



## SIGNIFICADO DE ALGUNAS PRÁCTICAS LETRADAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES DURANTE SU TRAYECTO EDUCATIVO

**Luz Eugenia Aguilar González**

*Universidad de Guadalajara*

aguilar.luzeugenia@gmail.com

**Área temática:** A.9) Sujetos de la educación

**Línea temática:** 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación



### Resumen

La presente investigación refiere los primeros resultados sobre las prácticas letradas de siete estudiantes de pregrado del área de humanidades. A través de una entrevista se buscó recuperar la manera como significan sus prácticas letradas más significativas a lo largo de la vida personal y escolar, mismas que conforman su literacidad académica en el ámbito escolar. Las prácticas de escritura dentro y fuera del aula propician distintas dinámicas que permiten construir un sentido determinado de la escritura y la lectura personal, académica y profesional en estudiantes de humanidades en el nivel de pregrado. Los estudiantes tienen como prácticas letradas más significativas dentro de la escuela las que se refieren a la lectura y escritura en espacios públicos o práctica colectiva. También resalta la participación de la familia como modelo para la posterior utilización de prácticas letradas en la escuela. La pandemia fue un evento que trastocó las prácticas letradas y por lo mismo los eventos de literacidad en las actividades escolares, por este motivo, el significado que le dan en este momento a la lectura y escritura es de bloqueo o pausa en el aprendizaje. Los primeros resultados permiten comprender la dinámica entre los eventos letrados al interior de la familia y dentro del espacio escolar, complementándose.

**Palabras clave:** Literacidad, Escritura, Lectura, Prácticas Letradas

## Introducción

Las investigaciones centradas en el texto escrito o bien en las prácticas de enseñanza dentro de las escuelas, son cada vez más numerosas y gracias a ello se puede trazar un mapa explicativo sobre los problemas de escritura o sobre estrategias o propuestas de intervención en el aula. Actualmente, los enfoques centrados en el estudio de las prácticas de los sujetos (no solo en sus producciones) están creciendo desde la perspectiva de la literacidad. Estas investigaciones utilizan abordajes a partir de la co-producción y la investigación participativa; sobre los roles de los textos, los materiales y las materializaciones dentro de los eventos letrados o bien, sobre la apropiación personal de los eventos letrados y cómo se viven cotidianamente (Bloome, Castanheira, Leung y Rowsell, 2019).

Los principios de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) se han afinando para construir nuevos constructos teóricos resultado de acercamientos a los objetos de estudio desde perspectivas multidisciplinares que permiten explicar el tejido híbrido actual de las prácticas sociales y culturales en general, y de las prácticas letradas, en particular.

Los diferentes acercamientos a las prácticas letradas han acercado a los investigadores a la descripción de lo que los estudiantes hacen con el lenguaje desde sus propios contextos para explicar el proceso formativo de las prácticas sociales del lenguaje, las cuales las encontramos, como literacidad dentro de la escuela y como práctica, fuera de ella. Por ello, ya no es suficiente investigar sobre los productos escritos de los estudiantes o las prácticas e intervenciones educativas de los profesores, sino hay que volver la mirada hacia la interacción entre las subjetividades de los estudiantes y la enseñanza en la escuela. Esta mirada implica comprender los sentidos que los sujetos están construyendo sobre su proceso formativo en relación con la lectura y la escritura.

La presente investigación indaga sobre las prácticas letradas de estudiantes de pregrado del área de humanidades que utilizan en sus actividades personales y escolares en torno a la lectura y la escritura. Algunos de ellos llegan a las aulas universitarias con competencias comunicativas bajas, las cuales desarrollan a lo largo de la carrera; otros ya han desarrollado las competencias dentro de los procesos escolares previos o incluso al margen de ellos.

La relevancia científica de la propuesta puede resumirse en tres aspectos (1) Incursionar en la recuperación de la construcción de saberes de los estudiantes. (2) La narrativa como herramienta metodológica y como resultado de un proceso de autorreflexión de los sujetos de estudio para fortalecer los resultados de este tipo de trabajos, tal y como se plantean los principios de validez metodológica y construcción de teoría en los paradigmas cualitativos. (3) Aportar datos y descripciones que puedan materializarse en propuestas pedagógicas específicas en el campo de la educación.

