

ARTÍCULO

Microexperiencias de literacidad académica en el tránsito escuela media-nivel superior

MARÍA BEATRIZ TABOADA | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

mbtaboada@conicet.gov.ar | ORCID: 0000-0003-4659-3473

Recepción: 26/2/2024. Aceptación: 26/4/2024. Publicación: 27/5/2025.

| 1

Resumen

En el contexto de una investigación colaborativa con docentes de enseñanza secundaria y superior, en Argentina, hemos podido reconocer la existencia de microexperiencias didácticas de literacidad académica diseñadas como estrategia de articulación escuela media-nivel superior e implementadas en el último año de la educación obligatoria, que involucran un trabajo con actividades y géneros discursivos diversos.

Frente a estos diseños nos preguntamos cuáles son las prácticas letradas propuestas, qué concepciones de literacidad académica las sustentan y de qué modo las experiencias transitadas por los propios docentes se articulan con las situaciones de aprendizaje promovidas. El análisis que proponemos se enmarca en una investigación cualitativa que recurre a narrativas de prácticas y notas de campo elaboradas a partir de interacciones en instancias de entrevista con docentes argentinos, durante el año 2023.

En el abordaje de las microexperiencias mencionadas reconocemos tensiones entre un discurso crítico y situado, sensible a la diversidad, y la presencia de ciertas prácticas vinculadas a un modelo de habilidades, así como una intencionalidad docente de diseñar intervenciones guiadas por una concepción de justicia social.

Palabras clave: literacidad, escuela secundaria, microexperiencias didácticas

Microexperiences of Academic Literacy in the Middle School to Higher Education Transition

Abstract

Micro-experiences of academic literacy designed as a strategy to bridge middle school and higher education have been identified in the context of a collaborative research project with secondary and higher education teachers in Argentina. Implemented in the final year of compulsory education, these experiences engaged students with various activities and discursive genres.

In the presence of these designs, we are interested in what literacy practices are proposed, what conceptions of academic literacy support them, and how the experiences of the teachers themselves are articulated with the promoted learning situations. Our analysis is framed within a qualitative research which relies on narratives of practices and field notes derived from interactions during interview sessions with Argentine teachers in 2023.

In addressing these micro-experiences, we recognize tensions between a critical and situated discourse, sensitive to diversity, and the presence of certain practices linked to a skills-based model, as well as the teacher's intention to design interventions guided by a conception of social justice.

Keywords: literacy, secondary school, micro-didactic experiences

CONSIDERACIONES INICIALES

La noción de literacidad académica permite problematizar los usos del lenguaje en contextos académicos, considerando —y cuestionando— tanto las relaciones de saber/poder e identidad (Kleiman, 2019; Moreno y Sito, 2019) que se ponen en juego como las desigualdades que los atraviesan. Los vínculos que establecemos con la palabra escrita llevan huellas de nuestras biografías de formación, de los recorridos que como lectores y escritores hemos realizado tanto en ámbitos institucionales como fuera de estos.

Por ello, en este trabajo nos interesará referirnos a la educación preuniversitaria y al modo en que en dicho contexto se piensan articulaciones posibles con el nivel superior (NS).

Desde una investigación desarrollada con docentes de educación secundaria, en Argentina, pudimos reconocer la existencia de microexperiencias didácticas diseñadas como estrategia de articulación escuela media-nivel superior que involucran un trabajo con actividades y géneros discursivos diversos. Frente a estos diseños, nos preguntamos cuáles son las prácticas letradas propuestas a los estudiantes, qué concepciones de la literacidad académica sustentan las mismas y de qué modo las experiencias transitadas por los propios docentes en su formación, en el NS, se articulan con las situaciones de aprendizaje que promueven.

Estructuraremos este trabajo en cuatro dimensiones desde las que exponaremos brevemente lineamientos teóricos y decisiones metodológicas que lo sustentan, presentaremos y discutiremos los resultados alcanzados, y propondremos unas breves reflexiones finales, a modo de conclusión del recorrido.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS

Para conceptualizar la noción de *literacidad* necesitaremos ubicarnos teóricamente en el contexto de los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Gee, 2015; Kalman, 2008; Street, 2005; Zavala, 2009a, entre otros) y, por tanto, en una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Desde dicha perspectiva, los diferentes usos del lenguaje se inscriben en prácticas sociales atravesadas por relaciones identitarias y de poder que resulta necesario abordar en su complejidad, frente a otras orientaciones que centran su atención en los textos como objetos lingüísticos, o en los procesos y estrategias cognitivas individuales involucrados en la producción y/o comprensión de discursos (Atorresi & Eisner, 2021; Lillis & Scott, 2007).

En ese marco, la noción de literacidad remite a las formas en que usamos el lenguaje en situaciones y contextos determinados, en tanto actores sociales y en función de propósitos específicos.

En esa línea, el aprendizaje de la lectura y la escritura no supone la adquisición de habilidades estables sino de literacidades diversas y cambiantes,

es decir, de formas de hacer con la lengua social, histórica, cultural, institucional e ideológicamente enmarcadas (Zavala, 2011). Para lograrlo necesitamos participar en eventos en los que tienen lugar prácticas letradas —modos culturales de empleo del lenguaje (Zavala, 2009a)—, es decir, donde se usa la lengua con propósitos comunicativos específicos, e interactuar con personas que conocen sus reglas de funcionamiento (Kalman, 2003). De este modo, la adquisición de las literacidades es concebida como «la apropiación de prácticas discursivas orales y escritas que se desarrolla como parte del sentido que las personas dan a su experiencia en el proceso de socialización» (Zavala, 2009b, p. 354).

| 4

Aunque la literacidad no puede vincularse exclusivamente a la escolarización, solemos encontrarnos con fenómenos de *pedagogización* de la literacidad (Street & Street, 2004), por los cuales se asocia el aprendizaje de la lectura y la escritura a procesos institucionalizados en desmedro del reconocimiento de otras prácticas sociales vinculadas a la palabra escrita que se desarrollan y adquieren por fuera de estos. En esos casos, las literacidades escolares y/o académicas —estas últimas vinculadas a la educación superior— aparecen como formas universales legitimadas y, a la vez, como parámetro frente al cual se juzgan otras formas de interacción con la palabra escrita.

