
**SOBRE *ESCRITURA E INCLUSIÓN*
EN LA UNIVERSIDAD.
HERRAMIENTAS PARA DOCENTES,
DE FEDERICO NAVARRO (ED.)**

Hairenik Aramayo Eliazarian
Universidad de Buenos Aires
nikiaramayo@hotmail.com



∞

Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes, de Federico Navarro (ed.); Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2021; 282 pp.; ISBN: 978-956-404-277-0.

En el último tiempo, hubo en Latinoamérica un incremento de los estudios sobre pedagogía de la escritura en la educación superior que, desde una perspectiva crítica, abordan otro fenómeno no exclusivo de Latinoamérica, que es que muchas universidades de países como Chile, Brasil o Estados Unidos, con sistemas de educación superior tradicionalmente elitistas, ampliaron y



diversificaron el acceso a los cursos de graduación para estudiantes “no tradicionales” (*i. e.*, de grupos sociales que tradicionalmente fueron excluidos), ya sea a través de sistemas de cupos u otras políticas afirmativas. Estas políticas afirmativas dieron lugar a cuerpos estudiantiles más diversos, lo que a nivel lingüístico se percibe en su capital lingüístico y sus trayectorias con la lectura y escritura, así como las prácticas de literacidad en las que fueron socializados.

Tanto desde la sociolingüística crítica, la lingüística aplicada crítica, como desde la educación, las investigaciones se preocuparon por estudiar qué sucedía dentro de las aulas con los estudiantes no tradicionales y lo que mostraron fue que, si bien ciertas barreras de tipo “administrativo” se habían derribado, situaciones de inequidad social o exclusión reaparecían en las aulas respecto de estos estudiantes, esta vez bajo un argumento lingüístico (Zavala y Córdova 2010), porque muchos de estos no estaban familiarizados con las prácticas letradas convencionales propias de la institución académica, que son también requisito para un buen desempeño (ver, por ejemplo, Minnis 2008 y Lillis 1999).

Autoras como Virginia Zavala, Theresa Lillis y Mary Jane Curry llegaron a la conclusión de que el desafío actual es, más bien, reconocer los recursos y discursos que los estudiantes traen, y preguntarse cómo hacer posible la participación epistemológica de todos los estudiantes, en lugar de adoptar un modelo homogeneizador que busque eliminar diferencias (Zavala y Córdova 2010) y una mirada del déficit respecto de ellos cuando no pueden hacer lo que se cree que deberían poder hacer. En este contexto, surge *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, un libro dirigido a docentes de todas las disciplinas y a impulsar este cambio de perspectiva desde aquellos que representan en alguna medida a la institución. En palabras del editor, su objetivo es “la actualización pedagógica de los docentes” (15), lo que quita la exclusiva responsabilidad de los estudiantes de “ponerse a la altura” y motiva a los docentes a problematizar las prácticas pedagógicas tradicionales y deconstruir las prácticas letradas académicas.

El libro tiene cuatro capítulos, cada uno de los cuales parte de una pregunta que aborda un aspecto de la escritura en la universidad y que incluye tanto contenido teórico como propuestas didácticas concretas. Cada capítulo comienza presentando una historia en el aula (un caso que retrata la problemática que será abordada), un recurso útil para que los docentes identifiquen los episodios en que se materializa la exclusión, ya que ayuda a relacionarlo fácilmente con lo que ocurre en el aula. En sintonía con su marco teórico y conceptual, la lectura y la escritura en este libro se entienden como prácticas sociales, lo que implica que al escribir no solo se ponen en juego mecanismos cognitivos, sino también cuestiones culturales, identitarias y afectivas. Así, todas las actividades sugeridas contemplan, observan y cuidan estas dimensiones, en parte también siguiendo la orientación freiriana de esta línea de estudios, que ve en las prácticas lectura y escritura una dimensión y un potencial emancipadores.