La pregunta principal se refiere a investigar las prácticas letradas más significativas a lo largo de la vida personal y escolar de los sujetos que conforman los significados de la literacidad académica en el ámbito escolar y profesional. Las preguntas secundarias son: ¿Cuáles son las

experiencias personales en el desarrollo de la práctica de la lectura y la escritura que han constituido los significados de las prácticas letradas de los estudiantes? Y ¿cuáles son las prácticas y sus entornos más significativos que determinan la literacidad de los estudiantes?

El trabajo tiene como supuesto el hecho que las prácticas de escritura que se llevan a cabo dentro y fuera del aula propician distintas dinámicas, tales como tensiones, negociaciones, hibridaciones, metareflexiones, las cuales permiten construir un sentido determinado de la escritura y la lectura personal, académica y profesional en estudiantes de humanidades en el nivel de pregrado. Para encontrar dichas dinámicas y la forma como adquieren sentido es que se recurre a la recuperación, desde la memoria de los sujetos, de sus prácticas letradas en el ámbito personal y escolar, pues no solo los sujetos que vienen de ambientes alfabetizadores desarrollan competencias comunicativas que los pueden definir como lectores y escritores competentes sino que, desde sus propios entornos, van construyendo sus significados, los cuales pueden no considerarse por los profesores como insumo en los ámbitos escolares. Comprender la construcción de significados evidencia las distintas mediaciones a las que están expuestos los sujetos. Ello ayudaría en el entorno educativo a elaborar actividades escolares y extraescolares para potenciar las competencias de escritura y lectura en la conformación de la literacidad de los estudiantes.

Como objetivo general se identificarán los sentidos que elaboran los estudiantes de pregrado del área de humanidades sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el inicio de su vida escolar en interrelación con su entorno y experiencias personales.

Como objetivos particulares se describirán las experiencias personales de los estudiantes en el desarrollo de la práctica de la lectura y la escritura que han constituido los significados de sus prácticas letradas y se describirán las prácticas letradas y sus entornos más significativos que determinan la literacidad de los estudiantes

## Desarrollo

### *Enfoque teórico*

Los NEL construyen conceptualizaciones teóricas y acercamientos empíricos distintos a los estudios de la lectoescritura o de la alfabetización, los cuales se abordaban desde la psicología o el cognoscitividad, principalmente. Los NEL conceptualizan la lectura y la escritura como prácticas sociales, lo que los ubica en un enfoque sociocultural. Los aportes básicos de los NEL se resumen por sus tres planteamientos fundamentales (Hernandez-Zamora, 2019): (1) para Shirley Brice Heath no hay separación entre los eventos orales y los escritos, por lo que el punto medular es identificar cómo se usa la escritura, con quién y en qué contexto (2) Para B. Street, aprender a leer y a escribir no es solo la adquisición de una habilidad, sino la de diversas literacidades, lo que se hace posible al participar en distintas prácticas sociales. Y (3) las prácticas letradas no se pueden separar de los discursos, entendidos estos como “sistemas

sociales de significado que median la constitución de posiciones del sujeto” (Hernández-Zamora, 2019, pág. 367).

De esta manera, la enseñanza de la escritura (y por extensión de la lectura) se inscribe en distintas prácticas situadas, mismas que fortalecen el compromiso de las personas, construyen identidades y promueven las relaciones sociales. Así, la lectura y la escritura vinculan el entorno personal y las preocupaciones de los sujetos con el acto de escribir.

En este sentido, la lectura y la escritura dentro de la escuela y contenidas en los programas curriculares correspondientes, podrían no estar suficientemente contextualizadas como para lograr fines más complejos, como los científicos o profesionales. O bien, la escuela no las considera como actividades fundamentales para la formación personal y profesional por ello, podría presentarse la situación de que las prácticas de escritura en los niveles previos a la universidad son pocas y se usan principalmente como estrategias de aprendizaje.

