

3

El Lenguaje Académico como Catalizador de la Equidad en la Educación Escolar

Alejandra Meneses

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Paola Uccelli

HARVARD UNIVERSITY, USA

Marcela Ruiz

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, CHILE

Resumen / Abstract / Resumo

Actualmente, el aprendizaje de la escritura académica se considera un requisito fundamental para desenvolverse adecuadamente en contextos especializados de comunicación. Sin embargo, muchos estudiantes llegan a la universidad sin las habilidades de lenguaje necesarias para participar exitosamente en actividades de aprendizaje y evaluación. Las nuevas políticas educativas han promovido un acceso masivo a la educación superior, lo que ha aumentado la diversidad lingüística en el aula y con ello los desafíos de enseñanza del lenguaje académico. Si bien se cuenta con numerosos estudios sobre escritura académica en niveles universitarios, el desarrollo del lenguaje académico en edades escolares ha sido escasamente investigado. En este capítulo, se presenta el constructo de lenguaje académico transdisciplinar, así como evidencias empíricas sobre los desempeños de escolares chilenos. Además, se releva la contribución de estos desempeños en la comprensión lectora y en el aprendizaje de las disciplinas. El lenguaje académico es propuesto como catalizador de la equidad en contextos escolares.

Currently, learning academic writing is considered a fundamental requirement for university students to participate adequately in specialized communication contexts. However, numerous university students have not learned the language skills needed to participate in learning and assessment ac-

tivities successfully. New educational policies have expanded access to Higher Education, resulting in greater linguistic diversity and, thus, more considerable challenges of teaching academic language. Although extensive research on academic writing the university level is available, few studies have focused on cross-disciplinary academic language during the school years. In this chapter, the construct of Core Academic Language Skills, as well as empirical evidence on the performance of Chilean students, is presented. Also, these skills' contribution to reading comprehension and learning in school discipline areas is discussed. Academic language is proposed as a catalyst for equity in school contexts.

Atualmente, o aprendizado da escrita acadêmica é considerado um requisito fundamental para desenrolar-se adequadamente em contextos especializados de comunicação. No entanto, muitos estudantes chegam à universidade sem as habilidades de linguagem necessárias para participarem com sucesso em atividades de aprendizagem e avaliação. As novas políticas educativas têm promovido um acesso massivo ao ensino superior, aumentando a diversidade linguística na sala de aula e os desafios de ensino da linguagem acadêmica. Embora existam numerosos estudos sobre escrita acadêmica em níveis universitários, o desenvolvimento da linguagem acadêmica em idades escolares tem sido escassamente investigado. Neste capítulo, apresenta-se teoricamente o constructo da linguagem acadêmica transdisciplinar, bem como evidências empíricas sobre os desempenhos de escolares chilenos. Além disso, destaca-se a contribuição destes desempenhos na compreensão leitora e no aprendizado das disciplinas. A linguagem acadêmica é proposta como catalisadora da equidade em contextos escolares.

En la actual sociedad del conocimiento, el dominio del lenguaje académico es un requisito fundamental para que los profesionales¹ se desenvuelvan adecuadamente en contextos complejos de comunicación y en tareas con demandas cognitivas altas (Budhai & Taddei, 2015; Grøver et al., 2019; Levy & Murnane, 2013). Más aún, las habilidades de lenguaje propias del registro académico son cruciales no solo para la construcción del conocimiento y la participación activa y crítica en las prácticas profesionales y académicas de comunidades

1 En este capítulo, se utiliza el género masculino como forma no marcada para referirse tanto a personas del género femenino como masculino. Esta opción se basa solo en la necesidad de simplificar las estructuras utilizadas con el fin de construir un discurso comprensible.

específicas, sino también para acceder a información sobre salud, así como participar en los ámbitos político y cívico (Grøver et al., 2019; LeVine et al., 2012). Por lo mismo, existe una constante preocupación en la educación superior por ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje de escritura académica durante la formación inicial para preparar adecuadamente a los universitarios para el ejercicio profesional.

En Latinoamérica se han realizado diversos estudios sobre iniciativas para promover la escritura académica del estudiantado durante la educación terciaria (Ávila Reyes & Cortés, 2017; Colmenares, 2013; Concha et al., 2017; Errázuriz, 2012; García Negroni et al., 2005; Motta-Roth, 2012; Moyano, 2017; Navarro, 2017, 2018; Reyes et al., 2013). Estas investigaciones relevan que la masificación de la matrícula universitaria no implica necesariamente que los estudiantes hayan tenido suficiente acceso al registro académico durante su experiencia escolar. En la escuela, los estudiantes enfrentan los desafíos de aprender y construir conocimientos a través de un lenguaje más denso, compacto, distante que el lenguaje utilizado en las interacciones cotidianas (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, 2019). Por lo tanto, requieren de andamiajes que favorezcan el aprendizaje de géneros discursivos para la construcción del conocimiento disciplinar (Bazerman, 2017).

Dada la relevancia que alcanza el dominio del registro académico en la educación superior y dado que es sabido que el dominio de dicho registro comienza a desarrollarse desde los primeros años de escolaridad, llama la atención los escasos estudios enfocados en edades escolares. Además, a pesar de que el lenguaje académico es fundamental tanto para el acceso y la construcción del conocimiento como para la participación en la vida académica y profesional, las enormes diferencias individuales en el aprendizaje de este lenguaje afectan la equidad de oportunidades en el aprendizaje de la lectura y el rendimiento académico (Bazerman, 2017; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, 2019). Por lo tanto, una pregunta de investigación relevante desde el campo de la lingüística educacional es cómo ampliar los repertorios lingüísticos de los estudiantes con el fin de que puedan acceder a los conocimientos expertos que son transmitidos, discutidos e internalizados a través de discursos especializados contruidos con recursos de lenguaje académico. Otra pregunta apremiante se vincula con los principios de enseñanza y prácticas pedagógicas específicas para disminuir las brechas en el dominio de este registro según el capital cultural de los estudiantes (Uccelli, Barr et al., 2015).

