reposicionar la agencia de las y los estudiantes-escritores.

## Epílogo

---

En suma, los artículos de este número especial, desde etnografías hasta estudios con métodos mixtos, articulan un enfoque complejo de la escritura. Este enfoque no reniega de la naturaleza lingüística y cognitiva constitutiva del fenómeno escrito, pero otorga al contexto, a las relaciones sociales y a los escritores un lugar preponderante para una investigación y enseñanza de la escritura sensible a la diversidad, democratizante y justa, y que por consecuencia redunde en mayores oportunidades de participación escrita para todas y todos. Así, una perspectiva compleja de la escritura ha de ser siempre situada.

Finalmente, entre las proyecciones que podemos ofrecer para los estudios de la escritura en la región, se encuentra la importancia de estudiarla fuera de la escuela. Pese al consenso en todos los artículos sobre la importancia de estudiar la diversidad de literacidades, casi no recibimos propuestas de artículos sobre escritura en contextos de aprendizaje no formal, o derechamente, fuera de contextos de aprendizaje. A pesar de ello, creemos que este número especial puede contribuir a que los estudios de la escritura latinoamericanos avancen en esta y otras nuevas direcciones.

---

**Agradecimientos:** Las editoras queremos agradecer especialmente a las y los autores de este número y a las y los evaluadores pares, quienes ofrecieron generosamente sus conocimientos, tiempo y compromiso con el cometido de este número especial.

## Referencias

---

- Assaf, L. C. (2014). Supporting English Language Learners' Writing Abilities: Exploring Third Spaces. *Middle Grades Research Journal*, 9(1), 1–17.
- 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/gest.8.3.02str>
- 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., Calle-Arango, L. & Léniz, E. (2022) Researching in times of pandemic and social unrest: a flexible mindset for an enriched view on literacy, *International Studies in Sociology of Education*, 31(1-2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Theorising Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D., & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282–298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Blommaert, J. (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press.
- Dyson, A. H. (2013) The Case of the Missing Childhoods: Methodological Notes for Composing Children in Writing Studies. *Written Communication*, 30(4), 399-427. <https://doi.org/10.1177/0741088313496383>

- Dyson, A., & Genishi, C. (2005). *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Gandulfo, C., & Unamuno, V. (2020). Nota metodológica. ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo, & H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 37-46). Biblos.
- Gee, J. P. (2002). Literacies, identities, and discourses. En M. J. Schleppegrell, & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power* (pp. 159-175). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410612298-13>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell, & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Gere, A. R. (1994). Kitchen Tables and Rented Rooms: The Extracurriculum of Composition. *College Composition and Communication*, 45(1), 75-92. <https://doi.org/10.2307/358588>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer (s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- González-Álvarez, P. (2021). ¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva. En Navarro, F. (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.45-90). Universidad de Chile.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Laurence Erlbaum Associates.
- Guerra, J. C. (2008). Cultivating transcultural citizenship: A writing across communities model. *Language Arts*, 85(4), 296–304. <https://library.ncte.org/journals/la/issues/v85-4/6196>
- Hine, C. (2015). *The Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Every day*. Bloomsbury Academic.
- Horner, B. (1999). Some Afterwords: Intersections and Divergences. En B. Horner & M.-Z. Lu (Eds.), *Representing the "Other": Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 191–205). NCTE.
- Horner, B. (2013). Ideologies of literacy, 'academic literacies,' and composition studies. *Literacy in Composition Studies* 1(1), 1–9. <https://ir.library.louisville.edu/faculty/79/>
- Inoue, A. B. (2015). *Antiracist Writing Assessment Ecologies: Teaching and Assessing Writing for a Socially Just Future*. The WAC Clearinghouse. <http://wac.colostate.edu/books/inoue/front.pdf>
- Ivanič, R. (1998) *Writing and Identity*. John Benjamins
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- 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/10.1177/07410883083192>
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66–81. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21092>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Montes, S. & Álvarez, M. (2021). ¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.151-202). Universidad de Chile.
- Morandi, G., Ungaro, A. M., Arce, D., & Gallo, L. (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. *Actas De Periodismo y Comunicación*, 5(2). <https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5760>
- Navarro, F., & Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza, & T. van Dijk (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., & de los Heros, S. (Eds.) (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Parks, S., & Goldblatt, E. (2000). Writing beyond the Curriculum: Fostering New Collaborations in Literacy. *College English*, 62(5), 584-606. <https://doi.org/10.2307/378963>

- Pérez-Isiah, R. (2021). Funds of Knowledge Embracing the Cultural Capital of Students of Color. En J. Casas, O. Mayers, & J. Zoul (Eds.), *10 Perspectives on equity in Education* (pp. 22-36). Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Russell, D. (2013). Contradicciones acerca de cómo promover la escritura epistémica en las disciplinas: lo que hemos aprendido en EEUU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Sepúlveda, E. (2011). Toward a pedagogy of acompañamiento: Mexican migrant youth writing from the underside of modernity. *Harvard Educational Review*, 81(3), 550–573. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.088mv5t704828u67>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Street, B. V. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423. <https://www.jstor.org/stable/40171646>
- Street, B. V. (2017). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. En B. V. Street, & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 3–15). Springer International Publishing.
- Tapia Ladino, M., Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 189–208. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- 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, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>