Durante el periodo escolarizado se ejercitan distintas habilidades básicas para la escritura, pero para dominar la competencia, es necesaria la escritura en contexto, lo que se ha definido como práctica situada. Desde un enfoque culturalista y como herramienta epistémica, la escritura fomenta las actividades analíticas, la apreciación objetiva de un tema de estudio; permite realizar juicios críticos, argumentados, además de practicar el pensamiento basado en la razón. Por otro lado, tanto la lectura como la escritura en espacios personales refuerzan las prácticas sociales del lenguaje, pues se tienen que resolver problemas de distinta índole. El manejo del sujeto de su entorno le proporciona más posibilidades de éxito. Por ello es necesaria más investigación que articule los eventos letrados personales y escolares.

### *Metodología*

La investigación propone un acercamiento a los significados que estudiantes de humanidades otorgan a su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus interacciones y vivencias desde sus entornos privados y escolares.

A partir de estos acercamientos se retomó el cuestionario realizado por Deborah Brandt (2001, en Handy, 2019) sobre la literacidad en la vida de los norteamericanos. Este cuestionario tiene las siguientes categorías: datos demográficos, memorias tempranas de la infancia, lectura y escritura en la escuela, lectura y escritura con pares, lectura y escritura en actividades extracurriculares, inicios en la lectura y escritura, escritura en el trabajo, el valor de la lectura y escritura. Las preguntas se tradujeron al español y algunas se adaptaron. A estas categorías se agregó una sobre la lectura y la escritura durante la pandemia de COVID-19. En total son 61 preguntas que se respondieron en entrevistas con duración de entre 50 y 120 minutos como máximo.

Una vez que se contó la aprobación de participación de los sujetos, las entrevistas se realizaron a siete estudiantes de carreras de humanidades de la Universidad de Guadalajara. Los estudiantes fueron tres hombres y cuatro mujeres de entre 10 y 42 años. Las carreras que

estudiaban en el momento de la entrevista son: Relaciones internacionales (1), Historia (2), Geografía (1) y Letras hispánicas (3). Primero se transcribieron literalmente todas las entrevistas en archivos separados. Después se diseñó una hoja de Excel para cada sujeto en la cual se realizó una primera organización de las respuestas de los estudiantes según las categorías antes mencionadas. Algunas preguntas se separaron para discriminar la información sobre lectura y escritura. Posteriormente se realizó una primera reducción de información, para así obtener los significados básicos de las respuestas de los estudiantes. Este es el momento en el que se encuentra la investigación.

### *Discusión de los primeros resultados*

Los resultados que se presentan en esta ponencia se centrarán únicamente en los que se refieren a las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura, en ámbitos personales y escolares desde los recuerdos más antiguos hasta los más significativos en la actualidad. Se incluyen algunos resultados sobre sus experiencias durante la pandemia.

Ante las preguntas sobre sus recuerdos más antiguos en torno a la lectura y la escritura, los sujetos dudaron. Los que tienen más edad, tienen los recuerdos muy difuminados y lo atribuyen a que fueron malos estudiantes. Sin embargo, los recuerdos de la madre leyendo o apoyando las labores escolares, así como de los hermanos mayores leyendo, son fuertes en ellos.

En los entrevistados más jóvenes, los recuerdos de las actividades escolares son más claros y para ellos, las experiencias más significativas coinciden con las actividades establecidas en el *Plan y programas de estudio* del área de Español, tales como el conteo de palabras leídas por minuto, el análisis de oraciones, el método silábico para aprender a leer, los reportes de lectura.

Es relevante para los sujetos la práctica de la lectura en voz alta. Es una actividad que refieren con gusto, ya sea en casa o en la escuela. En casa recuerdan cuando algún miembro de la familia les leía textos infantiles. En la escuela, la lectura en voz alta. Esta es una actividad colectiva que refiere a la integración como grupo. Es interesante esta relación entre la escritura y la lectura como práctica agradable para los sujetos, lo cual establece el vínculo entre lo oral y lo escrito. Para Ong “Leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación [...] La escritura nunca puede prescindir de la oralidad.”. Los entrevistados muestran entusiasmo por la lectura en voz alta, ya sea de un libro o en concursos: “Los maestros y los alumnos planeaban toda una clase para que los papás la vieran y entonces había mucha interacción entre profesores, papás y alumnos. Y yo recuerdo haber leído un cuento o un poema, algo muy sencillo.” (Sujeto 5).