Desde una visión funcional del lenguaje (Berman & Ravid, 2009; Schleppegrell, 2004) y, en particular, desde un enfoque sociocultural y pragmático (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, 2019), el dominio del lenguaje académico es

propuesto como un catalizador de la equidad, puesto que en gran parte de las interacciones, los materiales y pruebas educativas, este registro se asume como sabido, sin que profesores, o diseñadores de materiales curriculares y de evaluaciones sean conscientes de las enormes diferencias individuales existentes. Los desempeños en lenguaje académico son maleables y dependen de las oportunidades que los estudiantes han tenido para su aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Por lo tanto, el lenguaje es concebido desde este marco como una herramienta democratizadora, capaz de disminuir las brechas educativas. Esta propuesta es defendible en la medida que se cuente con investigación que demuestre cómo el lenguaje académico transdisciplinar contribuye a la configuración de las prácticas disciplinares especializadas y cómo las prácticas docentes basadas en la investigación pueden expandir estas habilidades de lenguaje con el fin último de empoderar a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje. La idea es diversificar sus repertorios lingüísticos y construirlos en armonía con otros usos que los estudiantes traen desde fuera de la escuela con respeto y valoración de todos los registros de su lengua.

Este capítulo tiene por objetivo aportar —desde una perspectiva sociopragmática y orientada pedagógicamente— en la conceptualización del lenguaje académico para el aprendizaje en la escuela, su relación con la literacidad disciplinar y las implicancias de su enseñanza explícita como catalizador de la equidad en la educación escolar.

Lenguaje Académico: Surgimiento del Concepto

El *lenguaje académico* fue conceptualizado inicialmente por Cummins (1979, 1980) en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Cummins propuso que el dominio de una segunda lengua es dependiente de los contextos de uso: distinguió así entre una lengua para la interacción en contextos cotidianos (*Basic Interpersonal Communication, BICS*) y una lengua para la construcción de aprendizaje en contextos académicos (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*). De esta manera, Cummins (1980) problematizó el supuesto dominio de una lengua general posible de ser medido independientemente de los contextos sociales en los que se crea y recrea, así como su relación con una inteligencia también general. El lenguaje académico fue definido por Cummins (1980) como aquel dominio que está estrechamente vinculado con el desarrollo de la literacidad tanto en L1 como en L2. Asimismo, planteó que este lenguaje académico se interrelaciona con tareas cognitivas más complejas y demandantes, actividades características de los contextos de aprendizaje escolar. Si bien Cummins postuló la diferencia-

ción entre lenguaje académico y lenguaje cotidiano, no avanzó en determinar con especificidad qué desempeños correspondían a cada uno de estos registros ni a operacionalizar las diferencias entre ambos.

Desde el 2000, ha habido un aumento de estudios sobre lenguaje académico, cuyos propósitos fundamentales han sido caracterizar los recursos lingüísticos utilizados en los géneros discursivos producidos y comprendidos en los procesos de escolarización (Bailey, 2007; Bailey & Butler, 2003; Bailey & Heritage, 2008; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow & Uccelli, 2009). Como plantean Brisk y Tian (2019), en las investigaciones de estas dos últimas décadas, a pesar de la diversidad de aproximaciones hacia el lenguaje académico, existe consenso sobre el carácter situado del lenguaje y cómo en el contexto escolar el conocimiento se construye a partir de un uso particular de este. Como planteaba Halliday (1980/2004), en la escuela no solo se *aprende lengua y sobre la lengua*, sino también *a través de la lengua*. Desde la Lingüística Sistémico-Funcional, Schleppegrell (2001, 2004) analizó los recursos léxico-gramaticales de géneros escolares usados frecuentemente en la escuela y propuso que el registro académico en inglés se caracterizaba por una mayor presencia de nominalizaciones, uso de oraciones con cláusulas incrustadas y sintagmas nominales extensos, entre otros. Por su parte, Snow y Uccelli (2009) —desde una aproximación sociopragmática y orientada pedagógicamente— diseñaron una agenda de investigación sobre lenguaje académico, cuyo principal objetivo era proponer un marco que permitiera avanzar más allá del inventario de recursos para determinar trayectorias de aprendizaje del lenguaje académico en relación con las prácticas de literacidad a lo largo de la escolaridad.

En síntesis, el *lenguaje académico* —lenguaje de la escuela o lenguaje para el aprendizaje— ha sido definido en esta última década como aquel lenguaje que media las actividades de lectura, escritura, aprendizaje y evaluación en los contextos escolares (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, 2019). Este lenguaje configura los discursos especializados que abordan temas abstractos, lógicamente conectados, basados en evidencia y con una voz epistémicamente reflexiva (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Uccelli, 2019) y para ello se utilizan recursos discursivos y léxico-gramaticales que generan una mayor densidad, precisión y objetividad en la construcción de los contenidos, en comparación con los recursos utilizados en las interacciones cotidianas. Desde la lingüística educacional, se han relevado los desafíos que conlleva el aprendizaje del registro académico para los estudiantes escolares producto, en parte, de las pocas oportunidades de enseñanza explícita de estos recursos y construcciones (Christie, 2012a, 2012b; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow & Uccelli, 2009).

Lenguaje Académico Escolar: Conceptualización desde una Teoría del Aprendizaje Orientada Pedagógicamente

Si bien distintos estudios han logrado caracterizar densa y cualitativamente los recursos del lenguaje académico en diferentes géneros discursivos escolares, solo recientemente la investigación ha demostrado que distintos conocimientos y habilidades sobre vocabulario, sintaxis y discurso operan empíricamente como un solo factor que predice significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria, en particular, en los años previos a la educación secundaria (Foorman et al., 2015; Kieffer et al., 2016).

En este capítulo, presentamos un constructo operacional para el lenguaje académico —tanto en inglés como en español— que especifica integradamente las habilidades que configuran este dominio de lenguaje y que está a la base de un instrumento psicométricamente validado para evaluar el dominio de los estudiantes entre los grados 4° y 8° (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). En esta línea de investigación, el lenguaje académico transdisciplinar ha sido definido como un conjunto de habilidades de lenguaje utilizadas a través de las disciplinas escolares que abarca recursos léxico-gramaticales y discursivos recurrentes en géneros académicos escolares y poco frecuentes en situaciones coloquiales (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). Ciertamente, este constructo asume que estas habilidades se actualizan de maneras específicas en cada área del currículo escolar.