En lo que respecta a las *literacidades académicas*, desde los NEL se ha criticado el carácter normativo que adquieren las convenciones académicas (Lillis, 2021; Zavala, 2009b, 2011), remarcando que las mismas responden a posicionamientos ideológicos en torno al modo en que se construyen y legitiman conocimientos en la educación superior y que, a la vez, se enmarcan en prácticas institucionales de poder que regulan el acceso a su cultura letrada. En ese sentido, y tal como lo explica Zavala (2009b), las literacidades académicas no implican solo modos de usar el lenguaje en contextos académicos sino también determinadas formas de pensar, sentir, valorar y actuar (p. 349).

Sin embargo, la literacidad académica no ha sido ni es el único modelo de abordaje de las prácticas de lectura y escritura en el NS. Lea & Street (2006) propusieron conceptualizarlos a partir de tres perspectivas o modelos que en parte se solapan, a los que llamaron de habilidades de estudio, de socialización académica y de literacidad académica.

De modo sintético, el primero de los modelos considera a la escritura como una habilidad cognitiva, individual y general, transferible de un contexto a otros, y suele evaluar el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva centrada en el déficit: lo que no pueden hacer, lo que no han logrado, frente a formas hegemónicas de uso de la lengua. Desde este modelo, la preocupación está puesta en la adquisición de aspectos formales de la escritura.

El segundo entiende que los estudiantes deben conocer los discursos y géneros propios del contexto académico y los conceptualiza de modo relativamente estable. Desde esta perspectiva, el conocimiento de ciertas reglas básicas del discurso académico permitiría a los estudiantes intervenir en prácticas letradas diversas.

El tercer modelo, tal como hemos venido sosteniendo, enfatiza la naturaleza institucional de lo que se considera conocimiento académico, prestando atención al rol que adquieren la construcción de significados, la identidad y el poder en las prácticas letradas. A diferencia de los modelos previos, además, no se centra exclusivamente en una reproducción de formas consolidadas ni asume un posicionamiento prescriptivo, sino que se interesa por comprender la perspectiva de los estudiantes ante las prácticas letradas académicas así como los recursos que movilizan en las mismas, buscando la desnaturalización y transformación de prácticas institucionalizadas (Lillis, 2021).

Para nuestro trabajo, además, resulta necesario conceptualizar el tránsito entre escuela media (EM) y NS como una «zona de pasaje» (Bombini, 2022) que transitan los estudiantes, y ante la cual las instituciones pueden (o no) asumir decisiones didácticas para acompañar el recorrido.

Este tránsito se enmarca, en la Argentina, en un contexto de fragmentación de la educación secundaria obligatoria¹ que, si bien ha alcanzado importantes niveles de cobertura², no logra garantizar experiencias escolares significativas para todos los estudiantes. Así, aunque la Ley de Educación Nacional N.º 26206, sancionada en el año 2006 y actualmente vigente, se encuentra enmarcada en un discurso de justicia social como condición de una justicia educativa, desde hace años se vienen sucediendo diagnósticos sobre la sostenida crisis del nivel secundario (SE) en nuestro país (Southwell, 2020; Tiramonti, 2019, entre otros).

Al respecto, entendemos que la *justicia social* —siguiendo a Fraser (2012)— comprende tres dimensiones:

- La *redistribución* o justicia económica, que planea la necesidad de una distribución justa de bienes y recursos no solo materiales sino también culturales;
- El *reconocimiento* o justicia cultural, que apunta al reconocimiento de la diversidad sociocultural y las relaciones justas entre personas, rechazando la dominación social y cultural;
- La *representación* o justicia política, que debe garantizar una participación activa e igualitaria de las personas en la sociedad y que constituye una condición fundamental para las anteriores.

Al respecto, la justicia social en educación se vincula a la posibilidad de participación de todos los estudiantes, desde su diversidad y reconocimiento, en la construcción y apropiación de bienes culturales. Esto demanda, en el plano de las literacidades, el reconocimiento de modos culturales diversos de interacción con la palabra escrita y, a la vez, la construcción de oportunidades reales de participación, desde esa diversidad, en las prácticas letradas que las instituciones promueven.

Desde una concepción de *justicia sociolingüística* (Bucholtz et al., 2014), orientada a la transformación de estructuras que perpetúan formas de discriminación lingüística, Zavala (2019) sostiene que hace falta una educación

lingüística basada en tres objetivos: , orientada a la transformación de estructuras que perpetúan formas de discriminación lingüística, sostiene que hace falta una educación lingüística basada en tres objetivos:

- Valoración de la diversidad y complejidad de repertorios comunicativos, así como de sus efectos en diferentes contextos;
- Legitimación, vinculada al abordaje de las cuestiones de poder que se juegan frente a la posibilidad de emplear (o no) ciertos repertorios en determinados eventos de literacidad y actuando para transformarlas;
- Acceso, referido a la «necesidad de enseñar (y de aprender) las lenguas, variedades y formas de hablar legitimadas por el poder» .

| 6

Frente a ese último aspecto, y en lo que respecta a las literacidades académicas, diversas autoras sostienen que no basta con trabajar aspectos superficiales de las prácticas letradas consolidadas porque estas constituyen fenómenos entrelazados con formas específicas de construcción de conocimientos (Lillis, 2021; Moreno & Sito, 2019; Zavala, 2009b, 2011).

