

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
Lingüística
Literatura y

Revisión de la reconfiguración de la alfabetización en la bibliografía científica latinoamericana

LITERACY RECONFIGURATION
REVISION IN LATIN
AMERICAN SCIENTIFIC
BIBLIOGRAPHY

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a07>

Recibido: 27/01/2025
Aprobado: 14/04/2025
Publicado: 30/07/2025

David Alberto Londoño Vásquez

Institución Universitaria de Envigado
dalondono@correo.iue.edu.co
ORCID: 0000-0003-1110-7930

Álvaro Ramírez Botero

Institución Universitaria de Envigado
aramirez@correo.iue.edu.co
ORCID: 0000-0001-9344-1830

Resumen: La alfabetización ha sufrido un proceso de reconfiguración, particularmente, con el reconocimiento de prácticas no escolarizadas y la multimodalidad. Para estudiar este proceso en Latinoamérica, se realizó una revisión documental, cualitativa y hermenéutico-comprehensiva, en un corpus de artículos de investigación sobre esta temática en Latinoamérica, publicados en revistas indexadas en Scopus, entre 2018 y 2023, con acceso abierto. Los hallazgos se organizaron a partir de dos categorías teóricas: Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto y el rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática.

Palabras clave: Comprensión textual, Formación ciudadana, Literacidad, Producción textual, Alfabetización científica.

Abstract: Literacy has undergone a reconfiguration process, particularly with the recognition of unschooling practices and multimodality. To study this process in Latin America, a qualitative and hermeneutical-comprehensive documentary review was carried out on a corpus of research articles on this topic in Latin America, published in journals indexed in Scopus, between 2018 and 2023, with open access. The findings were organized based on two theoretical categories: From traditional literacy to literacies in context and the role of literacies and literate practices in the formation of a critical, autonomous, and democratic citizenship.

Keywords: Textual Comprehension, Citizenship Formation, Literacy, Textual Production, Scientific Literacy.

1. Introducción

La lectura y la escritura están ligadas a los procesos de formación, particularmente, en ámbitos escolares (Moyano, 2010), donde los estudiantes interactúan con textos construidos con un propósito formativo, especialmente, en primaria y secundaria (Pérez y La Cruz, 2014) y se caracterizan por estructuras y propósitos comunicativos específicos, dentro de algunas disciplinas, de forma predominante, en los estudios universitarios (Zamora y Venegas, 2013). De allí que, la comprensión y producción textual, en el ámbito escolar, no solo requieren de habilidades lingüísticas y retórico-discursivas, sino también de contextos situacionales y disciplinares (Carlino, 2004), convirtiéndose, a la vez, en una evidencia de discernimiento de información y asimilación conceptual (Irvin, 2010).

Al respecto, tradicionalmente, en el período de la educación primaria, se propende por enfatizar en las habilidades básicas de lectura y escritura. Para ello, se utilizan métodos fonéticos y globales para enseñar a los niños a reconocer y pronunciar los sonidos de las letras, formar sílabas y palabras, y comprender textos sencillos (Cuetos, et al., 2015). Se fomenta la práctica constante de la lectura y la escritura a través de actividades interactivas, ejercicios de dictado, lecturas en voz alta y escritura creativa (Iza, 2015). Además, el acompañamiento familiar y las prácticas letradas predominantes en este entorno fortalecen el desarrollo de dichas habilidades, especialmente, aquellas relacionadas con la comprensión y producción textual (Suárez, et al., 2019).

En el período de la educación secundaria, se pretende fortalecer las habilidades adquiridas en primaria y promover una comprensión más profunda de los textos (Crespo y De Pinto, 2017). Se enfatiza el análisis crítico, la interpretación y la producción de textos más complejos (Cassany, 2016). Se trabajan estrategias para mejorar la comprensión lectora, como la identificación de ideas principales, inferencias y argumentos (Álvarez, et al., 2020). Asimismo, se enfatiza en la redacción de géneros discursivos de mayor complejidad de tipo argumentativo (Bombini y Labeur, 2022). En este período, igualmente, la familia y los amigos influyen en los intereses, motivaciones y usos de las prácticas letradas. De esta forma, se facilita la emergencia de prácticas letradas vernáculas que son vitales en los procesos de socialización (Ocampo y López, 2020).

No obstante, los estudiantes, al llegar a la universidad, presentan algunas dificultades en relación con los procesos de comprensión y producción textual disciplinar (Ortiz, 2011); puesto que, apropiarse

de unas estructuras discursivas predominantes requiere de un acercamiento al conocimiento, a los géneros y al léxico especializado (Valdés, 2022) y, en múltiples ocasiones, se desaprovecha el potencial epistémico que lleva consigo la escritura (Carlino, 2006); dado que, se asume que los estudiantes, al conocer los códigos lingüísticos, están en capacidad de interactuar de forma autónoma con géneros, cuyas estructuras pueden resultar novedosas en sus procesos de formación y, por ende, no les son enseñadas explícitamente (Cassany y Morales, 2008). Además, aquellos estudiantes que no alcanzan a subsanar sus dificultades escriturales en el ámbito universitario son proclives a enfrentar problemas académicos, obtener bajos promedios o desertar del programa de formación (Olave et al., 2013).