A partir de una revisión de propuestas teóricas e investigación empírica provenientes del análisis del discurso (Hyland, 2004), la lingüística de corpus (Biber & Conrad, 2009), la Lingüística Sistemico-Funcional (Schleppegrell, 2001, 2004), estudios sobre el desarrollo del lenguaje (Berman & Ravid, 2009), investigación cuantitativa sobre el lenguaje y sus relaciones con la lectura (Geva & Farnia, 2012; Kieffer & Lesaux, 2012; Perfetti & Stafura, 2014) y estudios etnográficos sobre literacidad (Cazden, 2001; Heath, 2012; Ochs, 1993), se ha desarrollado el constructo de *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA), cuya denominación en inglés es *Core Academic Language Skills* (CALs). Recientemente, para el español se ha operacionalizado dicho constructo (*Spanish Core Academic Language Skills* S-CALS) y se ha diseñado el instrumento de evaluación de lenguaje académico (ELA o S-CALS-I). Este utilizó como modelo el instrumento CALs-I en inglés; no obstante, se desarrolló, refinó y validó independientemente con estudiantes chilenos (Meneses, Uccelli et al., 2018).

Para el español, se definieron ocho habilidades de lenguaje académico receptivo, además del dominio del vocabulario académico transdisciplinar, y se crearon tareas para evaluarlas (Meneses, Uccelli et al., 2018). En la tabla 3.1 se

presentan las habilidades medidas y las tareas del instrumento ELA validado psicométricamente con una muestra de 810 estudiantes chilenos entre 4° y 8° básico ($\alpha=.88$) (Meneses, Uccelli et al., 2018).

Tabla 3.1. Habilidades de Lenguaje Académico Transdisciplinar y Tareas del Instrumento ELA (Meneses, Uccelli et al., 2018)

Habilidad de lenguaje académico transdisciplinar	Descripción tarea
1. Desempaquetar y empaquetar nominalizaciones.	En el primer set de ítems, el estudiante lee una nominalización (“refutación”), la que debe descomponer para obtener la forma adecuada para una oración dada (“El científico logró <u>refutar</u> la hipótesis”). En el segundo set, el estudiante tiene que realizar el proceso inverso, es decir, se le presenta un verbo en infinitivo (“obtener”) y se le pide formar la nominalización adecuada (“La <u>obtención</u> de energía es importante para vivir”).
2. Organizar oraciones compactas y complejas.	El estudiante lee una oración simple con nominalización (oración compacta) o una oración compleja de una temática académica escolar en la que las palabras están desordenadas. La tarea consiste en organizar la oración con el fin de que sea gramatical (“ubica se en La población el valle donde agua. existe más”).
3. Seleccionar conectores frecuentes en textos escolares académicos.	El estudiante lee dos oraciones y luego elige el conector académico adecuado para explicitar la relación lógica entre ellas. En el repertorio se encuentran conectores tales como “asimismo”, “sin embargo”, “por consiguiente”, “por el contrario”, entre otros.
4. Resolver anáforas conceptuales.	El estudiante lee un pasaje breve de un tema académico escolar con una extensión máxima de tres oraciones en el que se ha destacado una anáfora conceptual (“este fenómeno”, “esta capacidad”). Luego selecciona de entre tres opciones el referente adecuado para dicha anáfora.
5. Determinar el grado de certeza de marcadores epistémicos.	El estudiante lee un escenario en el que se incluye una afirmación de algunos científicos sobre una roca (ej., “la roca viene del espacio”). Luego, se presenta una serie de oraciones con el mismo contenido proposicional, pero con distintos marcadores epistémicos (“es <u>indudable</u> que la roca viene del espacio”, “es <u>cuestionable que. . .</u> ”, entre otras) y el estudiante debe determinar el grado de certeza de cada oración.
6. Seleccionar términos metalingüísticos apropiados a situaciones académicas.	El estudiante lee una afirmación (ej. “El recreo es el momento perfecto para hacer amigos”) seguida por una breve intervención de una adolescente (Susana: “Un estudio reportó que el 92% de los estudiantes hizo nuevos amigos durante el recreo”). Luego, el estudiante debe elegir el término metalingüístico que mejor representa la intervención de la estudiante (“La respuesta de Susana presenta <u>una evidencia</u> ”).

Habilidad de lenguaje académico transdisciplinar	Descripción tarea
7. Organizar una secuencia argumentativa.	El estudiante lee una serie desordenada de oraciones que configuran una secuencia argumentativa lógica. A partir de los marcadores discursivos (“en conclusión”, “por último”, “por una parte”, “por otra parte”) y de los contenidos proposicionales de las oraciones, el estudiante debe ordenar la secuencia argumentativa.
8. Identificar definiciones en registro académico.	El estudiante lee tres definiciones diferentes con un contenido proposicional equivalente, pero que varían en cuán académico es el registro. Luego, el estudiante debe elegir la definición más adecuada para un diccionario académico para adultos (ej. “Un paraguas es un objeto que sirve de protección para la lluvia fabricado con tela impermeable”).
9. Seleccionar palabras de vocabulario académico transdisciplinar.	El estudiante escoge la opción más adecuada para reemplazar una palabra de vocabulario académico transdisciplinar (“patrón”, “interpretar”, “relación”, “ciclo”, entre otras) que se presenta destacada en una oración. Los distractores corresponden a un término fonéticamente similar, otro más general y uno que opera en otro campo semántico.

ELA reveló diferencias significativas en el dominio de estas habilidades clave de lenguaje académico receptivo entre cursos, de manera que, como se esperaba, los estudiantes de cursos más avanzados demostraron un mayor dominio de las HCLA. Además, el instrumento captó variabilidad considerable incluso al interior de los cursos; es decir, estudiantes del mismo grado, y muchas veces, del mismo curso exhibieron diferencias marcadas en el dominio de estas habilidades (Meneses, Uccelli et al., 2018).