Estos objetivos demandan una necesaria reflexión curricular que permita problematizar e intervenir en la distribución de bienes y recursos, en los efectos reales del reconocimiento en las aulas —vinculados, por ejemplo, a la valoración, legitimación y el acceso a repertorios comunicativos diversos— y en las oportunidades de representación y participación existentes en contextos de literacidades diversas, sin perder de vista el necesario acceso a nuevos repertorios.

DECISIONES METODOLÓGICAS

El análisis que proponemos se enmarca en una investigación cualitativa³ que, desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, busca comprender los sentidos que los docentes participantes otorgan a experiencias didácticas singulares.

Como rasgos fundamentales del enfoque cualitativo recuperamos el interés por el significado, la interpretación, los contextos y los procesos para la comprensión de los fenómenos estudiados (Denzin & Lincoln, 2018; Vasilachis, 2006), así como un reconocimiento del valor de lo singular en la producción de conocimientos (González Rey, 2007).

Para la realización de este trabajo recurrimos a un muestreo no probabilístico que contempló la articulación de un muestreo intencional o de conveniencia y uno en cadena o bola de nieve (Patton, 2015). De este modo, conformamos una muestra inicial de cuatro docentes de enseñanza secundaria que se desempeñaban —al momento de realización de las entrevistas— en cuatro provincias argentinas (Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes y Córdoba⁴), en el Ciclo Orientado (CO) y en espacios curriculares de Lengua y Literatura o afines⁵, con quienes habíamos tenido interacciones previas en el marco de otra

experiencia de investigación (Taboada, 2023) en instancias de formación, en el contexto de las cuales habían surgido referencias a los desafíos que el tránsito EM-NS Plantea a los estudiantes.

En esos casos, al volver a contactar a los docentes, buscábamos continuar un diálogo ya abierto y, en dicha instancia, les solicitamos que nos brindaran datos de algún colega de la misma provincia que cumpliera los requisitos previamente enunciados: se desempeñara en el CO y en espacios curriculares de Lengua y Literatura o afines. El colega referido, además, no podía cumplir los siguientes requisitos de exclusión: desempeñarse exclusivamente en la misma localidad que el docente que lo sugería y compartir lugar de trabajo en el CO con dicho profesional⁶. Empleamos el mismo procedimiento con el segundo docente contactado en cada provincia, lo que nos permitió configurar una muestra final de 12 docentes participantes, tal como se puede observar en la tabla 1.

| 7

Tabla 1
Docentes participantes⁷

Docente	Niveles de desempeño		NSb	Provincia	Edad	Género
	Escuela secundaria					
	G1 ^a	G2				
A	CO		U	Entre Ríos	37	M
B	CO	CB / CO		Entre Ríos	48	M
C	CB / CO			Entre Ríos	52	M
D	CO		T	Santa Fe	47	H
E	CB / CO			Santa Fe	43	M
F	CB / CO	CB		Santa Fe	37	M
G	CB / CO		T	Corrientes	54	M
H	CB / CO	CO		Corrientes	24	M
I	CB / CO			Corrientes	45	H
J	CO		T / U	Córdoba	46	M
K	CB / CO		T	Córdoba	48	M
L	CO	CB / CO		Córdoba	25	M

Fuente: elaboración propia

Notas:

a. Discriminamos entre escuelas secundarias de gestión pública (G1) y gestión privada (G2) e indicamos si el de desempeño se da en el Ciclo Básico (CB) y/o en el Ciclo Orientado (CO).

b. NS, discriminando terciario (T) y/o universitario (U).

c. M corresponde a mujer y H a hombre⁸.

La totalidad de los docentes participantes se desempeñaban en el CO de escuelas secundarias de gestión pública, en tanto 4 de ellos lo hacían simultáneamente en escuelas de gestión privada —en el Ciclo Básico ($n=1$), en el Orientado ($n=1$) o en ambos ($n=2$)— y 5 en el NS —en el nivel terciario ($n=3$),

universitario ($n=1$) o en ambos ($n=1$)—. Todos, además, poseían una alta carga horaria de labores docentes, superior a las 30 horas semanales, en 2 ($n=3$) o más instituciones educativas ($n=9$).

Un aspecto relevante en la caracterización de la muestra lo constituye el hecho de que la formación docente en la Argentina se encuentra distribuida entre institutos de formación docente, de nivel terciario, y universidades. Por ello, algunos de los participantes poseían titulación terciaria ($n=7$) y otros, universitaria ($n=5$). Asimismo, menos de la mitad de los docentes que conforman la muestra ($n=6$) habían realizado o realizaban estudios de posgrado.

La totalidad de los docentes fueron entrevistados entre los meses de julio y noviembre del 2023. Los contactos iniciales se realizaron vía Whatsapp o correo electrónico y, una vez obtenido consentimiento informado, se pautaron instancias de entrevista abiertas, mediante Zoom o Meet y en función de los programas que les resultaran más familiares o accesibles.

Pensamos la entrevista como una instancia intersubjetiva de construcción de conocimientos, abierta y sustentada en un diálogo horizontal desde el que se alentó la narración y autoevaluación de experiencias didácticas. En este contexto entendemos la narración como un modo de emplear el lenguaje que permite ordenar eventos en el tiempo (Gee, 2018) y que alienta su resignificación.

Desde esa perspectiva, los diálogos giraron en torno a los desafíos que el tránsito EM-NS plantea a los estudiantes y a la existencia (o no) de propuestas institucionales o áulicas —es decir, enmarcadas institucionalmente, pero pensadas como propuestas más locales— para acompañar el proceso.