Con el propósito de entender y dar solución a esta problemática, en los últimos años y desde diversas perspectivas, se han realizado investigaciones que concentran su atención en develar las prácticas de lectura y escritura académica en distintas disciplinas (Uribe y Camargo, 2011; Ortiz, 2015; Vine, 2020) y, a partir de ellas, se formulan pautas que propenden por afianzar la lectura y escritura académica en la educación superior (Rincón y Gil, 2010; Moyano, 2018; Navarro, 2019) e identificado géneros académicos y profesionales pertenecientes a disciplinas que, posteriormente, pueden ser utilizados con intenciones didácticas o pedagógicas (Zamora y Venegas, 2013; Parodi, et al., 2014; Moreno, 2019). Sin embargo, también ha surgido un interés reciente por conocer esas prácticas letradas no escolares, develando los intereses de comprensión y producción textual de los niños y jóvenes, en otros entornos, tales como el familiar, de socialización, de participación política o de ejercicio de ciudadanía (de Oliveira y Schlichteing, 2019; García y de Amo, 2019; Cerdas, 2022), prácticas que han sido invisibilizadas por no ser parte del currículo.

Ahora, esa invisibilización no implica que estén excluidas de los procesos de alfabetización, la cual, tradicionalmente, se ha asociado con los procesos de codificación y decodificación de los signos lingüísticos ligados a acciones específicas en la educación formal. En otras palabras, se concentra en el uso y la apropiación de fonemas y morfemas. (Rincón y Gil, 2010; Pérez y La Cruz, 2014; Suárez, et al., 2019). Sin darle un lugar privilegiado al papel de los contextos específicos que se generan en las comunidades usuarias de una lengua determinada que puede incluir los usos propios que, posteriormente, se empiezan a presentar en las diferentes disciplinas y profesiones (Cassany y Morales, 2008; Londoño y Castañeda, 2011; Nemirovsky y Menendez, 2023).

Es por ello que, dentro de las dinámicas sociales y culturales actuales y los esfuerzos constantes del ámbito escolar por afianzar los niveles de lectura y escritura, resulta pertinente revisar las reconfiguraciones de la alfabetización en la bibliografía científica latinoamericana, develando las apuestas tradicionales predominantes que siguen enfatizando en la lectura y escritura desde la perspectiva de la alfabetización como proceso de (de)codificación y construcción semiológica, al igual que, aquellas apuestas más socioculturales y multimodales que han permitido la conceptualización de la comprensión y producción textual en términos de literacidad y prácticas letradas.

2. Método

El método empleado corresponde a una revisión documental (Bernal, et al., 2015), cualitativa (Latorre et al., 2021), hermenéutico-comprendensiva (Londoño, et al., 2018), correspondiente a la categorización requerida de los repertorios teóricos y conceptuales que soportan las propuestas de comprensión y producción textual en ámbitos sociales, culturales y escolares en el marco de la construcción levantamiento del Estado del Arte de la investigación *Prácticas letradas vernáculas y dominantes en estudiantes de la Maestría en Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado en 2023-I*.

Inicialmente, se definieron los parámetros de búsqueda de artículos tipo *papers* en Scopus. La fórmula se concentró en publicaciones que contaran con los descriptores «práctica», «letrada» y sus plurales. Además, solo se seleccionaron artículos de investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, publicados en revistas indexadas en Scopus, de acceso abierto, entre 2018 y 2023, obteniendo, inicialmente, 79 documentos en tres idiomas (español, inglés y portugués).

La unidad de análisis se delimitó a través de Rayyan (<https://www.rayyan.ai/>), una aplicación web colaborativa de uso libre, la cual permitió realizar procesos automatizados de eliminación de duplicados. Dos de los investigadores llevaron a cabo la revisión de los títulos y resúmenes de los 79 documentos, evaluando de manera independiente y ciega el cumplimiento de los criterios de inclusión. Posteriormente, se procedió a la lectura completa de los artículos seleccionados. Cualquier discrepancia que surgió durante este proceso fue resuelta mediante consenso, con un tercer investigador. Una vez finalizada dicha secuencia se obtuvo una unidad de 36 artículos (ver Anexo 1).

Posteriormente, se diseñaron la rúbrica y el protocolo de diligenciamiento, los cuales fueron validados por expertos (dos temáticos y uno metodológico). La rúbrica permitió revisar cada artículo en dos aspectos: conceptual y discursivo. El protocolo de diligenciamiento permitió distribuir los 36 artículos entre los investigadores, estandarizando el proceso de evaluación y la recopilación de información (Urrea y Londoño, 2022).

La sistematización de las 36 rúbricas se hizo a partir de una matriz de múltiple-entrada (Fusch, et al., 2018), diseñada en Excel, la cual facilitó la identificación de las palabras claves de los artículos y su duplicidad (Tous y Mattar, 2012) para cotejarlas con los conceptos reconocidos en las rúbricas, permitiendo consolidar categorías de análisis por agrupación (Williams y Moser, 2019). De esta manera, se obtuvieron dos categorías teóricas:

- a. Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto
- b. El rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática

3. Análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados en dos categorías teóricas construidas a partir de la metodología anteriormente enunciada.

3.1. Desde la alfabetización tradicional a las alfabetizaciones en contexto

La alfabetización se ha constituido en una práctica social que se refiere a un proceso relacionado con la codificación y decodificación de los signos lingüísticos en los contextos específicos generados por las comunidades usuarias de una determinada lengua (Sousa, 2019; Nemirovsky & Menendez, 2023). Igualmente, se ha observado lo relacionado con la alfabetización como una de las formas de inclusión social y del ejercicio de la ciudadanía, lo que se puede observar con la introducción del concepto de «ciudadanía lectora» (Ocampo y López, 2020, p. 12):

El concepto de ciudadanía lectora reafirma la necesidad de consolidar una representación cultural alternativa, esto es, proveer de instrumentos que permitan agilizar una discusión cultural politizada sobre aquello que vamos a entender como práctica lectora y sistemas de apropiación de esta en el mundo contemporáneo (Ocampo y López, 2020, p. 12).