Ahora bien, además de investigar sobre las implicancias de las habilidades receptivas de lenguaje académico, también se ha comenzado a explorar la contribución de los recursos productivos de lenguaje académico en géneros escolares. Para ello, estudios recientes se han enfocado en recursos relacionados con las habilidades receptivas del constructo HCLA, tales como vocabulario académico y metalingüístico, nominalizaciones, marcadores discursivos y marcadores epistémicos (Meneses, Hugo et al., 2018). En este estudio se encontraron cambios significativos en el uso de estos recursos en explicaciones científicas producidas por estudiantes de 4º básico (Meneses, Hugo et al., 2018). Además, se ha determinado la relación entre este tipo de recursos productivos y la calidad de explicaciones y argumentaciones de tema general escritas por estudiantes de 8º básico (Figuroa et al., 2021).

Este constructo de lenguaje académico para el aprendizaje en la escuela, empíricamente validado, se ha concebido teóricamente desde una perspecti-

va sociocultural y pragmática, lo que implica que el aprendizaje del lenguaje se promueve a través de distintos contextos sociales de participación y, por lo tanto, el dominio del lenguaje en un determinado registro no asegura su dominio en otro (Uccelli, 2019). Asimismo, esta propuesta de lenguaje académico busca informar y orientar las decisiones pedagógicas con el fin de aumentar los repertorios lingüísticos de los estudiantes en edades escolares. Como plantean Grøver et al. (2019), la conceptualización del aprendizaje del lenguaje desde una teoría educativamente informada implica levantar evidencias sobre cómo se aprende a través del lenguaje y cómo promover a través de las interacciones orales, así como en las tareas de lectura y escritura, un lenguaje académico que favorezca la construcción del conocimiento.

Características del Lenguaje Académico para el Aprendizaje

Si bien en el campo de la lingüística educacional el concepto de lenguaje académico está extendido y existe consenso sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes en sus procesos de escolarización debido en parte a su dominio insuficiente, esta propuesta no está exenta de controversias.

El Lenguaje Académico es tan Válido como Otros Registros que los Estudiantes van Aprendiendo para Desenvolverse en la Sociedad

Algunos autores (Flores, 2020; Poza, 2015) argumentan que el lenguaje académico corresponde a un registro hegemónico, que fomenta ideologías racistas y que desvaloriza las lenguas vernáculas; en consecuencia, se promueve sobre todo resisitir al lenguaje académico en cuanto forma legitimada desde una lógica de poder. Como plantean Jensen y Thompson (2020), la equidad en la enseñanza del lenguaje académico requiere una aproximación interdisciplinaria que promueva una reflexión significativa sobre el uso de lenguaje por parte de los estudiantes. Por lo tanto, toda propuesta educativa que promueva la equidad, más que fomentar la igualdad de oportunidades, discurso que invisibiliza las condiciones desiguales en que se desarrollan los procesos de aprendizaje (Zavala, 2019), necesita considerar la variedad de contextos de uso del lenguaje y desarrollar una reflexión metalingüística sobre el registro usado en la escuela para el aprendizaje (Jensen & Thompson, 2020).

Sin desconocer la desigualdad social y valorando la diversidad lingüística, planteamos que, más que una visión dicotómica entre registro coloquial y académico, la propuesta de Snow y Uccelli (2009) de un *continuum* favo-

rece la validación de distintos registros para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos comunicativos. Por consiguiente, la enseñanza del lenguaje académico no busca la imposición de un registro sobre otro, sino que se concibe desde la propuesta de Ravid y Tolchinsky (2002) como parte del desarrollo de la *flexibilidad retórica*. Como plantean Uccelli, Phillips Galloway y Qin (2020) se busca que los estudiantes desarrollen habilidades conscientes y críticas de las decisiones lingüísticas que toman al construir sus discursos según los requerimientos de las situaciones de interacción social. Por ende, se busca ampliar los repertorios discursivos y lingüísticos de los estudiantes con el fin de que estos puedan alcanzar de manera satisfactoria los objetivos sociales y comunicativos que se propongan. Por lo tanto, adoptamos el marco del *lenguaje para la literacidad escolar*, constructo que refiere a las prácticas socio-discursivas académicas y a las habilidades de lenguaje académico que los estudiantes aprenden gradualmente y que les permiten actuar flexiblemente en actividades de lectura, escritura y oralidad en la escuela (Uccelli et al., 2020).

El Lenguaje Académico es Desafiante para Todos los Estudiantes y No Solo para los Estudiantes Bilingües o para los Estudiantes de Contextos Vulnerables

Como se destacó anteriormente, el concepto de lenguaje académico surgió sobre todo en relación con el dominio del inglés como segunda lengua por parte de estudiantes bilingües (Cummins, 1979, 1980). Los estudios que se han realizado en inglés con una población escolar más amplia muestran que los estudiantes bilingües, así como los provenientes de contextos más vulnerables tienen un dominio más bajo de las habilidades clave de lenguaje académico (Uccelli, 2019; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). De igual modo, en español, con una muestra de estudiantes chilenos entre 4° y 8° grado se encontró que los escolares de colegios con nivel socioeconómico alto obtuvieron un desempeño significativamente mayor que aquellos de colegios vulnerables. Sin embargo, en este estudio se demostraron diferencias individuales marcadas al interior de todos los colegios, incluso en el de nivel socioeconómico alto. Es importante destacar que la escuela no solo imparte nuevos conocimientos, sino que el aprendizaje a través de las disciplinas implica, además, el dominio de nuevas formas lingüísticas.

La revisión realizada por Truckenmiller, Park, Dabo y Wu Newton (2019) sobre enseñanza explícita del lenguaje académico muestra que las intervenciones tuvieron efectos positivos no solo con el grupo de estudiantes bilingües, sino también con los estudiantes cuya primera lengua es el inglés. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguaje propio de la escuela beneficia a todos los

estudiantes. Si bien algunos escolares en sus experiencias familiares pueden haber estado expuestos a interacciones que poseen algunos rasgos compartidos con el dominio del lenguaje académico —lenguaje sobre temas no presentes en discursos extendidos como la narración y la explicación (Uccelli et al., 2018)—, el lenguaje académico corresponde a un registro que todos los estudiantes aprenden a utilizar preferentemente en los contextos escolares en situaciones de aprendizaje y evaluación.