Para empezar, Theresa Lillis escribe el prefacio. Un prefacio que puede pasar por primer capítulo, pero que sienta la orientación teórica y las bases conceptuales del libro en general. En él, Lillis presenta herramientas para el desarrollo de una pedagogía inclusiva de la escritura que no

discrimine en base a su experiencia como profesora de educación secundaria y superior. La autora hace hincapié en la idea de “herramienta” para enfatizar el hecho de que su preocupación es crear algo útil, algo que sirva. El libro en general presenta una orientación hacia la búsqueda y valoración de lo útil, en un sentido positivo: tanto las actividades como las propuestas teóricas de los autores invitan a los docentes a preguntarse por la pertinencia y los objetivos que buscan conseguir con sus propuestas didácticas, y promueven la pregunta por el sentido y el para qué de ciertas solicitudes. En los estudiantes, se busca suscitar reflexiones metalingüísticas en torno al sentido de usar ciertos recursos lingüísticos.

Lillis trae conceptos clave de sus obras previas en base a los cuales diseña las herramientas, conceptos que –como dijimos– reaparecen a lo largo de todo el libro, ya sea de forma explícita o como marco teórico de las actividades propuestas por los autores. Así, varias de sus sugerencias prácticas estarán orientadas a romper con las prácticas del misterio institucionales (Lillis 1999), esto es, aquellos contenidos que no se explican o son presentados como parte del sentido común, pero que son condición de aprobación, como lo son las convenciones de escritura. Fiel a su propuesta dialógica (Lillis 2008), sugiere que un lugar para hacerlo son las conversaciones pedagógicas con estudiantes y, a lo largo del capítulo, la autora da recomendaciones sobre cómo abordar estas conversaciones de forma que no sean meras bajadas de línea sobre la forma, sino más bien debates sobre las formas de construir significado en la universidad.

El concepto de “diálogo” en Lillis es fundamental y se aborda e interpreta desde distintos niveles, no solo como conversación. La autora, además, brinda diversas ideas acerca de cómo abrir este diálogo. Una propuesta es hacerlo en el mismo texto a través de la yuxtaposición, práctica que consiste en incluir discursos y voces junto a y dentro de los textos ensayísticos convencionales. Es interesante que la misma autora pone en práctica a lo largo del capítulo esta herramienta y que, en varios momentos y a través de diversos formatos, Lillis incorpora otras voces o su propia voz no académica en notas al pie o recuadros con reflexiones personales que interrumpen el desarrollo del capítulo y rompen con el tono científico, y que cuestionan o abren un debate en torno a diferentes temas. Así, el asunto abordado se muestra como lejos de estar cerrado y, en sus palabras, la experiencia personal –como docente– y el discurso científico aparecen fusionados, así como lo racional con lo emotivo.

Finalmente, cierra su contribución hablando sobre los regímenes de evaluación en la enseñanza superior, típicamente de orientación programática, rígidos y normativos. Y sugiere, en cambio, que lo más acertado pedagógicamente en contextos de diversidad creciente sea construir recursos heurísticos, que hagan hincapié en la habilidad para resolver problemas.

El capítulo 1 “¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva” está escrito por Paula González-Álvarez. El capítulo parte del caso de Francisca, que ilustra un fenómeno sumamente común en la enseñanza universitaria: estudiantes que traen prácticas de lectura y escritura muy distantes de las demandadas y que, en consecuencia, reciben múltiples correcciones de aspectos

superficiales que no valoran el contenido de las ideas presentadas, lo que les genera frustraciones y desalienta. A lo largo del capítulo, la autora propondrá formas de resolver esta tensión, “desde una perspectiva flexible sobre aquello que es *aceptable* en la universidad” (46).

La pregunta inicial del capítulo es por qué diversificar la escritura, tanto en términos de efectos, i. e., porque visibilizar y discutir las prácticas letradas de los estudiantes enriquece y es un aporte a la educación superior; pero también de obligación y necesidad, porque no alcanza con eliminar los obstáculos “administrativos” para acceder a la educación superior, sino que también es necesario legitimar los repertorios lingüísticos de estos estudiantes y permitirles acceder a las prácticas académicas dominantes. Desde la óptica de González-Alvarez, la inclusión de escrituras diversas tiene que ver también con un proceso de –como lo llama ella– modernización de la enseñanza para la equidad e inclusión universitarias que, en definitiva, contribuye a la calidad educativa. El centro de su propuesta va a ser “diversificar la escritura para diversificar el aula” (54) a través de actividades que promuevan la equidad y la participación de todos.