En este sentido, se estima la lectura como una práctica político-cultural, que no está al margen de las formas de agenciamiento de la acción y participación ciudadana desde la cultura y las formas de comprensión del mundo.

Ahora, frente a la idea de la alfabetización como una forma de inclusión social es posible cuestionar lo que esto significa.

Em outras palavras, a criança pobre já leva uma desvantagem inicial ao entrar na escola, porque não domina o dialeto culto, empregado pelos agentes educacionais e utilizado pelos livros didáticos. Por outro lado, sua cultura e conhecimento, são ignorados; seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas, sobre a importância do letramento para a criança pobre (Verdiani et al., 2018, p.19).¹

Esta crítica pone de manifiesto que, en gran medida, la alfabetización puede resultar en una forma de imposición sobre las formas de ver el mundo y de representarlo. Por eso se resalta la importancia de la escritura creativa y de la lectura y escritura de literatura (Sousa, 2019) en los procesos referidos a la alfabetización, principalmente en los años escolares.

Por otro lado, la variedad de los contextos específicos en que tienen lugar los procesos de alfabetización ha permitido que se hable de alfabetización familiar (Campos y Marco, 2021), inicial (Campos y Marco, 2021), académica (García, 2021b; Villabona y Villalón, 2022), científica (Queiruga, et al., 2020) e informacional (García, 2021a). Sin embargo, en los diferentes contextos ligados a la alfabetización, como son los espacios laborales y de desempeño profesional, las TIC han propiciado la apertura de nuevos escenarios para la acción humana que,

¹ Una traducción libre sería: «En otras palabras, los niños pobres ya se encuentran en una situación de desventaja inicial cuando entran en la escuela, porque no dominan el dialecto culto utilizado por los agentes educativos y los libros de texto. Por otra parte, su cultura y sus conocimientos son ignorados; su forma de hablar y su vocabulario son ridicularizados; este estado de cosas conduce a suposiciones y creencias a veces desastrosas sobre la importancia de la alfabetización para los niños pobres».

además, se considera contribuyen a los procesos de integración social (Sunkel y Trucco, 2010).

Estas implicaciones, derivadas de lo que han propiciado las TIC, generan nuevas condiciones para el tratamiento de lo relacionado con la alfabetización, las prácticas de producción y comprensión textual y su formalización. Las prácticas de alfabetización se ven afectadas en sus formas y alcances por las TIC:

a leitura (e a escrita) ganham espaço de destaque no cotidiano contemporâneo, pois, com os avanços da tecnologia, tem-se tornando mais usual interagir com distintos interlocutores e linguagens (Heinig y Schlichting, 2019, p. 43).²

En este sentido, a los espacios que dan lugar a los procesos relacionados con la alfabetización generados en los contextos cotidianos y académicos, es pertinente sumar los contextos virtuales (Buendía, et al., 2009).

La alfabetización como proceso que implica la (de)codificación de signos usados en contextos «alfabetizados» hace que los niños piensen que no saben leer y escribir si no han pasado por la escuela (Nemirovsky y Menendez, 2023). Por otro lado, en las prácticas de alfabetización presentes en la escuela, se plantean perspectivas que permiten potenciar las posibilidades del niño con prácticas pedagógicas que tengan en cuenta lo que los niños saben hacer y no centradas en lo que no saben. De esta manera, estas perspectivas invitan a los docentes a tener en cuenta la comprensión del mundo de los niños en los procesos que tienen lugar en el aula; es decir, que la práctica pedagógica ha de tener presente la perspectiva del niño y no solo la del adulto. Igualmente, en las prácticas docentes, se requiere que la conciencia lingüística no sea convertida en un requisito previo para la lectura y la escritura, sino que sea lo que se logra desarrollar a través de las diferentes actividades significativas y de las interacciones entre docentes y estudiantes (Goulart y Corais, 2020).

Sin embargo, si se tiene en cuenta que la apropiación y uso del código es algo que solo se logra en el hacer contenido en prácticas sociales (Londoño y Ramírez, 2017) y no son acciones propias solo de la escuela (Gélvez, et al., 2022), es posible pensar que para estimular las prácticas

² Una traducción libre sería: «la lectura (y la escritura) ganan protagonismo en la vida cotidiana contemporánea porque, con los avances tecnológicos, es más habitual interactuar con distintos interlocutores y lenguas».

escriturales se deben abrir espacios para la escritura no convencional, como espacios para la producción textual. Como consecuencia, estos espacios no son exclusivos de la escuela o de los contextos académicos y pueden tener lugar en los contextos cotidianos y en los virtuales.

Por su parte, la alfabetización académica está ligada específicamente a los contextos académicos. En este sentido, los contextos específicos están relacionados con las denominadas «comunidades de práctica» que se constituyen en elementos clave para entender la alfabetización académica desde la perspectiva del aprendizaje situado (Villabona y Villalón, 2022).

Las prácticas de alfabetización académica se han constituido en un asunto de interés para las instituciones de educación superior. Para mejorar los procesos de alfabetización, las instituciones implementaron los centros de escritura, que en un principio respondieron a las necesidades que se observaban en el manejo de aspectos lingüísticos y formales. Calle (2020) plantea que, en la actualidad, estos centros en Colombia tienen como elementos comunes las tutorías y la producción de material didáctico.

A este tenor, se menciona cómo estos centros se han ubicado en la perspectiva de la alfabetización académica, que entiende la escritura como herramienta epistémica y la posibilidad que ofrece para el ingreso a las culturas escritas de las diferentes disciplinas académicas y científicas. Estas propuestas de alfabetización académica también han sumado dentro de su público objetivo a los docentes (Calle, 2020). Sin embargo, se ha señalado la necesidad de acortar la distancia entre la formación académica y la profesional con la articulación en la alfabetización académica, de las prácticas de lectura, escritura y expresión oral para acercar la formación académica y la profesional (Heinig y Schlichting, 2019).