Principios para el Aprendizaje del Lenguaje Académico entre 4^o y 8^o Grado

La teorización y operacionalización sobre lenguaje académico ha permitido el avance de la investigación en el campo de la lingüística educacional y la contribución con evidencia empírica no solo en inglés, sino también en español sobre este registro. En esta sección, presentamos algunos principios para considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje académico en contextos escolares: (1) el lenguaje académico es uno de los registros que se desarrolla a través de la escolaridad; (2) existe una variabilidad de desempeños relevante en el dominio del lenguaje académico no solo entre cursos, sino al interior de los grupos; (3) el lenguaje académico contribuye significativamente en la comprensión lectora, en la calidad de la escritura y en el aprendizaje de las disciplinas; (4) el lenguaje académico es modificable; por lo tanto, su enseñanza explícita es fundamental para promover la equidad educativa; y (5) la construcción de una voz académica empodera a los estudiantes para aprender en las distintas disciplinas.

El Lenguaje Continúa Desarrollándose a través de la Escolaridad

La investigación en los últimos años ha mostrado que el lenguaje continúa desarrollándose a través de la escolaridad y, probablemente, a lo largo de la vida. Las personas navegan en un mayor número de nuevos contextos comunicativos que requieren recursos discursivos y léxico-gramaticales específicos para responder a los propósitos de distintos espacios de interacción social (Berman & Ravid, 2009; Nippold, 2007; Uccelli & Phillips Galloway, 2018).

Como señala Fang (2012), el lenguaje se desarrolla a través de la escolaridad en relación con los procesos de aprendizaje de la literacidad avanzando desde el aprendizaje del código y de los procesos de comprensión y producción hasta las prácticas disciplinares. En los géneros disciplinares, interactúan los conocimientos propios de las disciplinas con las demandas de un lenguaje académico a través del cual se construyen procesos más abstractos y no di-

rectamente vinculados con la experiencia cotidiana. Para ilustrar la relación entre temas, lenguaje académico y dominio de un género discursivo escolar, presentamos estos ejemplos de una muestra transversal de estudiantes chilenos entre 4° y 8° básico a los cuales se les pidió producir una definición de un sustantivo concreto (“caballo”) y de uno abstracto (“miedo”). En la tabla 3.2, se encuentran las definiciones producidas para ambos sustantivos por parte del mismo estudiante en cada nivel.

Tabla 3.2. Definiciones Producidas por Estudiantes Chilenos para Sustantivos Concreto y Abstracto

	4°	5°	6°	7°	8°
Caballo	Un <i>animal</i> grande y rápido.	Es un <i>animal</i> manso tiene cuatro patas.	Es un <i>animal</i> herbívoro utilizado para movilizarse.	<i>Animal</i> cuadrúpedo, herbívoro, que se usa como transporte ya sea en carretas o con sillas de montar.	<i>Animal</i> mamífero usado para carreras y rodeos. Además es herbívoro.
Miedo	Arañas.	Cuando te asusta algo.	El miedo es un <i>sentimiento</i> que puedes tener como no me atrevo.	Es una <i>reacción</i> que tiene una persona al ver cosas terroríficas.	<i>Sentimiento</i> producido a la respuesta a lo desconocido o algo alterante o a un peligro imprevisto o desconocido.

Nota. *Hiperónimo* para categorizar.

Como se observa en la tabla 3.2, a pesar de que para todos los estudiantes el significado de estas dos palabras es claro y accesible, el lenguaje para expresar este significado muestra tendencias claras de desarrollo en los grados superiores. Es decir, la escolarización no solo implica nuevos conocimientos, sino además el desarrollo del lenguaje para poder acceder a ellos y poder construirlos. Además, cuando los contenidos son más abstractos, los desafíos del lenguaje suelen ser mayores. En la tabla 3.2, se observa que, para el sustantivo concreto, los estudiantes ofrecen una definición aristotélica (categorización + especificación) desde cuarto grado; sin embargo, son los estudiantes de 7° y 8° grados quienes logran una mayor precisión y condensación de la información a través de los adjetivos relacionales “herbívoro” y “cuadrúpedo”. En cambio, con el sustantivo abstracto solo los estudiantes de 6°, 7° y 8°

grados produjeron una definición aristotélica. Estos ejemplos demuestran no solo que aún en la expresión de significados familiares el lenguaje académico varía a lo largo del desarrollo, sino además que la construcción de géneros discursivos escolares con lenguaje académico es más desafiante cuando se discuten temas abstractos.

Un área mínimamente desarrollada aún es el *incremento del lenguaje académico* a nivel individual. Phillips Galloway y Uccelli (2019) exploraron las trayectorias de desarrollo del lenguaje académico y de la comprensión lectora de estudiantes estadounidenses a lo largo de dos años académicos (6° y 7°). Encontraron que la mayor tasa de crecimiento significativo se detectó para el lenguaje académico receptivo y que este se relacionaba positivamente con el crecimiento de la comprensión lectora. Uccelli (2019) enfatiza que el estudio del crecimiento del lenguaje académico es una línea de investigación prometedora para comprender las continuidades y discontinuidades del desarrollo del lenguaje en contextos de aprendizaje y su relación con las prácticas de literacidad disciplinar. De este modo, en términos pedagógicos los docentes podrían anticipar retos específicos para grupos de estudiantes y diseñar, entonces, actividades que favorezcan el aprendizaje de este lenguaje con el fin de que puedan de manera diversificada enfrentar satisfactoriamente las demandas y expectativas de la literacidad disciplinar. En español, aún no se han realizado estudios enfocados en el crecimiento del lenguaje académico en situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje.

El Lenguaje Académico Varía Significativamente al Interior de los Grupos

Un resultado similar se ha encontrado en las investigaciones en inglés y en español sobre la gran variabilidad en el dominio de estas habilidades receptivas de lenguaje académico transdisciplinar al interior del aula (Meneses, Uccelli et al., 2018; Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al., 2015). En la investigación en español realizada por Meneses, Montenegro y Ruiz (2021), se encontraron diferencias individuales al interior de cursos de 4° grado en distintos grupos socioeconómicos (figura 3.1).

En la figura 3.1 se observa que, aunque existen diferencias significativas entre colegios según su nivel socioeconómico, también hay una enorme variabilidad de desempeños en lenguaje académico al interior de las aulas de 4° grado. Esto implica que los profesores, por una parte, requieren conocer los desempeños de lenguaje que son mediadores clave en el aprendizaje y, por otra, necesitan dominar prácticas pedagógicas para promover el aprendizaje del lenguaje académico para que todos los estudiantes puedan avanzar. Uccelli

y Phillips Galloway (2018) enfatizan cómo la distribución de las habilidades de lenguaje académico demanda a los profesores conocimiento sobre estrategias específicas para andamiar el aprendizaje del lenguaje académico, sobre todo de los estudiantes que tienen un desempeño más bajo.