Una vez resuelta la pregunta por el motivo, se pasa al cómo: de qué forma diversificar la escritura en el aula. Allí González-Álvarez desarrolla diversas propuestas que van desde la planificación de las clases y la confección del programa hasta actividades para que realicen los alumnos. Algunos de los principios en común entre las propuestas son los siguientes:

- buscan volver significativas las tareas de escritura y los contenidos para los estudiantes;
- ayudan a deconstruir y relativizar el conocimiento, en la medida en que traen voces típicamente ocultas al aula y valoran las prácticas vernáculas de los estudiantes;
- buscan conocer a los estudiantes y sus trayectorias en lectura y escritura, porque esa información permite diseñar tareas y actividades que respondan a sus intereses y necesidades. (Conocer las aulas, porque estas han cambiado, propone);
- promueven, en palabras de la autora, una interacción estudiantil más activa con los conocimientos del programa y se enfocan en incentivar el carácter reflexivo de los alumnos antes que la evaluación de la precisión de la respuesta y la corrección del texto;
- incentivan la agencia de los estudiantes: les invitan a tomar decisiones y apropiarse de sus escritos.

Un ejemplo concreto de una propuesta didáctica que la autora presenta es la creación de entrevistas ficticias a personajes reconocidos de un área. Esta propuesta, además de cumplir con los principios mencionados, está inspirada en una actividad llevada a cabo por Alejandro Roth, profesor de Biología (72), lo que resulta interesante porque muestra que las preocupaciones por la escritura, su enseñanza y la modernización de las formas de evaluación no solo existen en ni tienen que provenir del campo de las Humanidades. De hecho, esta problemática es traída a través de una cita de Miras (2000), quien afirma que muchas de las propuestas didácticas de escritura presuponen que el docente es un escritor experto y reflexivo, lo que limita su puesta en práctica. Como lo indica el

prólogo, tanto las propuestas del capítulo 1 como del libro en general resultan asequibles y aplicables a asignaturas diversas y profesores con diversa formación.

El capítulo 2, “¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas”, escrito por Pablo Lovera Falcón y Claudia Castro, se enfoca en el diseño y la evaluación de tareas de escritura. Un dato para destacar es que los episodios narrados al principio, además de ilustraciones, permiten anticipar los discursos o creencias previas sobre la escritura con las que se está discutiendo. En este caso, a través del caso de Andrés, se pone en tela de juicio la idea de que a escribir géneros académicos o científicos se aprende por ensayo y error.

A lo largo del capítulo, los autores hacen hincapié en las diversas funciones que la escritura tiene en la educación: esta no solo sirve para evaluar, sino que es también parte de lo que ayuda a que se incorporen conocimientos de programa. En ese sentido, la idea de pertinencia aparece y reaparece en el texto como base del cambio propuesto por los autores para pensar y diseñar las tareas de escritura y la evaluación. Si la tarea de escritura es parte del proceso de aprendizaje y de cómo les estudiantes aprenden contenidos, en su diseño se deberán tener en cuenta otras especificaciones contenidas en el programa de la asignatura y de la carrera (como los objetivos de aprendizaje y el perfil del egresado) y será recién en base a eso que se elejirá el texto en cuestión.

Así, el desarrollo del capítulo constituye una invitación a reflexionar sobre la relación entre las tareas de escritura y los propósitos formativos de la asignatura en que se inserta la tarea, una pregunta por el *para qué*. Las herramientas didácticas propuestas buscan, en primer lugar, que la escritura sea una experiencia de aprendizaje (es decir, se enseñe de forma explícita y no se aprenda por “osmosis con el ambiente” [Lillis 2001, en Lovera Falcón y Castro 2021: 92]); segundo, de que esta experiencia sea guiada, inclusiva y permita cumplir con los objetivos de aprendizaje del curso.

También, en línea con los fundamentos teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad, las actividades presentan a la escritura en una situación concreta, como praxis, como forma de resolver una situación. De hecho, la propuesta de los autores toma como base el concepto de género discursivo, concepto que en su definición incluye la idea de actividad de la vida social. La meta es que les alumnos dejen de escribir para el profesor, como explica uno de los principios para el diseño y evaluación de tareas de escritura recapitulados hacia el comienzo del capítulo (95). Estos principios, si bien son traídos como parte de una revisión de nociones básicas, de por sí constituyen un aporte interesante para quien quiera repensar el abordaje de la escritura en el aula.