La distancia que existe entre las prácticas de alfabetización de los profesionales con el mundo del trabajo, según plantean Heinig y Schlichting (2019) para el caso de las ingenierías, se hace evidente en la exigencia para interactuar que tienen los profesionales que, además de los requerimientos técnicos de la disciplina, encuentran unas prácticas de alfabetización características de su mundo de actuación. Algo similar se plantea para el caso del diseño frente a las exigencias específicas de la disciplina.

El problema fundamental de la escritura en el área de diseño se evidencia en la hegemonía de la escritura académica en ámbitos de

educación universitaria, donde no se requiere saber escribir, sino saber escribir según reglas y convenciones académicas. A pesar de la rutinaria explicación de que la escritura académica no es una sino múltiples, en realidad este tipo de escritura atiende, sobre todo, convenciones disciplinarias de producción de conocimiento por escrito (García, 2019, p. 5).

En este sentido vale la pena observar que a las generalizaciones dadas sobre las prácticas de alfabetización académica es necesario sumar aspectos particulares de los referidos a las disciplinas en su especificidad, como en el caso del diseño a lo que refiere el lenguaje visual (García y de Amo, 2019). Es relevante entonces, al abordar la alfabetización académica en la formación profesional, considerar que también se habla de la alfabetización científica entendida como

Scientific literacy is understood to be a process that allows students to face relevant problems that require the recollection of the scientific knowledge they have learned, with the most important component being the knowledge and comprehension of the Nature of Science (NoS) (Queiruga, et al., 2020, p. 1).³

Sin embargo, este concepto de alfabetización científica, si bien en alguna medida pone el asunto en el terreno de lo que implica leer y escribir, en el marco de la ciencia y en sus aspectos sociológicos, en tanto la participación de quien lee y escribe desde la ciencia como ciudadano, no está ocupándose de lo referido a la distancia existente en la alfabetización entre el mundo académico y el del trabajo. Este concepto apunta más a la participación política del científico:

Furthermore, scientific literacy involves the capacity to identify the scientific problems underlying political decisions, and to express coherent viewpoints using scientific and technological arguments, given that a society's development, in terms of its citizenship, is closely linked to its strength as a democracy (Queiruga, et al., 2020, p. 3).⁴

De esta forma, el problema de la especificidad de las prácticas de alfabetización ligadas a las disciplinas y al hacer profesional, sigue

³ Una traducción libre sería: «La alfabetización científica se entiende como un proceso que permite a los estudiantes enfrentar problemas relevantes que requieren la recolección del conocimiento científico aprendido, siendo el componente más importante el conocimiento y comprensión de la Naturaleza de la Ciencia».

⁴ Una traducción libre sería: «Además, la alfabetización científica implica la capacidad de identificar los problemas científicos que subyacen a las decisiones políticas y de expresar puntos de vista coherentes utilizando argumentos científicos y tecnológicos, dado que el desarrollo de una sociedad, en términos de ciudadanía, está estrechamente vinculado a su fortaleza como democracia».

vigente al momento de abordar las prácticas de alfabetización académica en la educación superior. Puesto que, dichas prácticas reclaman ser situadas en los procesos de formación universitaria desde el saber específico y el ejercicio profesional.

Por otro lado, las prácticas de alfabetización académica también se presentan en los contextos escolares rurales con propuestas en las cuales, las actividades de fomento de la alfabetización de los estudiantes incluyen diferentes prácticas, tanto orales como escritas, que se presentan en la cotidianidad, no solo en la escuela, sino también con la familia y la comunidad, la importancia de incluir este tipo de prácticas está en que estas pueden ser significativas. Este tipo de propuesta implica realizar cambios en los componentes curriculares, y permitir actividades que estén tanto en el plan de estudios como en las actividades escolares y en actividades comunitarias (Silva, 2020).

Lo anterior, permite observar que la alfabetización en general, como la alfabetización académica y la científica, operan ligadas a los contextos y que las perspectivas actuales de abordaje reconocen los procesos de apropiación y uso del código, los de comprensión y producción textual en relación con los contextos específicos, que involucra elementos sociales, familiares y comunitarios que no son exclusivos del contexto escolar.

Ahora bien, por su parte, las prácticas cotidianas de lectura y escritura de los estudiantes constituyen una fuente significativa de aprendizaje que les permite afianzar sus habilidades lectoras, y usualmente también de escritura, teniendo como base el interés por la temática que se frequenta, lo que se constituye en un llamado a los ámbitos educativos para prestar atención y conocer los espacios en que se desarrollan sus alumnos. Al tener en consideración lo de los contextos cotidianos, se han abordado también las «prácticas de alfabetización familiar», como elementos relacionados con los ambientes alfabetizadores que favorecen el desarrollo de la lectura y escritura (Campos y Marco, 2021).

Esta relevancia de los contextos cotidianos también se observa, por ejemplo, en las conexiones que se presentan entre la lectura literaria y la escritura creativa en el uso de plataformas como el Wattpad (García, 2021a) y los proyectos de escritura creativa en formato Wiki como los textos colaborativos de ficción de la Fundación SCP (García, 2021b). Potencialmente, las prácticas de las comunidades de fans se constituyen en espacios de producción literaria que, si bien suelen ser efímeros, cuentan con un fuerte componente de motivación que

favorece la activa participación de los jóvenes en los procesos creativos (García y de Amo, 2019).