Las entrevistas fueron grabadas y se realizó un diario de campo a partir de las interacciones. Como veremos posteriormente, solo algunos de los docentes participantes ($n=7$) reconocieron desarrollar experiencias didácticas diseñadas para andamiar el tránsito EM-NS. En esos casos se elaboraron narrativas de prácticas docentes a partir de lo relatado por cada uno en las entrevistas y de la información complementaria aportada al indagar sobre las mismas. Esos textos, que buscaban recuperar la singularidad de las prácticas, volvieron a cada docente para revisión, evaluación, ampliación, etc.

En el contexto de este trabajo, el uso de narrativas como estrategia metodológica se sustenta en el reconocimiento de su potencialidad reflexiva y transformadora de las prácticas (Yedaide & Porta, 2017), en tanto la opción por la heteroescritura se articula con el reconocimiento de la alta carga de ocupaciones que atraviesa las prácticas de los docentes participantes.

Trabajamos, por tanto, con dos tipos de registro complementarios, con objetivos diferenciales, tal como podemos observar en la Tabla 2.

Tabla 2*Registros elaborados*

Registro	Código	Objetivos
Narrativas de prácticas docentes	NP	Reconstruir experiencias didácticas orientadas a andamiar el tránsito EM-NS
Notas de campo	NC	Documentar el trabajo con los docentes participantes en un diario de campo ⁹

Fuente: elaboración propia

| 9

Para el abordaje de los registros articulamos procesos analíticos de interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (Rockwell, 2009), a partir de una codificación inicialmente abierta (Rapley, 2014) que priorizó un punto de vista émico o interno.

Asimismo, en la presentación de los resultados hemos optado por compartir algunos fragmentos breves de los registros, como «plano detalle» (Arfuch, 2005) de los mismos.

Finalmente, necesitamos mencionar que la denominación de microexperiencia —anticipada desde el título de este trabajo— tiene su correlato en el diálogo con los docentes participantes: al indagar por la existencia de propuestas institucionales o áulicas vinculadas a nuestros objetivos, todos los docentes explicitaban que sus aportes resultaban pequeños frente a los desafíos que enfrentan sus estudiantes al ingresar al NS. Así, la nominación de microexperiencia (Taboada, 2022) buscó recuperar el carácter singular de esas intervenciones, más allá de sus dimensiones o alcance.

Consideramos que frente a esas intervenciones didácticas resulta posible hablar de una invención del hacer (Terigi, 2019), en tanto modo específico de actuación en el que se articulan saberes profesionales, prescripciones, demandas y desafíos contextuales. En ese sentido, no nos interesa juzgarlas como aciertos o desaciertos singulares sino comprenderlas en tanto fenómenos sociales situados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como anticipábamos, ante la pregunta por la existencia de propuestas para acompañar a los estudiantes en el tránsito EM-NS, todos los docentes participantes se refirieron al modo en que piensan que contribuyen a esa zona de pasaje, pero solo siete mencionaron intervenciones didácticas afines a los objetivos de este trabajo.

En este sentido, pudimos agrupar las respuestas brindadas en torno a tres ejes definidos por tipos de intervención docente, tal como explicitamos en la siguiente tabla:

Tabla 3
Intervenciones docentes

Intervenciones docentes	Subcategorías	Docentes participantes
Intensificación de lecturas	Textos de todo tipo, mayormente literarios	D G J
	Textos científicos o de divulgación	B D
Talleres complementarios	Oratoria	C
	Normativa	I
Trabajo con géneros académicos	Monografía	A E F
	Ensayo	H
	Informe de lectura	K

| 10

Fuente: elaboración propia

Las actividades de los dos últimos grupos presentan, como rasgo común, que todas se localizan en el último año del co, a la vez que la mayoría de ellas ($n=6$) no responde a acuerdos institucionales, sino que se presentan como propuestas atomizadas.

INTENSIFICACIÓN DE LECTURAS

El eje inicial agrupa las respuestas de docentes que no mencionan intervenciones específicamente diseñadas para acompañar el tránsito EM-NS ($n=5$). Sin embargo, los mismos coinciden al indicar que buscan intensificar lecturas en el co —tanto en número como en extensión y complejidad de los textos— para «prepararlos para la universidad» (B, NC, 2023)¹⁰, en diálogo con una atribución de exigencias específicas al NS. Esa intensificación remite a géneros diversos —artículos científicos y de divulgación, ensayos, cuentos, novelas, etc.—, no necesariamente vinculados al contexto académico.

En este sentido, podemos reconocer en los discursos el eco de otros, centrados en una perspectiva del déficit y ampliamente difundidos por los medios de comunicación masiva que atribuyen al nivel medio responsabilidades directas en el «fracaso» (G, NC, 2023) de numerosos estudiantes en instancias de ingreso al NS. Desde esos discursos, las responsabilidades se distribuyen entre estudiantes e instituciones, y la justicia social aparece como horizonte que interpela el quehacer educativo en el SE.

Sin embargo, aunque ese «prepararlos» parece recuperar el objetivo social de acceso como premisa, las intervenciones didácticas desplegadas terminan adjudicando a los estudiantes las responsabilidades de adquirir nuevos repertorios, en el marco de mediaciones docentes limitadas fundamentalmente a dos momentos: la presentación de recursos y consignas, y la evaluación. En esa línea, por ejemplo, las lecturas de los textos más extensos se realizan fuera del aula y se recuperan en clase a partir del diálogo y/o la respuesta de cuestionarios escritos.

Esta decisión de convertir lecturas más extensas en actividades extraáulicas se vincula a dos factores: la falta de tiempo áulico suficiente y la necesidad de que los alumnos lean en forma autónoma, desde una asignación de responsabilidades a estos.