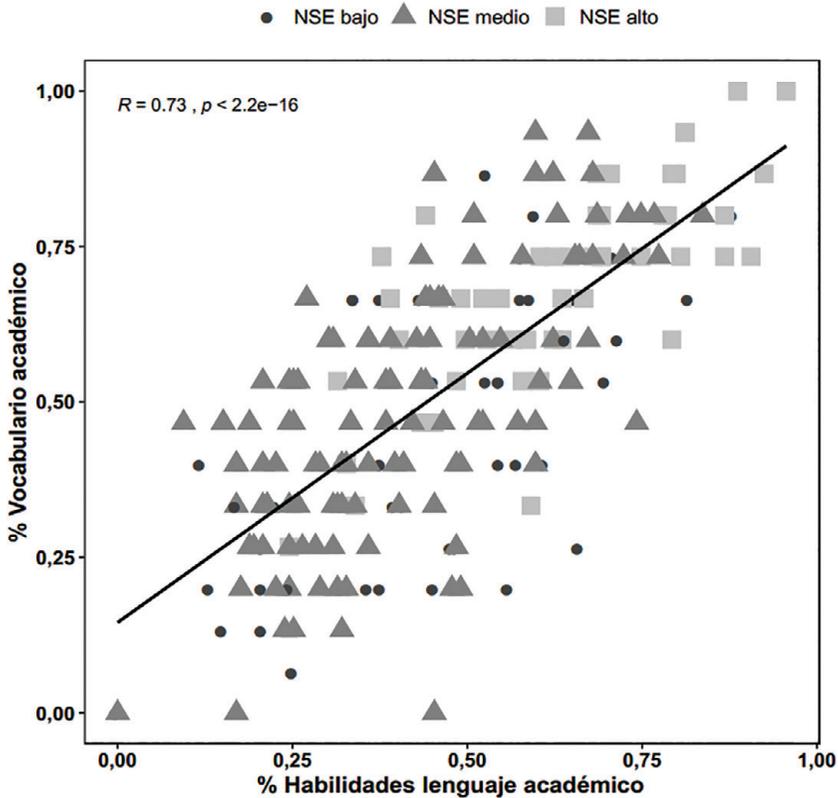


Figura 3.1. Gráfico de dispersión habilidades de lenguaje académico transdisciplinar y vocabulario académico (N = 230 estudiantes chilenos de 4º grado)

El Lenguaje Académico Contribuye Significativamente en la Comprensión Lectora, la Escritura y el Aprendizaje en las Áreas Disciplinarias

Diferentes estudios desarrollados con estudiantes estadounidenses de primaria han mostrado que el dominio de estas habilidades receptoras de len-

guaje académico contribuye significativamente en la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes entre 4° y 6° de educación primaria (Uccelli, Barr et al., 2015; Uccelli, Phillips Galloway et al. 2015). Los resultados en español son consistentes con la investigación realizada en inglés: se ha encontrado que el lenguaje académico contribuye significativamente en la comprensión lectora de textos expositivos de temas generales más allá del conocimiento del vocabulario académico, de la fluidez de la lectura y del nivel socioeconómico de los estudiantes, con una explicación del 63% de la varianza obtenida en comprensión lectora (Meneses, Uccelli et al., 2018). Por su parte, Figueroa et al. (2018) encontraron que el dominio de lenguaje académico receptivo es un predictor significativo en la calidad de argumentaciones (29% de la varianza) y de explicaciones (35%) escritas por estudiantes chilenos de 8° grado sobre un tema general. En síntesis, la investigación realizada tanto en inglés como en español demuestra la contribución significativa del lenguaje académico receptivo en la comprensión de lectura de textos de temáticas generales y en la calidad de géneros discursivos escolares no disciplinares.

En cuanto a las contribuciones del lenguaje académico en géneros disciplinares específicos, Phillips Galloway, Qin, Uccelli y Barr (2019) estudiaron la calidad de resúmenes de ciencias producidos por estudiantes de primaria y encontraron que las habilidades receptivas de lenguaje académico, el uso de recursos productivos de este lenguaje y la comprensión del texto fuente predicen la calidad de los resúmenes más allá de su extensión. En español solo se han realizado comparaciones exploratorias entre los recursos de lenguaje académico productivos utilizados por estudiantes de 4° básico en la producción de explicaciones científicas iniciales y finales con el fin de determinar la mayor efectividad de propuestas de enseñanza que integran los recursos léxico-gramaticales con las fases discursivas (Meneses, Hugo et al., 2018). Los resultados mostraron un aumento significativo en el mayor dominio de estos recursos en la propuesta de enseñanza integrada. Sin embargo, aún no se ha estudiado desde el constructo HCLA cómo estas habilidades receptivas y productivas de lenguaje académico contribuyen en los aprendizajes disciplinares ni en la calidad de la escritura de géneros disciplinares. En la tabla 3.3 se presentan ejemplos de escritura de una estudiante de 4° básico en los que se puede observar el progreso en el dominio del género discursivo explicación científica, en los recursos de lenguaje académico utilizados y en las relaciones que se establecen entre las ideas científicas para explicar el proceso de cambio de un estado sólido a líquido.

Tabla 3.3. Explicación Inicial y Final de una Estudiante de 4° Básico sobre el Cambio de un Estado Sólido a Líquido

Explicación inicial	Explicación final
<p>Un <u>materia</u>l de estado sólido <u>cambia</u> a líquido <u>porque debido a</u> que se puede evaporar.</p>	<p>Una <u>materia</u> <u>cambia</u> de estado sólido a líquido <u>debido a</u> que el cuerpo A que está a mayor temperatura <u>transfiere</u> calor al cuerpo B que está a menor temperatura. <u>Basado en el</u> experimento del <i>derretimiento</i> del hielo se <u>muestra</u> que al <u>entrar en contacto</u> el hielo (menor t°) con el agua caliente (mayor t°) esta le <u>transfiere</u> calor al hielo <u>causando</u> que <u>cambiará</u> de estado sólido a líquido.</p>

Nota. Vocabulario académico disciplinar, vocabulario académico transdisciplinar, nexos causales, marcador de fuente, nominalización.