Este tipo de prácticas, con las que la educación formal ha mantenido cierta distancia, proporcionan una forma de alfabetización informacional o mediática que ya hace parte de la cotidianidad de muchos jóvenes que además son estudiantes de programas formales. La participación en estos espacios se plantea como una alfabetización mediática, en tanto los jóvenes constantemente se entienden con prácticas digitales que los involucran discursivamente, siendo difícil separar lo que hace parte de los discursos mediáticos y de los procesos cognitivos, puesto que estos se entraman no solo en los objetos culturales sino también en los rituales y las creencias de los jóvenes (de la Fuente, et al., 2020).

3.2. El rol de las literacidades y las prácticas letradas en la formación de una ciudadanía crítica, autónoma y democrática

Como se evidenció en el apartado anterior, históricamente, la alfabetización ha sido entendida como la capacidad para (de)codificar los signos lingüísticos dentro de una lengua específica y, bajo esta perspectiva, se han diseñado diferentes programas de formación en Latinoamérica (Druker, 2021), permitiendo alcanzar indicadores sustanciales frente a la capacidad de las personas para identificar dichos signos lingüísticos, asociarlos con unos fonemas y graficarlos (Gélvez, et al., 2022). Sin embargo, el estar en capacidad de interactuar con la lengua, desde esta mirada más tradicional, no necesariamente representa que se cuente con los elementos para comprender y producir un texto (Taboada, 2022). Y, especialmente, cuando se espera que este texto cumpla con la función comunicativa, social y epistémica que demandan algunos entornos como el estudio, el empleo, la participación comunitaria, la interacción social, la emancipación, entre otros (Queiruga, et al. 2020).

De allí que haya surgido el término literacidad para describir una nueva forma de entender la lectura y la escritura representando un cambio conceptual que pasa de la habilidad psicológica a un conjunto de prácticas sociales con una función predeterminada (Hernández, 2019). Además, este giro propendió por el replanteamiento de algunas preguntas base que se habían centrado particularmente en los aspectos lingüísticos y metacognitivos, a inquietudes por el relacionamiento de las personas con los textos y el desarrollo de sus prácticas letradas (Navarro, 2019). En otras palabras, la literacidad va más allá de la mera

(de)codificación y se concentra en la capacidad para comprender, producir y evaluar géneros discursivos de diversa índole, formatos y plataformas (Lorenzatti, et al., 2019). En otras palabras, de interactuar funcionalmente con una variedad de géneros discursivos, tanto impresos como digitales y multimodales, tales como artículos, informes de laboratorios o cartas de recomendación, por un lado, hasta correos electrónicos, blogs, fan fiction, podcasts, videos, WhatsApp, por el otro (Guerrero, et al., 2022; León, et al., 2022).

Esta apuesta teórica puede abordarse desde diferentes perspectivas epistemológicas, aunque las dos más representativas son aquéllas instauradas desde la hermenéutico-comprensiva y la acción crítico-social (Londoño, et al., 2018). En la primera hay un interés sociocultural frente a los elementos involucrados en la comprensión y producción textual; es decir, se reconoce que el texto cumple con una función social y, por ende, deben tenerse en cuenta los aspectos que pueden afectar su producción y, posterior comprensión, tales como el lector y el autor, el género textual, las condiciones sociales, antropológicas e históricas afectantes, el registro y, en entornos especializados, lo disciplinar y su episteme (Lorenzatti, et al., 2019; Navarro, 2019; Moreno, 2019; Trigos, 2019; Ardila y Fernández, 2022; Guerrero, et al., 2022; León, et al., 2022; Taboada, 2022). Por otro lado, la otra perspectiva, la acción crítico-social, demanda un compromiso no solo por el proceso formativo significativo, situado y crítico, sino también que propende por el cambio de las condiciones de los participantes, en pro de afianzar y generar empoderamientos progresistas que propendan por un bienestar social (Hernández, 2019; Ocampo y López, 2020; Queiruga, et al., 2020; Druker, 2021; Cerdas, 2022; Gélvez, et al., 2022).

En cuanto a las temáticas de interés, emergen cuatro posibles iniciativas: escuela y formación, nuevas prácticas letradas, literacidad en la educación superior y formación ciudadana para la emancipación. En la primera, se analizan las prácticas de lectura y escritura de los niños a partir de los usos y sentidos asignados en el abecedario, y se observa cómo a partir del cuento, se configuran las relaciones con la cultura escrita en la escuela (Lorenzatti, et al., 2019). El proceso de formación también puede verse beneficiado a partir del rol de los padres y sus condiciones socioculturales, los cuales afectan positiva o negativamente el proceso de interiorización, de la lectura y la escritura, de los estudiantes de grado primero de una institución educativa (Ardila y Fernández, 2022). No obstante, otro aspecto a tener presente, son las tensiones y los desafíos que atraviesan algunas prácticas situadas de enseñanza de la escritura en instituciones educativas de educación

secundaria, donde se continúa con una concepción escolarizada entre objetivos de la alfabetización avanzada y decisiones didácticas asumidas desde una perspectiva tradicional (Taboada, 2022).