Los autores también brindan claves para acompañar a les estudiantes en todas las etapas que hacen al proceso de escritura, un proceso complejo que excede la escritura en sí. Las diversas estrategias tienen el objetivo de evitar las dificultades generadas por la ambigüedad en las instrucciones o falta de criterios, y proponen elementos como instructivos de escritura o muestras de textos para trabajar estos aspectos. Otra interesante propuesta de este capítulo es que, además de presentar modelos de actividades para les estudiantes, incluye también actividades para que les docentes reflexionen, diseñen, desarrollen. No solo no se da por sentado que les estudiantes dominan ciertas nociones, sino que tampoco se asume que les docentes lo hacen.

La última sección aborda nuevas posibilidades para la evaluación de la escritura que efectivamente mejoren la producción académica de los estudiantes y que dejen atrás regímenes de evaluación con orientación normativa que se centran en evidencias textuales y en las dimensiones gramaticales de los textos. Estos no solo distan bastante de ser inclusivos, sino que alejan mucho la vida cotidiana de la académica. En sintonía con el capítulo 1, este tipo de evaluaciones cerrarían la brecha entre la universidad y la vida profesional porque “promueven que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar lo aprendido de la misma manera como lo harían en situaciones reales donde estos saberes son requeridos” (132). Para finalizar, los autores ofrecen ejemplos de instrumentos útiles para evaluar acompañando los diversos momentos del proceso de escritura, como rúbricas y pautas de cotejo.

En el capítulo 3, “¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de intertextualidad académica”, Soledad Montes y Martín Álvarez abordan la relación con una convención de escritura académica específica que genera muchos desafíos y dificultades para los estudiantes, la citación. El abordaje que proponen deconstruye la práctica de intertextualidad propia del discurso académico con el objetivo de “dar sentido a la incorporación de citas en una tarea académica” (157). En línea con ese objetivo, las actividades sugeridas no implican solo una explicitación de las convenciones de citado del tipo cómo usar el sistema de citación APA, sino más bien una socialización en estas convenciones de citado, que vuelve la intertextualidad parte de algo mayor, la inserta en la práctica de producción de conocimiento académico de una comunidad disciplinar determinada.

Para ello, los autores se preocupan por mostrar que la dimensión intertextual es algo más complejo que viene incluso de antes de iniciar a escribir y que está necesariamente vinculado —en la medida en que lo implica— con la lectura crítica previa de otros artículos de investigación. Por esto, se verá que las primeras actividades tienen que ver con involucrar a los alumnos en procesos como la selección y revisión de bibliografía del curso o la búsqueda autónoma de fuentes académicas, que —entre otras cosas— permitirían que los estudiantes conozcan las condiciones de circulación de estos textos de la misma forma que conocen las de los textos que leen fuera de la universidad. Esto último va en línea con otro postulado de los autores, quienes afirman que los estudiantes ya ponen en práctica la intertextualidad, solo que no académica, por lo que también se preocuparán por mostrar formas de incorporar estas formas de intertextualidad no académicas que los estudiantes usan fuera de la universidad.

Como la intertextualidad es muchas veces interpretada por los estudiantes como ser silenciados o perder su sello, Montes y Álvarez abordan cómo trabajar el desarrollo autoral. Explican que, si bien el imperativo de usar de fuentes puede parecer contradecirse con la necesidad de, además, desarrollar la propia voz de escritor, cuando los escritores entienden cómo (y por qué) se construye el conocimiento científico, y tienen clara cuál es la idea que quieren transmitir, la cita no aparece solo porque el profesor la pidió, sino porque las comienzan a necesitar (174). Las actividades sugeridas invitan a los estudiantes a hacerse preguntas acerca de las elecciones hechas

en el texto contribuyendo al objetivo de dar sentido a las prácticas intertextuales en particular y de escritura en general. Son actividades que incentivan la agencia de los estudiantes y promueven la reflexión en torno a los recursos lingüísticos que tienen disponibles para realizar una tarea y en torno al sentido de elegir unos u otros.

Por último, los autores proponen incluir en la instrucción de las prácticas de intertextualidad el debate sobre el plagio. Hacia el final del capítulo, nos acercan una visión educativa del plagio –que lo entiende como producto de una mala instrucción o comprensión errónea en lugar de una cuestión moral– y proponen actividades para hacer entender cuándo la intertextualidad comienza a ser transgresora.