Las prácticas que más recuerdan los sujetos son las de caligrafía, con cuadernos, llenar “bolitas”, hacer planas de caligrafía, “mejorar la letra”. También realizar resúmenes, dictados y cuentos. Estos son los recuerdos que todos los sujetos mencionan. Estas actividades no constituyen propiamente una práctica letrada, sino un momento del proceso de alfabetización, de alfabetización académica o como recurso didáctico. Lo que queda grabado para ellos son las

actividades de lectura y escritura colectivas, como leer en público, realizar bitácoras públicas sobre las lecturas realizadas, escritura colectiva de diarios, concursos de poesía y su lectura pública o la publicación de los textos: “A ella le encantaba que nosotros escribiéramos. Era de, tienes un escrito, un poema, te lo publicaba en *La Gaceta* de la prepa...” (Sujeto 1); “...en la secundaria teníamos un profesor que quería que leyéramos. Y teníamos en el pizarrón un lugar para anotar cuántos libros íbamos leyendo y cuáles eran.” (Sujeto 4); “En la primaria [...] una maestra nos puso una vez una dinámica de que teníamos como una especie de diario en el que escribíamos para el compañero de atrás algo que pensáramos de él, una cosa así. Entonces se iba cambiando, [...] esa vez me acuerdo que sí me esforcé” (Sujeto 7).

El entorno familiar sigue siendo un “ambiente alfabetizador”. En el caso de los entrevistados, la presencia de libros en casa, su adquisición y la lectura compartida fortalece sus capacidades para dominar nuevas habilidades y se “enganchan” con mayor frecuencia en experiencias positivas de lectura compartida de libros en las que los padres son más sensibles y se muestran más interesados” (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009, pág. 83).

La constitución del entorno ya no está centrada en la diada padres-hijos, sino se extiende a abuelos-nietos, hermanos-hermanos. En el caso de familias en donde no hay una interacción con libros, los hermanos mayores, a partir de su propia experiencia escolar (principalmente universitaria) acercan a los sujetos a la lectura, ya sea como modelos o por el interés del hermano mayor por la alfabetización. En estos casos (dos sujetos), es en la adolescencia cuando inicia la lectura: “mi hermano me leyó *El Principito*. Porque yo no quería leer, de plano, pero mi madre me regaló el libro y yo dije: ay, luego lo leo. Pero mi hermano estuvo pendiente de que lo leyera y, como si fuera un morrito, así, de cuna, me empezó a leer los libros en la noche, y cuando lo terminó me leí ese libro como cinco veces seguidas. [...] Más allá solo fue mi hermano que me ayudó a leer y me enseñó algunos libros” (Sujeto 1).

El entorno escolar es el espacio para “colectivizar” las prácticas letradas. Como se ejemplificó en el apartado anterior, la escuela puede ser propicia para la interacción entre pares, para favorecer las experiencias públicas, lo que es de interés para los sujetos, pero no solo eso, sino que este tipo de prácticas adquiere un significado social que rebasa las dimensiones escolares. El significado relevante de estos sucesos en la vida escolar de los entrevistados puede acercarse a lo que se consideraría desde los NEL como prácticas sociales. Los ejercicios de caligrafía, los resúmenes, los dictados, son actividades constantes en la escuela que debido a la persistencia con que se practican, quedan en el recuerdo de los sujetos; pero las actividades de orden público, sí que son prácticas sociales del lenguaje, pues tienen un fin social y no solo académico. Los recuerdos persisten a pesar de haber participado o haberse realizado una sola vez.