En definitiva, las nuevas prácticas letradas ganaron espacios de discusión académica relevantes, especialmente, durante y después de la pandemia de la Covid 19. De allí que se haya realizado una revisión sistemática sobre la literacidad en las zonas rurales, teniendo en cuenta la rápida incorporación de la enseñanza digital tras la pandemia, transformando la educación de la lectura y escritura de forma generalizada (Gélvez et al., 2022). Afirmación que encuentra eco en el concepto de competencias transmedia, el cual soporta los cambios sociales y culturales enmarcados en lo digital, particularmente, en el cómo las personas se relacionan con los demás y su entorno. De allí, que sea pertinente contemplar las plataformas enfocadas en la creación de contenidos literarios como fuentes de incorporación y de afianzamiento de los estudiantes en sus procesos formativos (Guerrero et al., 2022). Otro aplicativo que tuvo un auge como dispositivo educativo fue el WhatsApp, dado a que es una tecnología móvil de bajo costo, que permite la promoción de la lectura atendiendo a la interacción de los niños en formación y prácticas letradas tanto vernáculas como dominantes mediadas en pantalla (León, et al., 2022). Una última investigación se centró en la propuesta de los *book-trailers* a través del aprendizaje basado en los proyectos, permitiendo elaborar experiencias compartidas con sentido para desplegar prácticas literarias digitales (Rocafort, 2021; Cabré, 2021).

La tercera temática, literacidad en la educación superior, inicia con una descripción del contexto de la educación superior en Latinoamérica, a través de tres lentes: el modelo de habilidades de estudio, el de socialización académica y el sociocultural crítico (Trigos, 2019), el cual es complementado con un panorama crítico, sobre las tradiciones de estudio y los rasgos de una didáctica basada en géneros discursivos, para la enseñanza de la escritura académica en educación superior, definidos como significativo, articulado, socioconstructivista, crítico y explícito (Navarro, 2019). Un ejemplo de la socialización académica y del uso de los géneros discursivos en la enseñanza de la literacidad, se da a partir del análisis de cómo la escritura de un plan de mercadeo se conecta con el trabajo de investigación de mercados y la incorporación de las prácticas de literacidad disciplinar, evidenciando que la escritura progresiva y auténtica de géneros especializados, puede preparar al estudiante no solo para la comprensión de dichos géneros, sino también para desarrollar hábitos mentales o formas de conocer, hacer, pensar y actuar asociados con su trabajo disciplinar (Moreno, 2019).

Finalmente, la cuarta temática, formación ciudadana para la emancipación, se afianza con la perspectiva epistemológica de acción crítico-social, anteriormente descrita. Puesto que, entienden la literacidad no solo como un proyecto meramente académico, sino que lo ligan a crítica política cercana al actual pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan o desconocen las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas (Hernández, 2019).

De allí que se examine la lectura como praxis político-cultural, en tanto condición de la justicia educativa y elemento constitutivo de la ciudadanía emancipatoria. Por tanto, el estudio de la lectura como práctica cultural y social reclama una ecología de saberes, esto es, la creación de sistemas intelectuales que ofrezcan la posibilidad de garantizar alternativas viables para redistribuir el derecho a la educación y a la lectura, con justicia y, ante todo, acorde con lo que cada persona y grupo social requiere (Ocampo y López, 2020).

Por consiguiente, han surgido investigaciones cuyo objetivo es explorar nociones de literacidad desplegadas en la escritura escolar, con el propósito de aportar a la reflexión sobre prácticas docentes que favorezcan su aprendizaje, especialmente con estudiantado perteneciente a una cultura no hegemónica (Druker, 2021), o integrar al currículo, en la enseñanza formal de las ciencias ciudadanas, los aspectos de literacidad científica que motiven el involucramiento de los ciudadanos. En particular, aquellos aspectos no epistémicos relacionados con la sociología (Queiruga, et al. 2020), o pensar las prácticas letradas vernáculas desde el acercamiento a textos, aunque no haya apropiación del uso del código (por ejemplo, las analfabetas que conocen las monedas y los billetes), permitiendo el reconocimiento de sus saberes previos y restituyendo su rol como miembro de una sociedad en construcción (Cerdas, 2022).

4. Conclusiones

La alfabetización se ha convertido en una actividad social que, si bien implica, inicialmente, el proceso de (de)codificar los signos del lenguaje en los entornos específicos creados por las comunidades que utilizan un idioma en particular, también demanda de una serie de elementos extralingüísticos que dibujan el mensaje con mayor precisión en el acto comunicativo, situación que, no necesariamente, está presente en la apuesta tradicional de este concepto.

Además, las condiciones sociales y culturales actuales exigen de una formación más integral desde los primeros pasos, apuntando teleológicamente a la de un ciudadano más crítico, autónomo y democrático, objetivo que se soporta, tangencialmente, en la comprensión y producción textual, hasta el punto de considerarlas como una actividad político-cultural-democrática que hacen parte de las prácticas en que las personas actúan y con las que participan en la sociedad desde su cultura y su comprensión del mundo.

De allí la pertinencia de revisar la reconfiguración de la alfabetización, la cual ha pasado de lo estrictamente semiológico a una serie de opciones que reconocen y enmarcan lo académico, científico, disciplinar, etario, familiar, entre otros, aportando, además de opciones denominativas, conceptos desde las apuestas teóricas, epistemológicas y contextuales de interés en cada una de las opciones trazadas que trascienden el ámbito escolar.

Y es allí, donde, la literacidad surge con mayor fuerza para proponer un acto de comunicación contextualizado, localizado y situado, donde se demanda la apropiación de los signos lingüísticos, el reconocimiento de los interlocutores y de los apartados que componen el género textual, la visibilización de los poderes y fuerzas presentes en el contexto en que se construye dicho acto comunicativo y la posibilidad de construir, participar, proponer y aportar en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En esta reconfiguración de la alfabetización se ha observado un papel relevante de los entornos virtuales, que se constituyen como un nuevo escenario de interacción humana que se cruza con otros como la escuela, la familia, lo laboral y lo profesional. La interacción a partir de estos dispositivos propende por la multimodalidad, enfocándose en otras formas de comprensión y producción textuales que se enmarcan en contextos de mayor autonomía y participación, donde las voces de los participantes se encuentran, se reconocen y se afectan en su expresión y comprensión del mundo.