El último capítulo responde a la pregunta “¿Cómo acompañar la escritura de tesis y memorias de pregrado?” y fue escrito por Fernanda Uribe Gajardo. La autora parte de describir por qué el escribir una tesis de pregrado puede ser desafiante. Para empezar, desarrolla, es un género de introducción a la investigación experta, con especificidades propias, pero que –además de la escritura en sí– implica proponer una investigación que resulte pertinente para la disciplina, gestionar dicha investigación y tomar decisiones estratégicas durante el proceso, algo para lo que no siempre los estudiantes están preparados. Por ello, un buen acompañamiento que guíe activamente es fundamental, que sea significativo –*i. e.*, que tenga real impacto– y más inclusivo. Para esto, explica, el acompañamiento no solo debe enfocarse en la instrucción explícita del género –aunque sí es necesario “transparentar aquello que se espera de la tesis” (221)–, sino que también debe apuntar a abordar y conocer las dimensiones identitarias, afectivas y personales de la escritura de tesis y de le escritore en particular.

De esa forma, la autora propone diversos modelos de actividades que tienen como base estas premisas y que tienen como objetivo conocer al estudiante y su trayectoria, así como abordar cuestiones específicas sobre el diseño de la investigación, como cómo construir un estado de la cuestión o cómo definir el tema. Cada asunto es acompañado con una propuesta didáctica que apunta a trabajar con el estudiante la identificación de aspectos relevantes, la reflexión, familiarización con las formas del género o los criterios de evaluación, entre otros momentos del proceso.

Por último, la autora da consejos para abordar las retroalimentaciones. Las retroalimentaciones desde su óptica están necesariamente ligadas a la agencia del estudiante, ya que gran parte de las dificultades están generadas por la falta de experiencia autogestionando una investigación y tomando decisiones, y la retroalimentación es una oportunidad para incentivar la agencia y dar pautas que orienten esa toma de decisiones. A partir de una metodología dialógica, sugiere que las devoluciones no se limiten a considerar y trabajar sobre aspectos formales –aunque sí que los incluyan–, sino que más bien busquen “desarrollar una conciencia reflexiva sobre el propio proceso de escritura” (212) y que permitan que el estudiante gane agencia en el proceso, esto es, que se “empodere en su papel como escritor” (240). Un acompañamiento activo acaba por

dar independencia a le estudiante, quien luego será capaz de tomar decisiones más acertadas por su cuenta.

El posfacio del libro fue escrito por Daniel Cassany, quien lo llamó “Claves y casos para formar doctoras. Sobre la tutorización de investigadoras jóvenes”. Cassany se basa en su experiencia personal como director de doctorandes en la universidad y brinda 10 claves para facilitar la formación de investigadoras en estudios de posgrado que ilustra a partir de 15 casos reales. Las recomendaciones se organizan siguiendo el orden de la preparación de un joven investigador, desde la aceptación de le doctorande, pasando por la definición de la metodología, hasta la redacción misma de la tesis; e incluyen tanto consejos para que los directores orienten a los doctorandes en el diseño del proyecto y durante la escritura, como criterios para los mismos directores evalúen aspectos del proyecto de investigación y de la escritura.

La multiplicidad de casos permite dar cuenta de la variabilidad de perfiles y de rumbos que el camino puede tomar, así como los distintos obstáculos que pueden surgir en cada una de las etapas y distintas alternativas con que fueron saltados o con que él mismo los abordó. Aunque, en la estructuración en ese orden, Cassany también da un consejo en torno a la organización y a los pasos que debe seguir esta preparación, así como a la necesidad de tener ciertas cosas resueltas antes que otras. Empezando por saber cuándo decir que no, en palabras del autor “Rechazar a una candidata inadecuada es mejor que esperar a que descubra meses después que el doctorado no es lo que esperaba” (251).

A ese tema, la organización, Cassany dedica sus últimas consideraciones prácticas por el lugar fundamental que, afirma, la organización tiene cuando se trabaja con jóvenes. En línea con los objetivos del libro, destacamos su invitación a tener bajo la manga una diversidad de estrategias de trabajo y de seguimiento que se ajusten al carácter personal y los hábitos de trabajo de cada doctorande.