Si bien las posiciones de este eje se centran fundamentalmente en la lectura y solo ocasionalmente refieren la existencia de actividades de escritura orientadas al registro o la síntesis, consideramos que resulta posible vincularlas a un modelo de habilidades de estudio desde el que se piensa el saber hacer con los textos como una habilidad general, ejercitable y transferible de un contexto a otro. Esto incluso aparece en palabras de una de las docentes cuando convoca la metáfora de la lectura como «un músculo que debe ser ejercitado para crecer» (G, NC, 2023).

| 11

TALLERES COMPLEMENTARIOS

En el segundo eje de actividades incluimos dos talleres diseñados por docentes como prácticas externas a las propuestas áulicas habituales, desarrolladas por fuera del horario habitual de clases y explícitamente destinadas a «preparar para el nivel superior» (C, NC, 2023).

Observamos aquí una continuidad en las justificaciones que sustentan las decisiones didácticas inscriptas en los dos primeros ejes: por un lado, los docentes enmarcan sus prácticas en acciones de justicia social y, por otro, las vinculan a objetivos de acceso. Sin embargo, si en el primero de los ejes se pensaba el acompañamiento en la zona de pasaje desde una intensificación de lecturas, en este caso se proponen microexperiencias específicas y aisladas que buscan asumir un carácter remedial, desde intervenciones nuevamente inscriptas en un modelo de habilidades y vinculadas a una perspectiva del déficit: se interviene, se media, en función de desempeños que previamente han sido diagnosticados como deficitarios.

La primera de esas microexperiencias se plantea como un taller de oratoria que se ha replicado en los últimos 5 años, estructurado en seis encuentros de noventa minutos, con una frecuencia semanal y constituye una iniciativa personal de la docente, avalada institucionalmente. Las decisiones didácticas asumidas dialogan con experiencias de formación de la profesional a cargo y se fundamentan en lo que esta evalúa como desafío fundamental para los estudiantes que ingresan al NS: «les cuesta expresarse» (C, NC, 2023). Las dinámicas del taller giran en torno a actividades de exposición y argumentación oral, en las que se atiende particularmente a los modos de decir, convocando criterios de evaluación tales como fluidez, claridad y corrección.

La segunda experiencia de este eje es un taller de «normativa» (I, NC, 2023), en este caso diseñada a pedido de la institución ante «dificultades de lectura y escritura» (I, NC, 2023) observadas en el CO. La misma se encuentra estructurada en cuatro encuentros de sesenta minutos, con frecuencia semanal.

Desde el diálogo con el docente responsable, no resulta posible reconstruir la existencia de acuerdos institucionales que problematicen y/o aborden el diagnóstico compartido por el colectivo docente, más allá de la intervención del equipo directivo de la escuela, que opta por solicitar a dos profesores el desarrollo de instancias de tipo remedial. Una de dichas instancias queda a cargo del docente entrevistado y la restante —orientada a «leer y comentar textos» (I, NC, 2023)— de otra docente del área, del mismo establecimiento y ciclo. La decisión sobre el contenido de los talleres —que en el contexto de las entrevistas se realizaban por primera vez— la asume cada docente.

En el caso del profesor I., los contenidos aparecen definidos en función de dos criterios: lo que los docentes de la escuela han diagnosticado como «problemas» y lo que los estudiantes van a necesitar «tener claro» para el NS (I, NC, 2023). Desde esos parámetros, el docente justifica la decisión de priorizar una revisión del uso de signos de puntuación, conectores, citas y normas APA.

Más allá de la denominación, los encuentros responden a una secuencia de actividades expositivas en las que el docente indaga sobre un tema-problema, explica y luego propone una serie de actividades de aplicación. Por ejemplo, para el trabajo con las citas, luego de revisar diferentes estilos y aspectos formales, propone a los estudiantes corregir un texto con errores.

Sin embargo, resulta evidente que la comprensión del funcionamiento de la polifonía en los textos académicos no se resuelve con el aprendizaje de ciertas normas o sistemas de referencia. Tal como afirma Zavala (2009b), dicha comprensión «constituye un proceso a largo plazo que involucra formas "académicas" de conocer y mirar el mundo, y que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas» (p. 251).

La mayor diferencia entre las propuestas de este eje radica en el modo en que son trabajadas las habilidades focalizadas: mientras la primera aborda la oralidad desde textos inscriptos en prácticas letradas simuladas¹¹, la segunda trabaja sobre unidades menores al texto. En este sentido, observamos que se busca abordar desafíos de la escritura por fuera de la escritura, desde una revisión fragmentaria de normativas.

Tal como mencionábamos, las dos microexperiencias de este eje pueden ser leídas en continuidad con las del anterior: hablar y escribir aparecen en ambos casos como habilidades cognitivas, generales, transferibles de un contexto a otro. En este eje, además, resulta evidente que las decisiones didácticas, más allá de su intencionalidad de contribuir a una justicia social educativa, se enmarcan en una perspectiva del déficit desde la que se implementan acciones remediales, puntuales y descontextualizadas.

TRABAJO CON GÉNEROS ACADÉMICOS

En el último de los ejes todas las experiencias giran en torno a textos definidos como académicos por los docentes participantes: monografía ($n = 3$), ensayo ($n = 1$) e informe de lectura ($n = 1$).

La monografía aparece como el género más trabajado, pero no es problematizado en ninguna de las experiencias. En todos los casos es caracterizado como una escritura que involucra la consulta de fuentes y que se organiza en torno a una estructura sumamente esquemática: introducción, desarrollo y conclusión.

Dentro de las experiencias que abordan este género, el caso de la docente A es el único que se inscribe en acuerdos institucionales orientados a acompañar a los estudiantes, futuros graduados, en la zona de pasaje EM-NS. En ese marco, la docente refiere un trabajo entre áreas y por proyecto, que tiene como punto de llegada la elaboración y exposición oral de una monografía grupal. Esta experiencia, la más extensa temporalmente de las registradas, se desarrolló en dos meses y medio e involucró un trabajo articulado de docentes de tres espacios curriculares —Lengua, Ciencias Sociales y Lengua extranjera—, así como acompañamiento en el aula.