En cuanto a las prácticas durante la pandemia, los entrevistados significaron este momento principalmente como un cambio en las prioridades de su vida o como un retroceso en su proceso educativo. Dos de los sujetos manifiestan que la escuela ya no importaba mucho, pues la salud, el cuidado de los abuelos y buscar medios de subsistencia era lo principal. La lectura y escritura pasaron a un segundo término. Para algunos, académicamente las clases en línea promovieron más la lectura de documentos electrónicos (PDF), lo que facilitó la experiencia

educativa. Para otros, la lectura electrónica se convirtió en un reto, pues en los PDF es difícil extraer la información, por lo que demeritó en el análisis de la teoría. Quienes tuvieron mejores condiciones manifiestan haber leído más: “en la lectura prioricé mucho mis lecturas personales porque no había más que hacer, entonces aproveché mucho el tiempo para leer y crecer en esa área (Sujeto 5). Una de ellas lo atribuye a que la lectura es un acto “solitario” (Sujeto 4) y por eso no se afectó su proceso durante la pandemia. En cuanto a su proceso de escritura, la mayoría considera que se “bloquearon”. La reconocen como un acto colectivo y al perder al receptor, perdieron la habilidad de comunicación: “y en cierta parte dejé de escribir [...] escribí un texto para una clase, un taller. Y mi texto no se entendía tan bien, solo lo entendía yo y eso nunca me había pasado. Como que no me podían seguir el hilo. Creo que estaba ensimismada” (Sujeto 4). “...me costaba mucho escribir un ensayo, me siento como bebé, de que no sé cómo hacer esto [...] porque no tenía el tiempo ni las ganas de hacerlo [...] en la escritura me atrofié un poco” (Sujeto 5). El Sujeto 6, quien tenía avanzada una novela, en esta etapa escribía solo para cumplir con las tareas.

En mucho, la desmotivación escolar se debió a la falta de interacción social. En clases presenciales, el sentido de la participación se debe a la posibilidad de dialogar, lo que no sucedió (o no se propició) en la educación en línea. Para los entrevistados, el proceso de aprendizaje es “dialógico”. El proceso en línea fue vertical lo que no obstaculizó su aprendizaje: “Fue mucho más complicado no solo por el hecho de que no había esta socialización con otras personas y que sentías que le estabas enviando textos a la pared porque realmente nunca recibías esa retroalimentación [...]” (Sujeto 5). “en clases presenciales era un proceso dialógico [y en línea] se convirtió en un proceso monológico y eso más que enriquecer mi escritura creo que la empobreció. Yo valoro estar en contacto con personas para socializar los textos.” (Sujeto 4). “Para mí siempre ha tenido mucho más sentido tanto en la escritura como en la lectura en términos de: voy a leerlo, voy a la clase y estamos ahí dialogándolo y eso de repente en la plataforma virtual no se daba mucho [...]” (Sujeto 7). La pandemia deconstruyó un proceso educativo que ya tenía su propia dinámica donde las acciones educativas estaban enfocadas en generar dinámicas sociales dentro del aula. Específicamente, la escritura es un proceso que requiere de actividades sociales y aplicaciones específicas (aprendizajes situados) para materializarse. Por ello, las actividades colectivas, públicas y de retroalimentación como las descritas anteriormente, son significativas para los entrevistados. La migración de emergencia a un sistema en línea, al que la mayoría no estaba preparado, elimina la interacción con otros y desdibuja los objetivos de la actividad de la escritura. En términos constructivistas, la escritura durante la pandemia no era una actividad que implicara la resolución de un problema complejo, sino su objetivo era cumplir con actividades en seguimiento de una inercia de supervivencia escolar a la que entraron profesores y alumnos (cf. Schneuwly, 1992).

## Conclusiones

Como respuesta a las preguntas formuladas relativas a las experiencias personales en el desarrollo de la práctica de la lectura y la escritura y sus entornos significativos que determinan la literacidad, se encontró que los significados relevantes de los estudiantes se refieren a eventos centrados en habilidades caligráficas, el dominio de la ortografía y la lectura, principalmente la de fines lúdicos. Asimismo, la escritura académica está presente: los resúmenes, los dictados, las planas. Entonces, los eventos letrados significativos para los entrevistados son actividades centradas en el aprendizaje. En contraparte, describen en su narración eventos también significativos cuando las prácticas se convierten en públicas, se exponen ante otros, reciben retroalimentación o tienen un fin claro. En la educación básica, se refieren a eventos de escritura y lectura pública. En la educación media los talleres de escritura o las tareas en equipo son relevantes para su formación y en la universidad, el proceso de lectura y escritura con fines académicos (escritura de ensayos o de la tesis) son los que les dan la posibilidad de reflexionar en la importancia de las prácticas letradas. La educación superior es el momento de mayor desarrollo de habilidades para la escritura.