Cerraremos esta reseña con una última puesta en relación. En 1984, Paulo Freire participó en una producción de TV Unicamp con la Facultad de Educación de la misma Universidad. Allí, y señaló en una oportunidad lo siguiente:

Para mí, una de las cosas terribles de la educación que estamos viviendo en Brasil es que está siendo sobre todo una educación de la respuesta y no una educación de la pregunta, de la pregunta fundamental. La impresión que tengo es que en general estamos entrando a las aulas con respuestas cuyas preguntas fundamentales se perdieron en el tiempo, y nosotros ni sabemos cuáles fueron y llegamos y damos las respuestas para los educandos y ellos dicen ‘ni pregunté’. Y eso, esa educación, esa acción de la respuesta castra la curiosidad necesaria del educando que tendría que expresarse en la pregunta. Ahora vos ves que el acto de preguntar –que es parte fundamentalmente del acto de conocer– no puede ser asumido sin riesgo, entonces para mí no es posible conocer sin arriesgar¹. (Freire 1984, TV Unicamp; la traducción es nuestra).

¹ “Para mim uma das coisas terríveis da educação que nós estamos vivendo no Brasil é que ela está sendo sobre tudo uma educação da resposta e não uma educação da pergunta, da pergunta fundamental. A impressão que eu tenho é que de modo geral nós estamos entrando nas aulas com respostas cujas perguntas fundamentais se perderam no tempo, e a

Así, tomando la idea de Freire, podríamos decir que los autores de este libro acercan la pedagogía de la escritura a una educación de la pregunta. Cuando invitan a los alumnos a reflexionar sobre sus elecciones lingüísticas, cuando deconstruyen las convenciones establecidas de escritura, cuando promueven la toma de decisiones y la agencia, están reabriendo un diálogo que durante mucho tiempo estuvo cerrado y están invitando a ese diálogo a personas que nunca participaron. Están invitando a los alumnos a hacerse preguntas y les están dando ideas de qué preguntas hacerse, para así darle sentido a las tareas de escritura que realizan en la universidad, con el convencimiento de que traerá mejores resultados. Y también están invitando a los docentes a hacerse preguntas nuevamente, las preguntas fundamentales de las que habla Freire, las que determinan cuál es el sentido de incluir ciertos contenidos en las clases y cuál es la pertinencia de ciertas correcciones, entre otras cosas.

Por último, destaca del libro no solo su contenido, sino la forma de disponerlo. Algo anticipamos al describir el capítulo de Lillis, quien proponía un enfoque dialógico a la vez que lo ejemplificaba en su escribir. Sin embargo, el libro en su totalidad es dialógico: la mayoría de sus títulos y subtítulos se frasean como preguntas empezadas por “cómo” cuyas respuestas no son cerradas, una buena forma de materializar en el nivel de la forma un fundamento teórico de una línea de investigación caracterizada por la relativización y deconstrucción del conocimiento y de las formas de transparencia a través de las que es típicamente presentado. A lo largo del libro, no hay más de 4 páginas seguidas que se vean iguales, sino que incluyen recuadros, despieces y glosarios que reponen conceptos centrales o que traen las voces de autores fundacionales, contribuyendo a una lectura interactiva y exploratoria.

El libro es de acceso abierto y puede ser descargado de forma gratuita.

gente nem sabe quais foram elas e a gente chega e da resposta para o educando e ele dispus ‘nem perguntei’. E isso, essa educação, essa ação da resposta castra a curiosidade necessária do educando que teria que se expressar na pergunta. Agora você vê que o ato de perguntar –que faz parte fundamentalmente do ato de conhecer– não pode ser assumido sem risco, então para mim não é possível conhecer sem arriscar”.

Bibliografía

- LILLIS, Theresa. 2008. "Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing': Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research". *Written Communication*. Vol. 25, N° 3, pp. 353-88.
- _____. 1999. "Whose 'Common Sense'? Essayist Literacy and the Institutional Practice of Mystery". En Carys, J.; Turner, J.; Street, B. V. (eds.), *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. Londres: University of London, pp. 127-48.
- MINNIS, Michelle. 2008. "Toward a Definition of Law School Readiness". En John-Steiner, V.; Panofsky, C. P.; Smith, L. W. (eds.), *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: an Interactionist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 347-90.
- MIRAS, Mariana. 2000. "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*. N° 89, pp. 65-80.
- ZAVALA, V. y CÓRDOVA, G. 2010. *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.