Al explicar las decisiones didácticas, la docente indica que se busca acompañar el proceso de escritura, en su planificación, puesta en texto y revisión (A, NC, 2023). Esta escritura secuencial tiene su correlato en la secuencia didáctica diseñada: hay un momento para organizar el trabajo en grupos, una clase en la que se trabaja la planificación, otras donde se abordan diferentes dimensiones del texto y se escriben borradores —más allá de que el trabajo se continúa luego de modo extraáulico—, otras para la revisión, etc. Hay también una intencionalidad de promover una búsqueda autónoma de fuentes de referencia que luego son evaluadas en el aula.

En el relato de la experiencia, la docente recupera tanto aspectos de su desempeño profesional en el NS como eventos vinculados a su ingreso a la universidad, y habla de la intencionalidad de evitar el «salto al vacío» (A, NC, 2023) que experimentó, vinculado sobre todo al desconocimiento de géneros académicos y a modos de hacer con la palabra distantes e insuficientemente andamiados en el NS.

Si bien observamos nuevamente una propuesta orientada por objetivos de acceso, en este caso vinculada a una redistribución que busca acompañar en la zona de pasaje —lo que constituye una tendencia general de las experiencias inscriptas en este eje—, en este caso y en los siguientes veremos que las decisiones didácticas giran en torno a géneros presentados de modo estable y muy esquemático, y que se ubican las prácticas de lectura y escritura por fuera del espacio áulico, como responsabilidad de los estudiantes.

Un rasgo de continuidad entre las otras dos microexperiencias de trabajo con monografías —docentes E y F— reside en el hecho de que en ambas

se solicita la escritura como trabajo extraáulico, con algunas instancias áulicas dedicadas a explicar características del género, presentar consignas de trabajo y responder consultas.

La docente E solicita un trabajo monográfico grupal, a modo de «trabajo final integrador» (E, NC, 2023). El trabajo extraáulico se justifica en la falta de tiempos y en la posibilidad que brinda a los estudiantes de acceder a otros recursos para su elaboración. Asimismo, la elección del género a trabajar aparece asociada a la necesidad de que escriban textos más complejos como instancia de preparación para las exigencias del NS. Esto último, además, en diálogo con la propia experiencia de formación de la docente en ese nivel: «hubiera necesitado escribir más en la escuela para llegar más preparada al instituto»¹² (E, NC, 2023).

| 14

Por su parte, la docente F presenta la solicitud de una monografía individual como un acuerdo con otros docentes del último año del CO y como instancia de evaluación final. En este caso, se trata de una monografía breve que responde a una dinámica de trabajo semejante a la descrita para la docente anterior: en clase se explica la estructura de la monografía —de modo esquemático— y las consignas de trabajo, pero la escritura del texto se realiza por fuera del aula y solo regresa en el momento de la entrega. La docente explica que se trata de una propuesta orientada a que los estudiantes lleguen al NS con más experiencias de escritura, «porque si no uno tiene que terminar aprendiendo solo» (F, NC, 2023).

Un aspecto común de estas tres experiencias es el hecho de que en ninguno de los casos se frecuenta previamente el género que se escribirá: los estudiantes escriben a partir de los aportes formales de sus docentes, quienes están más o menos presentes en el recorrido de escritura. Por su parte, solo en el primero de los casos —docente A— se convierte el texto expositivo en objeto de estudio y se abordan algunos de sus procedimientos discursivos. Otros dos aspectos diferenciales de esa experiencia tienen que ver con la presencia de un trabajo dialógico de revisión de los textos y con la existencia de una instancia final de exposición de la monografía, pensada para un público más amplio que el del grupo clase y situada en un contexto que los estudiantes conocen desde que comienzan a trabajar en la elaboración del texto: una muestra escolar.

El trabajo de ensayo propuesto por la docente H también involucra una instancia de exposición final, pero esta vez para el docente como destinatario y evaluador. Constituye una experiencia de trabajo por proyecto, en este caso desarrollada en forma individual, desde un espacio curricular específico.

La docente describe una secuencia didáctica en la que se leen en clases dos ensayos periodísticos breves y se trabaja sobre sus características como instancia previa a la escritura. En ese sentido, constituye una propuesta singular porque es la única que trabaja previamente desde el abordaje de textos genérica y temáticamente próximos a los que escribirán los alumnos.

Sin embargo, posteriormente encontramos una continuidad con las dos últimas microexperiencias abordadas: la escritura del ensayo se realiza como actividad extraáulica y la corrección queda a cargo exclusivamente del docente. Luego de esa instancia de revisión, los estudiantes exponen brevemente sus trabajos en clase, con la consigna de recuperar algunos elementos del metalenguaje propio del género.

En el último caso, la docente narró un trabajo con informes de lectura, con una dinámica semejante a la descrita para la monografía por las docentes E y F: leen un texto en forma extraáulica, en clases aparecen explicaciones formales sobre el género a escribir, se presentan las consignas de trabajo y la escritura del informe se realiza en forma extraáulica. De este modo, tanto lectura como escritura aparecen como procesos que ocurren por fuera del aula, y que regresan a esta para ser evaluados.

Las microexperiencias de este eje, con sus matices, parecen intentar responder a un modelo de socialización académica, dado que la intencionalidad explícita se orienta al conocimiento de géneros vinculados al contexto académico. Sin embargo, aunque en los discursos docentes la escritura de dichos géneros aparece como una instancia propedéutica para el ingreso al NS, que busca evitar o mitigar el «salto» (A y F, NC, 2023), «quiebre» (F y H, NP 2023), «bache» (K, NP, 2023) o «abismo» (E, NC, 2023) vinculado a la zona de pasaje, las microexperiencias recurren a un trabajo que no excede los aspectos lingüísticos y formales. Mientras los géneros son presentados de forma esquemática, en las prácticas letradas promovidas se espera que los estudiantes pongan en juego habilidades de las que ya disponen y se alienta un aprendizaje de aspectos formales de la escritura, transferibles a cualquier contexto y claramente vinculados a un modelo de habilidades.