En este orden de ideas, se evidencia cómo en las publicaciones revisadas se ahonda, principalmente, en las prácticas letradas como una opción sociocultural, que entiende lo significativo de develar no solo lo lingüístico, sino también los elementos que constituyen ese acto comunicativo, en los diferentes escenarios, donde las acciones de los participantes se materializan a través de los textos. El abordaje de esta situación se puede dar a partir de la perspectiva hermenéutico-comprendensiva o la crítico-social, ratificando el interés por las implicaciones sociales contenidas en estos procesos de reconfiguración.

Referencias

Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L., y Garavito, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>

Ardila, D., y Fernández, T. (2022). Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. *Acta Scientiarum. Education*, 44. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.61343>

Bernal, D., Martínez, M., Parra, A., y Jiménez, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 107-124. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389/1386>

Bombini, G., y Labeur, P. (2022). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.

Buendía, L., Olmedo, E., y González, G. (2009). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 185-202. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94361/102991>

Cabré, M. (2021). Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>

Calle, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>

Campos, I., y Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lecto-escritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, (16), 71-117. <http://revistascientificas.filoz.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707/5101>

Cassany, D. (2016). La escritura extensiva La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>

Cassany, D., y Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria*, 5(2), 69-82. <https://surl.li/jwasyk>

Cerdas, L. (2022). Literacy is more than teaching a code: discourse and authorship in language teaching. *Educação E Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248240660eng>

Crespo, A., y De Pinto, E. (2017). El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible. *Dialógica*, 13(2),

28-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219285>

Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>

de la Fuente, J., Martínez, R., y Lacasa, P. (2020). Participação guiada nas práticas mediáticas dos jovens. *Comunicação E Sociedade*, 37, 21-38. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2383](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2383)

de Oliveira, O., y Schlichting, T. (2019). Práticas de leitura na engenharia: discussão de contextos curriculares e metodológicos de formação no Brasil e em Portugal. *Calidoscópio*, 17(1), 37-55. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.03>

Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

Fusch, P., Fusch, G., y Ness, L. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 2. <https://scholarworks.waldenu.edu/jsc/vol10/iss1/2/>

García, A. (2021a). Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de L'Esport*, 39(2), 35-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.35-42>

García, A. (2021b). The SCP Foundation's role in the development of academic literacy and the promotion of reading and creative writing. *Publicaciones*, 51(1), 29-42. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16488>

García, A., y de Amo, J. (2019). Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241-251. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2187/3002>

García, V. (2019). La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. *Foro de Educación*, 17(26), 197-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137467>

Gélvez, R. G., Rincón, N., y Villamizar, D. (2022). Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n40.2023.14443>

Goulart, C., y Corais, M. (2020). Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita / Literacy, Discourse and the Production of Social Senses: Dimensions and Guidelines for Research and for Teaching Writing. *Bakhtiniana*, 15(4), 76-97. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>

Guerrero, M., Establés, M., y Costa, C. (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *El Profesional de La Información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>

Heinig, O., y Schlichting, T. (2019). Práticas de leitura na engenharia: discussão de contextos curriculares e metodológicos de formação no Brasil e em Portugal. *Calidoscópio*, 17(1), 37-55. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.03>

Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

Irvin, L. (2010). What Is “Academic” Writing? *Writing spaces: Readings on writing* (3-17). Clearinghouse.

Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (68), 18-27. <http://hdl.handle.net/11162/109682>

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones experiencia.

León, M., Svenson, N., Psychoyos, D., Warren, N., De Gracia, G., y Palacios, A. (2022). WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), 107-125. <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.06>

Londoño, D., Olave, J., Jaime, J. y Losada, N. (2018). Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía. En *Educación y Pedagogía trayectos recorridos* (pp.96-154). Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Londoño, D. & Castañeda, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/fee48343-f423-449d-8db9-70eef690e3af/full>

Londoño, D. y Ramírez, Á. (2017). La Institucionalización De La Escritura Académica: Desde La Adquisición Del Código Hasta La Publicación. *Revista de Letras*, 57(2), 141-158. <https://www.jstor.org/stable/26577792>

Lorenzatti, M., Blazich, G., y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 291–305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>

Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 235-267. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

Nemirovsky, R., y Menendez, D. (2023). Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (*Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky*). *Journal for the Study of Education and Development*, 46(2), 227–263. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2172896>

Ocampo, A., y López, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.11>

Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455-471. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726>

Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/7815>

Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (22), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416698>

Parodi, G., Boudon, E., y Julio, C. (2014). La organización retórica del género Manual de Economía: Un discurso en tránsito disciplinar. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 133-163. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832014000200007&script=sci_arttext

Pérez, V., y La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, (21), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>

Queiruga, M., López, E., Diez, M., Sáiz, M., y Vázquez, J. (2020). Citizen Science for Scientific Literacy and the Attainment of Sustainable Development Goals in Formal Education. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su12104283>

Rincón, G., y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4919>

Rocafort, M. C. (2021). Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891-e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>

Silva, C. (2020). Training plan, literacy, and educational practices in the pedagogy of alternation. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>

Sousa, J. (2019). Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presença literária. *Veredas: Revista Da Associação Internacional de Lusitanistas*, 32, 86-96. <https://doi.org/10.24261/2183-816x0632>

Suárez, P., Vélez, M., y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.13249>

Sunkel, G., y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Cepal.