El modelo y apoyo de los familiares es un entorno fundamental para su formación y participación en eventos letrados. Dos son las situaciones más importantes que refieren: ver al familiar leyendo o escribiendo, escuchar o compartir la lectura. En algunos casos los mayores inducen a la lectura como una actividad importante, revisan la tarea y dan seguimiento a las labores escolares. En estos casos puede afirmarse que se trata de un apoyo motivacional y guía. Pero en otros casos, como el apoyo o interés por el desarrollo del entrevistado, se convierte en un estímulo para impulsar el desarrollo del sujeto, lo que fortalece su aprendizaje, como lo asentó Vygotsky en su explicación de la Zona de Desarrollo Próximo (cnf. Polman, 2010). Estas son las practicas letradas que los estudiantes significan y forman su propio desarrollo.

La cuarentena inhibió el intercambio de experiencias, se migró la socialización a ambientes virtuales por lo que la lectura se intensificó, aunque no necesariamente la comprensión lectora. Por su parte, la escritura es un evento sociocultural el cual perdió su objetivo para estos sujetos en la educación en línea. El bloqueo e incluso la imposibilidad de aplicar las habilidades de escritura anteriores se presentaron como una anulación de la realización de prácticas letradas en el entorno académico.

Los trabajos de investigación sobre las distintas literacidades refieren a la actuación de los alumnos en entornos escolares a partir de sus prácticas de lectura y escritura a lo largo del currículo o en una materia escolar específica. La relevancia del trabajo aquí presentado es comprender la manera como los estudiantes construyen una trayectoria personal y escolar sobre su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. La selección de estudiantes de humanidades no es al azar, pues ellos tendrán como materia básica de trabajo profesional estas habilidades. La reflexión desde los sujetos ha permitido tener una recuperación de las acciones educativas centradas en el seguimiento de los contenidos curriculares.

Resalta la importancia que para su formación tuvieron los eventos en donde las interacciones eran fundamentales. También lo reconocen cuando la pandemia los alejó de las interacciones sociales. Ello sustenta la importancia de fortalecer, pedagógicamente, las prácticas sociales del lenguaje insertas en situaciones letradas colectivas y específicas.

En el caso de los primeros resultados encontrados en el periodo de la pandemia, las respuestas exigen un estudio más profundo para comprender mejor las prácticas letradas desarrolladas o inhibidas y sus características.

Finalmente, la participación de la familia en los procesos de aprendizaje debería ser más estudiada. Si se revisan los estudios sobre esta relación familia-escuela veremos que son escasos. Los primeros resultados de este estudio muestran las distintas interacciones que propician la asimilación cultural y las prácticas letradas en relación con el desarrollo de la literacidad en la escuela.

## Referencias

- BIBLIOGRAPHY Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cervantes Velázquez, M. R. (2015). *Procesos de escritura académica. Un acercamiento con estudiantes universitarios*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bloome, D., Castanheira, M. L., Leung, C. y Rowsell, J. (2019). *Re-Theorizing literacy practices. Complex Social and Cultural Contexts*. New York: Routledge.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., & Schwanenflugel, P. (enero-junio, 2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Handy, C. J. (2019). *Literacy in our lives: Experiences of reading and writing in the context of personal narratives* [Thesis Plan II Honors Program]. Austin, EEUU.
- Hernandez-Zamora, G. (Mayo-Agosto, 2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala*, 24(2), 205-456.
- Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: FCE.
- Polman, J. L. (septiembre-diciembre, 2010). La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios. *Revista de educación*(353), 129-155.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(16), 49-59.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*(1), 56-66.