De este modo, los géneros son desprovistos de su carácter social, presentados solo como esquemas y desvinculados de aspectos epistemológicos e identitarios, opacando además el rol que juega el poder en la construcción de ciertas formas de decir hegemónicas.

CONCLUSIONES

Para reconstruir las conclusiones de este trabajo, recuperaremos las preguntas que nos planteábamos frente a las microexperiencias abordadas.

Así, en primer lugar, las *prácticas letradas propuestas* se vinculan a la búsqueda y selección, más o menos andamiada, de materiales de referencia (docentes A, E y F), a la lectura de estos y la escritura de géneros presentados como propios del contexto académico: monografías (docentes A, E y F), ensayo (docente H) e informe de lectura (docente K). Salvo en un caso (docente A), las propuestas aparecen como instancias de evaluación, mayormente de realización extraáulica, que poseen al docente como destinatario único.

Las microexperiencias de C e I, aunque también son pensadas con carácter propedéutico para el NS, no proponen un trabajo centrado en prácticas letradas sino en «habilidades» (C, NC, 2023) o «herramientas» (C e I, NC, 2023), puestas en juego en instancias de revisión de textos, selección de opciones o en actividades de exposición oral.

En los casos ubicados en los dos últimos ejes, observamos una clara vinculación con un modelo de habilidades. En el último, dicho modelo se solapa con la intencionalidad de contribuir a la socialización académica. Sin embargo, las actividades propuestas aparecen mayormente asociadas a la puesta en juego de competencias ya adquiridas (docentes E, F y K), mientras los géneros son presentados como estructuras estables frente a las cuales hay que desplegar modos de decir no problematizados ni abordados en los espacios curriculares que los enmarcan. En las microexperiencias de las docentes A y H, en cambio, los géneros a escribir son construidos como objetos de enseñanza y aprendizaje —y no solo como instancias de evaluación—, que se articulan con procesos de escritura más o menos andamiados, respectivamente, aunque siguen apareciendo como formas estables y esquemáticas.

Si bien en los discursos docentes resulta clara la intencionalidad de enmarcar las experiencias diseñadas en acciones vinculadas a la justicia social, sobre todo en su dimensión de redistribución, y se declara el interés por responder a objetivos de acceso, todas las microexperiencias analizadas responden a una *concepción de lectura y escritura académica* vinculada a la producción de géneros estables, fuertemente regulados, de los que el estudiante debe apropiarse, sobre todo a nivel formal, para transitar adecuadamente el NS, siempre en diálogo con un modelo de habilidades.

Los docentes manifiestan también la certeza de que en dicho nivel suelen solicitarse escrituras para las que el estudiante «no viene preparado» (A, NC, 2023) —en diálogo con una perspectiva del déficit—, y frente a las cuales «uno tiene que terminar aprendiendo solo» (F, NC, 2023). Este tipo de referencias, presentes en todas las entrevistas realizadas que, recordamos, alcanzaron a docentes de cuatro provincias argentinas, se vinculan con *prácticas institucionales del misterio* (Lillis, 2001), es decir, con la existencia de dimensiones de las prácticas letradas académicas que no son explicitadas ni abordadas adecuadamente en el NS. Consideramos que ese tipo de prácticas también se encuentran presentes en el SE desde propuestas en las que no se problematizan los géneros a escribir y, si bien se los solicita como productos a ser evaluados, no se los convierte en objetos de enseñanza y aprendizaje.

La construcción de la zona de pasaje como un espacio conflictivo —un salto, quiebre, bache o abismo, en el discurso de docentes participantes— siempre es puesta en relación con *experiencias transitadas en el NS* y, en algunos casos, vinculada también al ejercicio de la docencia en dicho nivel —docentes A y K—. Estas miradas «desde adentro» (H, NC, 2023) sustentan un discurso crítico sobre

el modo en que el NS aborda las prácticas letradas que promueve y un intento por acompañar a los estudiantes en la zona de pasaje desde las microexperiencias registradas, sin lograr superar un modelo de habilidades de estudio.

Así, los docentes participantes fundamentan el trabajo sobre aspectos que consideran propios de literacidades académicas en una concepción de justicia social que enfatiza el protagonismo de las instituciones en el acompañamiento del tránsito EM-NS, para crear condiciones de posibilidad que permitan sostener el derecho a la educación, aunque a partir de diseños claramente insuficientes y atomizados.

Las microexperiencias registradas constituyen, en definitiva, intentos por «preparar» a los estudiantes, próximos a graduarse del SE, para que puedan enfrentar las prácticas institucionales del misterio mencionadas y, por ello, resulta posible pensarlos desde una invención del hacer (Terigi, 2019), es decir, como modos específicos de intervención en los que dialogan saberes profesionales, prescripciones, demandas y desafíos contextuales.

Sin embargo, frente a la presencia de un discurso crítico y situado, sensible a la diversidad, que recupera las particularidades de cada institución, de cada grupo de estudiantes, de cada alumno, observamos un despliegue de prácticas que entran en conflicto con las intencionalidades pedagógicas que las sustentan. Asimismo, se fortalece una pedagogización de la literacidad que construye distancias entre lo que el alumno hace con la lectura y la escritura en prácticas letradas diversas, y un deber ser atribuido a la escuelas secundarias e instituciones del NS para las que se promueven escrituras estables y asimétricas que deben ser aprendidas —mayormente de modo autónomo— y replicadas.