El Lenguaje Académico es Modificable; por lo tanto, Puede Ser Enseñado Explícitamente

Las investigaciones realizadas sobre habilidades clave de lenguaje académico tanto en inglés como en español muestran que estas son modificables; esto quiere decir que, con los andamiajes adecuados ofrecidos por los docentes y por los materiales curriculares diseñados, es factible incrementar su dominio en los estudiantes. Como menciona la revisión de Truckenmiller et al. (2019), si bien la enseñanza explícita del lenguaje académico en inglés se ha enfocado, principalmente, en estudiantes bilingües, se ha visto que es efectiva también para estudiantes monolingües. Por su parte, Proctor, Silverman, Harring, Jones y Hartranft (2019) desarrollaron una intervención con estudiantes bilingües de 4° y 5° grados para trabajar en grupo pequeño de manera integrada habilidades de lenguaje académico y actividades de lectura y escritura sobre temáticas multiculturales. Los resultados mostraron efectos significativos en las habilidades de lenguaje académico, así como en la comprensión lectora.

En el contexto latinoamericano se han realizado pocas intervenciones para determinar los efectos mediadores del lenguaje académico en salas de educación básica. Meneses, Montenegro, Ruiz, Bedrossian et al. (2021) desarrollaron una secuencia de aprendizaje para aumentar el aprendizaje en ciencias a partir de la enseñanza explícita del lenguaje académico. Diseñaron e implementaron dos unidades didácticas para construir explicaciones científicas sobre el movimiento músculo-esquelético y el cambio de estado de la materia. Con un diseño de intervención, se exploraron los efectos en una muestra de 179 estudiantes a los cuales se evaluó al inicio y al final del año escolar en com-

preensión lectora, aprendizaje en ciencias, vocabulario académico y habilidades clave de lenguaje académico. Después de participar en una intervención que atendió intencional y estratégicamente a la enseñanza de prácticas científicas y lenguaje académico, se encontró que los estudiantes mostraron un progreso relevante. Los escolares aumentaron significativamente en todas las evaluaciones, con un mayor tamaño de efecto para el aprendizaje en ciencias ($d = 0.80$) y las habilidades receptivas de lenguaje académico ($d = 0.95$).

Construcción de una Voz Académica en los Estudiantes

Uccelli y Phillips Galloway (2018) plantean que la investigación sobre lenguaje académico no busca desvalorizar el lenguaje usado por los estudiantes en sus hogares o en otros contextos de interacción social, sino más bien pretende dar voz a los estudiantes para que puedan actuar en distintas situaciones. Por lo tanto, la enseñanza explícita del lenguaje académico favorece que los estudiantes puedan comprender las expectativas del uso de este lenguaje para el aprendizaje en la escuela y a través de las distintas disciplinas (Schleppegrell, 2001, 2004). Phillips Galloway, Dobbs, Olivo y Madigan (2019) proponen una enseñanza del lenguaje académico con principios socioculturales más amplios que permiten a los estudiantes expresar sus ideas en clases y aprender las variedades de su lengua para adecuarse a las distintas situaciones. También buscan empoderar a los estudiantes para que escojan el registro y los recursos que quieran usar según los objetivos de comunicación y los contextos en los que participen. En grupos focales, identificaron que los estudiantes aumentaron su comprensión de los discursos que se pueden construir con el lenguaje académico; por lo tanto, lograron proyectar una voz académica, aumentar su reflexión metalingüística y su agencia al concebirse como sujetos productores de sentidos. Como se mencionó, la propuesta de enseñanza de lenguaje académico se concibe desde el marco de la *flexibilidad retórica* (Ravid & Tolchinsky, 2002), puesto que se busca que los estudiantes tomen conciencia de las elecciones lingüísticas que hacen para construir conocimiento en las áreas disciplinares a través del lenguaje académico y cómo este se diferencia del lenguaje usado en otros contextos comunicativos. Por lo tanto, el objetivo último es la ampliación de los repertorios discursivos y lingüísticos de todos los estudiantes.

Proyecciones

En este capítulo, hemos profundizado en español sobre la conceptualización del lenguaje académico para el aprendizaje en contextos escolares, con especial

atención al español (Uccelli & Meneses, 2015). Hemos presentado el constructo de habilidades clave de lenguaje académico (HCLA o CALS por sus siglas en inglés) como parte de un constructo más amplio (*lenguaje para la literacidad escolar*) que releva tanto las prácticas como las habilidades de lenguaje que los estudiantes tienen que ir aprendiendo a lo largo de la escolaridad para desenvolverse flexiblemente y construir conocimiento en las actividades de oralidad, lectura y escritura en las distintas áreas disciplinares (Uccelli, Phillips Galloway & Qin, 2020). Si bien en el contexto latinoamericano se han desarrollado caracterizaciones de los discursos utilizados en las aulas de las distintas disciplinas escolares, pocos estudios se han enfocado en determinar los efectos empíricos de intervenciones pedagógicas con enseñanza explícita del lenguaje académico a través del currículo escolar para favorecer el aprendizaje de todos.

Por lo tanto, la investigación sobre el lenguaje académico como mediador del aprendizaje en los contextos escolares, y no solo universitarios, permite visibilizar cómo el dominio de estos recursos discursivos y lingüísticos favorece la construcción del conocimiento en las disciplinas escolares. Asimismo, esta línea de investigación busca contribuir con evidencias empíricas al desarrollo de una práctica pedagógica basada en la investigación. Estos estudios tienen que ser realizados en asociación con escuelas, docentes y estudiantes para alcanzar la meta de implementar prácticas que, al prestar atención al lenguaje, faciliten que todos los estudiantes puedan acceder a la lectura, la escritura y el aprendizaje desde la educación básica. Como plantean Bazerman et al. (2016), el lenguaje académico se desarrolla a partir de experiencias permanentes a través de las cuales las personas aprenden sobre las expectativas de prácticas disciplinares y en este proceso acceden a los géneros específicos y a los recursos lingüísticos para la construcción de conocimiento en las distintas disciplinas escolares. Este capítulo contribuye, entonces, a visibilizar y explicitar el papel del lenguaje académico en el aprendizaje de las disciplinas escolares, sobre todo, en la literacidad intermedia y disciplinar.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por ANID/CONICYT, FONDECYT REGULAR 1200882 y por el David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University, en el concurso *Santander Research Fund for Innovation and Education System* “Project CLIC! Improving Science Learning by Expanding Inquiry and Language Skills: Preparing an Innovative Intervention to reach Undeserved Latin American Schools.” Los autores agradecen a Maximiliano Montenegro y Diego Torrealba por los análisis estadísticos y el trabajo de terreno. También a todo el equipo que

ha trabajado en estos proyectos, así como a los profesores y estudiantes que abrieron sus aulas y confiaron en nosotras.

Referencias

- Ávila Reyes, N., & Cortés, A. M. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153-174.
- Bailey, A. L. (Ed.) (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. Yale University Press.
- Bailey, A., & Butler, F. (2003). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to k-12 education: A design document*. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, University of California.
- Bailey, L. A., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades k-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Corwin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, F., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, 50, 33-46.
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Brisk, M. E., & Tian, Z. (2019). A developmental and contextual perspective on academic language. In L. C. de Oliveira (Ed.), *The handbook of TESOL in K-12* (pp. 41-54). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch4>
- Budhai, S. S., & Taddei, L. M. (2015). Teaching the 4Cs with Technology: How do I use 21st century tools to teach 21st century skills? ASCD.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Christie, F. (2012a). Chapter 1. A language theory for educational practice. *Language Learning*, 62(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00678.x>
- Christie, F. (2012b). Chapter 3. Late childhood to early adolescence: Some transitional years. *Language Learning*, 62(1), 71-104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00680.x>
- Colmenares Rodríguez, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4967>
- Concha, S., Miño, P., & Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en pregrado en dos comunidades discursivas: Implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 109-130.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187. <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Errázuriz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, 31(3), 703-723. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9806-5>
- Figueroa, J., Meneses, A., Chandía, E., & Hugo, E. (2021). *What academic language resources contribute to the quality of school genres? The role of rhetorical flexibility*. Manuscrito en preparación.
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practices. *Theory into Practice*, 59(1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th-10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>
- García Negroni, M., Hall, B., & Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos*, 38(57), 49-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819-1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>
- Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L., & Lieven, E. (2019). Learning through language. In V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe, & E. Lieven. (Eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 1-16). <https://doi.org/10.1017/9781316718537.002>
- Halliday, M. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In M. Halliday (Ed.), *The language of early childhood* (pp. 308-326). Continuum. (Original work published 1980)
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Heath, S.B. (2012). *Words at work and play: Three decades in family and community life*. Cambridge University Press.
- Jensen, B., & Thompson, G. (2020). Equity in teaching academic language-an interdisciplinary approach. *Theory into Practice*, 59(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/004>

05841.2019.1665417

- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23-54. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 436-454. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- LeVine, R. A., LeVine, S., Schnell-Anzola, B., Rowe, M., & Dexter, E. (2012). *Literacy and mothering: How women's schooling changes the lives of the world's children*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309829.001.0001>
- Levy, F., & Murnane, R. (2013). *Dancing with robots: Human skills for computerized work*. Third Way. <http://www.thirdway.org/report/dancing-with-robots-human-skills-for-computerized-work>
- Meneses, A., Montenegro, M., & Ruiz, M. (2021). *Spanish academic language, reading comprehension, and science learning in 4th Chilean graders*. Manuscript in preparation.
- Meneses, A., Montenegro, M., Ruiz, M., Bedrossian, N., González, M. L., Valenzuela, A., & Simunovic, M. (2021). *Fostering four graders' scientific explanations using academic language: instructional sequence, student', and practitioner' learning*. Manuscript in preparation.
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A., & Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30 (49-50), 134-157.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Motta-Roth, D. (2012). Academic literacies in the South: Writing practices in a Brazilian university. In Ch. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha. (Eds.). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 105-116). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.09>
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. In F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para integrantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.

- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Pro-ed.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2603_3
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Phillips Galloway, E. P., Dobbs, C., Olivo, M., & Madigan, C. (2019). "You can...": An examination of language-minoritized learners' development of metalanguage and agency as users of academic language within a multivocal instructional approach. *Linguistics and Education*, 50, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.002>
- Phillips Galloway, E., & Uccelli, P. (2019). Examining developmental relations between Core Academic Language Skills and reading comprehension for English learners and their peers. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 15-31. <https://doi.org/10.1037/edu0000276>
- Phillips Galloway, E., Qin, W., Uccelli, P., & Barr, C. D. (2019). The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: Investigating the role of Core Academic Language Skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09942-x>
- Poza, L. E. (2015). Mecanismos de exclusión: Ideologías lingüísticas y ambigüedades en la conceptualización de lenguaje académico. *Miríada Hispánica*, 10, 225-243.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2019). Teaching bilingual learners: Effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95-122. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
- Reyes, S., Fernández-Cárdenas, J. M., & Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(01)00073-0)
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.

- Truckenmiller, A. J., Park, J., Dabo, A., & Wu Newton, Y. C. (2019). Academic language instruction for students in grades 4 through 8: A literature synthesis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 135-159. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1536773>
- Uccelli, P. (2019). Learning the language for school literacy. In V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe, & E. Lieven. (Eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 95-109). <https://doi.org/10.1017/9781316718537.010>
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sanchez, E. (2015). Core Academic Language Skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö.E, Rowe, M. L., Levine, S, & Goldin-Meadow, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650-1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: Un nuevo constructo operacional. *Miriada Hispánica*, 10, 179-206.
- Uccelli, P., & Phillips Galloway, E. P. (2018). What educators need to know about academic language: Insights from recent research. In C. T. Adger, C. E. Snow, & D. Christian. (Eds.). *What teachers need to know about language* (2nd edition). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/ADGER0186>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A., & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E. P., & Qin, W. (2020). The language for school literacy: Widening the lens on language and reading relations during adolescence. In E. B. Moje, P. Afferbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5) (pp. 155-179). Routledge.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>