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*, 59(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.4>

Tous, M. y Mattar, S. (2012). Las claves de las palabras clave en los artículos científicos. *Revista MVZ Córdoba*, 17(2),

2955-2956. <https://www.redalyc.org/pdf/693/69323751001.pdf>

Trigos, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 24(1), 13–26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>

Uribe, G., y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543/2647>

Urrea, A., y Londoño, D. (2022). Revisión de las tendencias teóricas e investigativas en el campo de la Psicología de la Actividad Física y del Deporte en Iberoamérica. *Psicogente*, 25(47), 42-64. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372022000100042

Valdés, G. (2022). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre*, 14. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>

Verdiani, L., Pereira, A., y Assolini, F. (2018). Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*, 16(1), 16–24. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.02>

Villabona, L., y Villalón, R. (2022). Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia). *Culture and Education*, 35(1), 64–93. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121129>

Vine, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>

Williams, M., y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>

Zamora, S., y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en Tesis de Magíster y Licenciatura. *Literatura y lingüística*, (27), 201-218. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100011>

Anexo

Artículos que componen la unidad de análisis

Nº	Título artículo	Revista	Autores
1	Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky	<i>Journal for the Study of Education and Development</i>	Ricardo Nemirovsky y David Menendez
2	Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia	<i>Cultura y Educación</i>	Lady Villabona y Ruth Villalón
3	Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural	<i>Cuadernos de Lingüística Hispánica</i>	Rober Gélvez, Nydia Rincón y Daniel Villamizar
4	Escritura de explicaciones a partir de experimentos en las clases de química	<i>Educación Química</i>	María Bizzio y Ana Guirado
5	Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes	<i>Profesional de la información</i>	Mar Guerrero, María Establés y Carmen Costa
6	«¿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	<i>Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Eduacional Latinoamericana</i>	María Taboada
7	WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19	<i>Journal of Education: Studies in Education</i>	Mariana León, Nanette Svenson, Debbie Psychoyos, Nyasha Warren, Guillermina De García y Andrea Palacio
8	Literacy is more than teaching a code: discourse and authorship in language teaching	<i>Educação e Pesquisa</i>	Luciene Cerdas
9	Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero	<i>Acta Scientiarum</i>	Diana Ardila y Tany Fernández
10	Decolonising Literacy Practices for an Inclusive and Sustainable Model of Literacy Education	<i>Sustainability</i>	Yiyi López, Macarena Navarro y Eduardo García
11	Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros	<i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i>	Míriam Cabré
12	Literatura de quem para quem? A escola e a produção de presençal literária	<i>Revista da Associação Internacional de Lusitanistas</i>	Joseane Sousa

Nº	Título artículo	Revista	Autores
13	Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora	<i>Tejuelo</i>	Iris Campos y Ana Sisamón
14	Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities	<i>Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport</i>	Anastasio García
15	Emergency Remote Learning in Higher Education in Cyprus during COVID-19 Lockdown: A Zoom-Out View of Challenges and Opportunities for Quality Online Learning	<i>Education sciences</i>	Maria Meletiou,Nikleia Eteokleous y Agni Stylianou
16	O processo de alfabetização étnico-cultural em cartilhas teuto-brasileiras produzidas para escolas sinodais	<i>Revista História da Educação</i>	Elias Kruger yLisiane Manke
17	The SCP Foundation's role in the development of academic literacy and the promotion of reading and creative writing	<i>Revista Publicaciones</i>	Anastasio García
18	Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais	<i>Texto livre</i>	Márcia Vergna
19	La escritura hipertextual de los fans (o seguidores) de sagas literarias juveniles: evolución, análisis y posibilidades formativas	<i>Psychology, Society & Education</i>	Anastasio García y José Sánchez
20	Alfabetización, discurso y producción de significados sociales: dimensiones y lineamientos para la investigación y enseñanza de la escritura	<i>Bakhtiniana: Revista de Estudios del Discurso</i>	Cecilia Goulart y Maria Corais
21	Participación guiada en prácticas mediáticas juveniles	<i>Comunicação e Sociedade</i>	Julián de la Fuente,Rut Martínez yPilar Lacasa
22	Ciencia Ciudadana para la Alfabetización Científica y el Logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Formal	<i>Sostenibilidad, Instituto Multidisciplinario de Publicaciones Digitales (MDPI)</i>	Miguel Queiruga, Emilia Lopez,María Diez,María Saiz yBenito Vázquez
23	Leer, escribir y liberar: experiencias que promueven la reducción de penas para mujeres privadas de libertad en Mato Grosso	<i>Revista Tiempo y Argumento</i>	Ana Marqués
24	Plan de formación, alfabetización y prácticas educativas en la pedagogía de la alternancia	<i>Educação e Pesquisa</i>	Cícero Colinas
25	Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua	<i>Perfiles Educativos</i>	Sofia Druker
26	Aportes teórico-metodológicos a la investigación sobre alfabetización en la escuela	<i>Eucação & Realidade</i>	María Macedo
27	Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas	<i>Revista Electrónica Educare</i>	Aldo Ocampo y Concepción López

Nº	Título artículo	Revista	Autores
28	Centros y programas de escritura en las IES colombianas	<i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i>	Lina Calle
29	La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Emilce Moreno
30	De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Gregorio Hernández
31	Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	María Lorenzatti, Gladys Blazich y Rocío Arrieta
32	Una perspectiva sociocultural crítica a las literacidades académicas en América Latina	<i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i>	Lina Trigos
33	Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos	<i>Revista D.E.L.T.A.</i>	Federico Navarro
34	Prácticas de lectura en ingeniería: discusión de contextos curriculares y metodologías de formación en Brasil y Portugal	<i>Caleidoscopio</i>	Otilia Heinig y Thais Schlichting
35	La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño	<i>Foro de Educación</i>	Vanessa García
36	Alfabetización y vida cotidiana: voces dispersas, caminos alternativos	<i>Caleidoscopio</i>	Leda Verdiani, Anderson Pereira y Filomena Assolini

Tabla construida por los autores