Si, como vimos, la literacidad académica no implica solo modos de decir sino también formas de pensar, sentir, valorar, actuar (Zavala, 2009b), para intervenir adecuadamente en la zona de pasaje necesitaremos no solo problematizar el carácter normativo e ideológico de las convenciones académicas, sino también habilitar diálogos entre prácticas letradas diversas considerando las perspectivas de los estudiantes, sus voces, sus recursos. Es decir, necesitaremos pensar las literacidades académicas más allá de los textos y las habilidades, lo que demandará una revisión de nuestras propias experiencias de formación para interpelar modos normativos de hacer y decir en la formación de NS.

Por el contrario, sostener intervenciones exclusivamente centradas en los géneros —en este caso además reducidos a algunas dimensiones formales— contribuye a reforzar una concepción de la escritura como técnica de aprendizaje relativamente rápido, aplicable a cualquier contexto, que —más allá de las buenas intenciones— termina por reforzar una perspectiva del déficit.

Por ello, resulta indispensable repensar estas acciones en el marco de políticas y prácticas. Para esto, necesitamos recuperar la orientación a la justicia social que enmarca discursivamente las microexperiencias pero desde una articulación de recursos —políticas públicas, decisiones curriculares,

instancias de formación y acompañamiento a las prácticas docentes, espacios y tiempos institucionales para la discusión y la toma de decisiones conjuntas— que permitan su redefinición en torno a los objetivos de valoración, legitimación y acceso (Zavala, 2019). Una redefinición que necesita, por sobre todo, resituar a los estudiantes con sus repertorios en el foco del trabajo compartido, para el diseño de propuestas transversales, que no solo superen el modelo de habilidades y la perspectiva del déficit, sino también la atomización.

En ese sentido, una problematización de las literacidades académicas necesita considerar también esta zona de pasaje, para la que se vuelve imperioso construir acuerdos enmarcados en la justicia social en los que prime la certeza de que la cultura letrada institucional no se aprende solamente en el contexto de prácticas letradas hegemónicas, sino como resultado de una red de experiencias semióticas diversas (Roozen, 2021).

| 18

Notas

1. El SE es obligatorio en Argentina desde 2006. Tiene una duración de entre 5 y 7 años, dependiendo de la extensión que cada jurisdicción haya definido para su educación primaria (7 o 6 años, respectivamente) y de que ciertas especialidades cuentan con un año más. El nivel contempla un Ciclo Básico y otro Orientado.

2. Los niveles de acceso descienden en el Ciclo Orientado por abandono escolar, con diferencias vinculadas a regiones geográficas, grupos sociales y género. La tasa de egreso ronda el 54 % (DNE, 2022).

3. Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) «Leer y escribir en la alfabetización avanzada: abordaje colaborativo de vínculos reales y posibles con la palabra escrita en la escuela», aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación. Período de ejecución: 2022-2025.

4. La selección de las provincias respondió a un criterio de cercanía geográfica, tomando como eje el lugar desde el que investigamos.

5. Los espacios adquieren diferentes denominaciones en función de las modalidades ofrecidas y de decisiones curriculares asumidas en las jurisdicciones.

6. El primer criterio de exclusión habilitaba que el docente sugerido compartiera localidad de desempeño si también trabajaba como docente del CO en otra localidad, lo

que permitiría indagar por experiencias en instituciones y localidades diversas. El segundo, consideraba que se sugirieran colegas que compartían otros lugares de trabajo, por ejemplo en el NS, para docentes que se desempeñan en diferentes niveles.

7. Anonimizamos a los docentes participantes recurriendo a un esquema de letras consecutivas. Las letras A, D, G y J corresponden a los docentes inicialmente contactados.

8. La diferencia observada entre el número de mujeres (n = 10) y hombres (n = 2) de la muestra puede ser vinculada a una tendencia general en la formación docente en Letras, donde el número de mujeres resulta considerablemente mayor.

9. El diario de campo incluye referencias a discursos de los docentes participantes, como parte de la reconstrucción de las interacciones sostenidas.

10. En los fragmentos recuperados de registros indicamos participante, recurriendo a la letra otorgada (ver tabla 1); fuente —narrativa de práctica (NP) o nota de campo (NC)— y año de obtención.

11. La docente pide a sus estudiantes que imaginen una situación —por ejemplo, presentación oral de un «trabajo práctico»— y asuman un rol determinado (C, NC, 2023).

12. Se refiere al Instituto de Formación Docente en el que obtuvo su título.

Referencias bibliográficas

- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Bombini, G. H. (2022). Zona de pasaje, concepto productivo para pensar procesos de inclusión en el nivel superior. *Actas 2.º Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/157.pdf>
- Bucholtz, M., Lopez, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C., y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. *Language & Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. DOI: <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (DNE). (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies*, pp. 35-48. Routledge.
- Gee, J. P. (2018). *Introducing Discourse Analysis: From grammar to society*. Routledge.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=642681>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e Identidades en las Investigaciones sobre Formación Docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The «Academic Literacies» Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: Sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. DOI: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Roozen, K. (2021). Trayectorias para llegar a ser: La interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida. *Enunciación*, 26, 84-101. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16909>
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 39-39. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Street, B. V. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Street, B. V., y Street, J. C. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 181-210. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Taboada, M. B. (2022). «¿Está bien, como docente, pretender "al menos algo"?». Aportes desde una investigación en colaboración a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2), Article 2. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.4>
- Taboada, M. B. (2023). Educación, tecnologías y agencias en tiempos de virtualidad forzada. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.etat>
- Terigi, F. (2019). Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar. En S. Dubrovsky, P. Enright, N. Filidoro, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, y V. Rusler (Comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*, pp. 99-110. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: El devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 28(51), 78-92. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372008/html/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64). Gedisa.
- Yedaide, M. M., y Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pp. 23-35. Paidós.
- Zavala, V. (2009b). «¿Quién está diciendo eso?» Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. V. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, pp. 348-363. CREFAL, Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx>