

7

“Ensayar una Voz”: Un Análisis Interaccional de Prácticas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa

Laura Eisner

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, ARGENTINA

Resumen / Abstract / Resumo

En este trabajo se presentan las potencialidades de un abordaje etnográfico e interaccional para el estudio de prácticas de escritura en contextos educativos formales. Se analiza un evento de escritura colaborativa en una escuela secundaria de adultos a partir de la identificación de patrones interaccionales para la co-construcción del escrito, la puesta en juego de recursos de literacidad heterogéneos por parte de los estudiantes y la negociación del registro sociolingüístico a utilizar, en función de las evaluaciones metapragmáticas de los participantes. Los resultados evidencian la fuerte incidencia del registro de prestigio, en tanto voz social asociada a los materiales escolares, en las disposiciones de los estudiantes frente a la tarea escolar, y la diversidad de resoluciones que estos despliegan para afrontar las demandas institucionales con los recursos lingüísticos de que disponen en sus repertorios. En las conclusiones, se plantean posibles implicancias pedagógicas de una mirada situada de las prácticas de escritura.

In this paper, we consider the contribution of an ethnographic and interactional approach to the study of writing practices in formal educational contexts. We analyze a collaborative writing event in a secondary school within the adult education system. We focus on the interactional patterns scaffolding the co-construction of the written text, the use of heterogeneous literacy resources and the negotiation of an “adequate” sociolinguistic register based on the students’ metapragmatic evaluations. Findings show the strong influence of the “prestige” register—in terms of a social voice linked to written materials

involved in school lessons—on the dispositions of the students toward school tasks, and the diversity of strategies that they deploy in order to deal with institutional demands by resorting to the linguistic resources available in their repertoires. In the conclusions, we discuss the pedagogical implications of adopting a situated perspective on writing practices.

Neste trabalho apresentam-se as potencialidades de uma abordagem etnográfica e interacional para o estudo de práticas de escrita em contextos educativos formais. Analisa-se um evento de escrita colaborativa em uma escola secundária de adultos a partir da identificação de padrões interacionais para a co-construção do escrito, a disponibilização de recursos de literacidade heterogêneos da parte dos estudantes e a negociação do registro sociolinguístico que será utilizado, em função das avaliações metapragmáticas dos participantes. Os resultados evidenciam a forte incidência do registro de prestígio, quanto voz social associada os materiais escolares, nas disposições dos estudantes perante a tarefa escolar, e a diversidade de resoluções que estes desdobram para encararem as demandas institucionais com os recursos linguísticos de que dispõem nos seus repertórios. Nas conclusões, são propostas possíveis implicações pedagógicas de um olhar situado das práticas de escrita

Desde su surgimiento en la década de 1980, los estudios socioculturales han introducido un profundo cambio de perspectiva en el campo de la investigación en escritura.¹ A partir de la categoría fundacional de *práctica de literacidad*, propuesta inicialmente por Heath (2004/1982), esta línea se alejó de los estudios centrados en desarrollo de habilidades cognitivas individuales, para ocuparse del modo en que los sujetos participan, junto con otros, de actividades que involucran la escritura, en el marco de relaciones sociales atravesadas por el poder y la identidad (Street, 1984). Esto requiere necesariamente situar las prácticas en sus contextos sociales e institucionales, y ha llevado al desarrollo de estudios etnográficos de larga duración basados en la observación participante y entrevistas en profundidad. Sin embargo, en los últimos años, se ha planteado la necesidad de incorporar nuevas herramientas metodológicas para el análisis de las (micro)prácticas que componen la actividad de

1 Este trabajo se desarrolló en el marco del PI UNRN 40-B-800: “Prácticas, trayectorias y sentidos de la escritura en jóvenes y adultos: perspectivas socioculturales y discursivas” y PICT 2016-1774: “Alfabetizaciones multimodales y repertorios sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria.”

la escritura en diferentes contextos; dichas herramientas, procedentes de las investigaciones interaccionales, permiten dar cuenta de las formas en que se realizan, performativamente, las identidades en el marco de los eventos de literacidad (Burgess & Ivanič, 2010; Mondada & Svinhufvud, 2016).

Desde ese enfoque, el presente artículo se centra en el análisis de un evento de escritura colaborativa en el marco de una investigación sobre prácticas de escritura en una escuela secundaria de adultos en la ciudad de Bariloche (provincia de Río Negro, Argentina). Como lo han señalado diversos autores (entre otros, Ivanič & Moss, 2004), la educación de adultos constituye un contexto particularmente interesante para la investigación porque se trata de una población con trayectorias no lineales de escolarización. Así, los estudiantes, al retomar la relación con la institución años más tarde, ya han desarrollado una gran variedad de prácticas de literacidad con diferentes propósitos sociales en contextos no escolares, como el ámbito laboral, familiar o de grupos de pares (Hamilton, 2009).

Desde esa perspectiva, en este trabajo, se analizan los intercambios de tres grupos de estudiantes en el marco de un evento de escritura en clase y se observa cómo los participantes, a través del fenómeno interaccional de la coenunciación, proponen, negocian y finalmente consensúan determinadas opciones verbales para la elaboración de un texto escrito. El análisis evidencia cómo los estudiantes movilizan recursos de literacidad vinculados con otros ámbitos de uso a fin de resolver la tarea, y los incorporan de acuerdo con criterios de adecuación, basados en evaluaciones implícitas de los registros sociolingüísticos correspondientes a “lo escolar”.

Estudiar la Escritura desde Perspectivas Situadas

Como se planteó más arriba, diferentes autores han señalado recientemente la importancia de analizar la escritura como una práctica situada y corporizada, que involucra acciones, objetos y relaciones sociales encarnadas en cada acto de inscripción. Esta perspectiva reconoce uno de sus primeros antecedentes en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Gee 2004/1986; Street 1984, 2003), que rechazan una concepción “autónoma” de la literacidad, como una mera tecnología de la palabra, que involucra únicamente dimensiones cognitivas. Para ello, centran su atención en las prácticas de lectura y escritura cotidianas de diferentes comunidades y en sus relaciones, de continuidad o desencuentro, con las que predominan en las instituciones hegemónicas, principalmente la escuela. Desde esta concepción, la lectura y escritura se entienden como prácticas culturales que pueden adquirir significados y valores diferenciados en función de los contextos en los que se produzcan (Barton & Hamilton, 1998).

Al adoptar como unidad los *eventos de literacidad*, los NEL incorporan al análisis dimensiones como los materiales involucrados, los participantes directos e indirectos y los propósitos sociales de la actividad. De este modo, desplazan al texto del centro de la escena y ponen en cuestión la concepción de la lectura y la escritura como actividades individuales, en el sentido de que —aun si se realizan en soledad— están impregnadas por prácticas socialmente forjadas y transmitidas, y contribuyen a su reproducción o progresiva modificación.

En esa misma línea, otros estudios socioculturales sobre la escritura (Bazerman, 2008, 2013) ponen el acento en el rol de los géneros y la actividad semiótica en la organización social, a lo largo de la historia y en contextos contemporáneos. Al igual que los NEL, estos trabajos han señalado la importancia de ampliar el objeto de estudio de la escritura a “los artefactos escritos y las acciones asociadas que están dispersos dialógicamente entre diferentes personas, herramientas, momentos y lugares” (Prior, 2015, p. 1).

Centrándose en la construcción identitaria involucrada en la escritura, trabajos como los de Ivanič (1998) resultaron pioneros en la investigación con estudiantes que se incorporaban en nuevas comunidades de prácticas, a través de la técnica del *talk around text* (un diálogo con los escritores en interacción con sus propias producciones). En la misma línea, Lillis (2001, 2008) presenta una propuesta teórico-metodológica de corte etnográfico que permite dar cuenta de las perspectivas de los propios participantes sobre sus prácticas de escritura a través del uso de entrevistas reiteradas a lo largo de un tiempo prolongado. La perspectiva longitudinal también es adoptada por Roozen (Roozen, 2009; Roozen & Erikson, 2017) en estudios de caso centrados en las trayectorias de literacidad de estudiantes y docentes a lo largo de sus vidas. Por su parte, autores como Dyson (2013) o Kamberelis (2001) han realizado análisis etnográficos de eventos de literacidad en contextos escolares, para dar cuenta de fenómenos de hibridación a través de la puesta en juego de recursos procedentes de diferentes ámbitos culturales en la producción de textos.

En América Latina, la recepción de estas líneas de investigación se centró, en una primera etapa, en contextos educativos de nivel primario, en áreas rurales y en muchos casos con población indígena. Un interés por el estudio de los *usos sociales de la escritura* se encuentra inicialmente en los trabajos de Rockwell (1982), desde la antropología de la educación. Por su parte, la perspectiva de literacidad ha sido retomada por los estudios de Zavala en contextos rurales del Perú (2002); aunque también para recuperar las experiencias de estudiantes indígenas en el ámbito universitario (2011, 2019). Esta autora tuvo un rol fundacional en la difusión de estas corrientes en el entorno de habla

hispana (Zavala et al., 2004, y, más recientemente, Niño-Murcia et al., 2020). Asimismo, las investigaciones de Kleiman (1995, 2019) se centran en la formación de docentes y alfabetizadores en Brasil desde una perspectiva de *letramento*. En el campo de la alfabetización de adultos, se destacan los trabajos de Kalman en contextos alfabetizadores no formales en México (2004; Kalman et al., 2018) y, específicamente en la Argentina, la investigación de Lorenzatti (2011) sobre la participación de sujetos no escolarizados en prácticas de literacidad. Sin embargo, permanece en general como una perspectiva poco explorada, a pesar del interés que existe en ámbitos educativos y de formación docente en la región por los abordajes didácticos de corte sociocultural (para una presentación más detallada, ver Atorresi & Eisner, 2021).

Desde una perspectiva microdiscursiva, una potente línea de estudios — originados en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y de la comunicación en contextos multilingües— aborda los eventos de escritura a través de herramientas del análisis interaccional y la etnometodología. Entre ellos, Mondada (2005) y Mondada y Svinhufvud (2016) adoptan una perspectiva multimodal sobre la interacción, analizando la articulación entre escritura, habla y otros sistemas semióticos (audiovisual, corporal) en la producción y recepción de lo escrito.

Por su parte, la sociolingüística de la escritura ha aportado al estudio de lo escrito categorías analíticas desarrolladas primordialmente para la oralidad (Lillis & McKinney, 2013). Estas investigaciones se han centrado, entre otros, en la distribución social de los recursos de literacidad, que forman parte de los repertorios sociolingüísticos de los hablantes, y en los regímenes evaluativos que operan en los diferentes contextos (Blommaert, 2008). Desde esta perspectiva, se han estudiado en la escritura los fenómenos de *indexicalidad*, entendida como el vínculo semiótico que se establece entre formas lingüísticas y sentidos sociales (Bucholtz & Hall, 2010). Esto permite identificar el uso de determinados elementos léxicos y gramaticales, estilos tipográficos, registros de lenguaje, e incluso el encuadre genérico del texto, como modos de inscripción identitaria, que son leídos como tales desde las evaluaciones metapragmáticas (Agha, 2005) de los propios participantes.

Muchos de estos estudios analizan la escritura en colaboración, ya sea en contextos laborales (Mortensen, 2013) o educativos (Kunitz, 2015; Nussbaum & Unamuno, 2000; Szymanski, 2002; ver Godoy, 2020, para una revisión de estudios sobre escritura colaborativa en plataformas digitales). Como lo señalan estos trabajos, la observación de las configuraciones grupales y los intercambios entre participantes permite acceder al proceso de selección de opciones del repertorio verbal, que habitualmente queda invisibilizado cuando se analizan actividades individuales de escritura. En el análisis que desarrollamos a continua-

ción, la observación de los intercambios nos permite —a través de un análisis interaccional— relevar los recursos verbales que los distintos estudiantes ponen en juego y las evaluaciones que ellos mismos despliegan al negociar las opciones de escritura, en función del propósito compartido de resolver la tarea.

Datos y Metodología

Los datos se obtuvieron en el marco de una investigación de campo realizada entre 2012 y 2014 en una escuela secundaria para adultos (Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores), de tres años de duración, ubicada en un barrio popular de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 21 y los 60 años al ingreso y la población se compone en su mayoría de mujeres (67% según datos elaborados por el propio Centro Educativo en 2012). Más de la mitad de los estudiantes trabaja y en otros casos son beneficiarios de planes sociales gubernamentales.

Para la recolección de datos, se realizaron observaciones con una frecuencia semanal acompañando al mismo grupo durante todo su ciclo escolar. A lo largo de ese período se produjeron diferentes tipos de datos: registros de eventos escolares en torno a lo escrito en la cotidianidad de las clases y de otros eventos institucionales, como actos escolares, fiestas, recreos, conversaciones en la sala de profesores (compuestos por alrededor de 300 horas de registros en audio y notas de campo); entrevistas semiestructuradas a estudiantes, egresados, docentes y directivos; y un corpus conformado por los materiales didácticos de la unidad, las consignas de trabajo y los productos finales entregados por los estudiantes, así como normativa y documentación institucional del Centro Educativo.

El análisis que presentamos en este artículo se basa en registros en audio de interacciones correspondientes a tres grupos de estudiantes, de entre tres y cinco integrantes cada uno, durante un evento de escritura grupal en una clase del 3er año. Los intercambios fueron transcritos según convenciones de la etnografía del habla (ver Anexo) y analizados a partir de las herramientas del análisis interaccional. Si bien no fue posible, por las condiciones del trabajo de campo, contar con registros en video, las notas de campo de los eventos analizados permiten complementar los audios para recuperar aspectos praxeológicos y de gestualidad corporal que contribuyen a la interpretación de las interacciones. A su vez —y siguiendo lo planteado por Unamuno y Nussbaum (2017)— los registros correspondientes a los eventos seleccionados se articularon con el resto de los datos de campo, a fin de situar el análisis en el marco más amplio de los sentidos otorgados a las prácticas y los recursos de literacidad por los distintos actores que forman parte del Centro Educativo.

Análisis

En función del abordaje etnográfico y situado del estudio, esta sección se organizará de la siguiente manera: en primer lugar, se presentará una descripción del evento letrado estudiado, con una caracterización de la configuración grupal y los roles de escritura que se habilitan a partir de ella. A continuación, se abordarán tres dimensiones del evento, que articulan las perspectivas adoptadas en este trabajo (interaccional, sociolingüística y de literacidad): a) los patrones interaccionales que predominan en los intercambios grupales; b) el proceso de (re)formulación de los enunciados en función de los registros considerados adecuados para “lo escolar”, y c) los recursos lingüísticos y de literacidad que movilizan los estudiantes para resolver la tarea.

El Evento de Escritura

El evento de escritura que analizaremos tuvo lugar en una clase del último año de cursada del Centro Educativo, en el módulo de Ciencias de la Salud; la tarea consistía en responder grupalmente un cuestionario sobre la base de una película que se había visto en clase la semana anterior (*Escritores de la libertad*). Se trataba de una actividad “rutinaria” dentro de la cotidianidad escolar, y el propósito de las docentes era que los estudiantes pudieran poner en juego categorías teóricas que se habían trabajado previamente sobre la relación individuo-ambiente (“ambientalismo”, “innatismo”, “interaccionismo”).

El evento se inicia con la copia del cuestionario que las docentes han escrito en el pizarrón:

1. ¿En qué escenas de la película pueden reconocer posiciones innatistas o ambientalistas?
2. ¿Qué posición tenía la dirección del colegio, los docentes y los alumnos?
3. ¿Cuál es el mensaje de la película?

En el inicio de la tarea, los estudiantes reacomodan total o parcialmente la ubicación de las mesas individuales en el aula para poder mirarse e interactuar con mayor facilidad en la configuración grupal. Es importante señalar que, al ingresar al Centro Educativo, muchos de ellos no estaban familiarizados con esta modalidad de trabajo debido a sus experiencias previas de escolarización (ya que en algunos casos habían perdido contacto con las instituciones educativas desde hacía 25 años). Por ello, la configuración grupal fue —en las primeras semanas de cursada— iniciativa de los docentes; sin embargo, fue rápidamente apropiada por los estudiantes y, a partir de ese momento, comenzaron a organizarse de este modo incluso aunque no hubiera indicación docente de hacerlo.

En la observación del evento de respuesta al cuestionario, se puede ver que la actividad de escritura colaborativa lleva a que las participantes vayan ocupando diferentes roles, más dinámicos o estáticos según la conformación de cada grupo: *quien transcribe las respuestas, quien dicta la versión que finalmente quedará por escrito, quien regula la actividad cotejando la adecuación de las respuestas a la consigna y los modos de proceder para resolverla*. Sin embargo, estos roles no están investidos siempre con el mismo sentido: de hecho, en el grupo 2, la estudiante encargada de transcribir adopta un rol más bien pasivo, siguiendo las indicaciones de sus compañeras; por el contrario, en el grupo 1, como se verá más adelante, el rol de “escriba” es realizado por la estudiante a la manera de una evaluación final, ya que termina definiendo la formulación que quedará plasmada en la hoja de respuestas; en el grupo 3, finalmente, las estudiantes optan por transcribir la respuesta simultáneamente en todas las carpetas, de manera que el rol queda diluido como tal.

Del mismo modo, la regulación de la tarea puede ser una actividad realizada alternativamente por diferentes estudiantes o bien localizarse en un/a estudiante que lleva adelante la interacción a fin de completar la actividad, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1

[En el inicio de la interacción, Kiara parece estar inhibida por la presencia del grabador y Rita toma la iniciativa en el diálogo]

R: yo lo escribí así {(DC) en la escena en que están reunidos | discutiendo la posibilidad de que la profesora les siga dando clases el próximo año | los que están reunidos son los profesores | y la directora}\ esta es una escena INNATISTA (. . .) qué te parece XXX /

(. . .)

Kiara: bueno sí sí | es- es innatista pero-

R: contame alguna otra escena

K: y bueno | hubieron muchas

(Registro de clase, grupo 3)

En efecto, a lo largo de las semanas, desde el ingreso a primer año, algunos de los estudiantes se han ido categorizando de un modo más estable en un rol especial de apoyo, como compañeros “expertos” (Lee & Bucholz, 2015): se

trata de aquellos que han logrado comprender e inscribirse en el *régimen de literacidad* (Blommaert, 2005) de la institución, en tanto identifican las expectativas escolares (implícitas) para poder así encuadrar apropiadamente las respuestas.

Por otra parte, la configuración grupal favorece un determinado tipo de interacciones, como puede verse en el relato que realizan dos estudiantes, en contexto de entrevista, de un intercambio grupal en que participaron. En este caso, las participantes produjeron un escrito final a partir de versiones preliminares elaboradas individualmente:

Ejemplo 2

A: pero ahora con el grupo nuestro | viste el trabajo que hicimos con las chicas / este en la casa de cómo es / de Fabiana /

R: fuimos grupo

A: fuimos un grupo

R: sin duda

A: yo había puesto una cosa | había escrito una cosa | ellas habían escrito una cosa | cada una había escrito una cosa | cada cual leyó su parte | ah me gusta más lo de Ángela | vamos a poner-ponemos lo de Ángela | y acá en esta parte me gusta más lo de Rita | vamos a poner lo de Rita | y así \ cada cual hizo su parte y después lo presentamos

L. y el efecto final

R: me encantó \

(Entrevista a Rita y Ángela, septiembre 2014)

En la reconstrucción que realiza Ángela se puede identificar cómo, a partir de la modalidad de trabajo grupal, las participantes cooperan, evaluando y negociando opciones de formulación, para llegar a un escrito que consideren satisfactorio, en función de sus expectativas de adecuación a un contexto escolar.

Patrones Interaccionales en la Co-construcción del Escrito

Desde el punto de vista de la estructura interaccional, los intercambios en torno a la respuesta a un cuestionario siguen una organización secuencial típica en la que uno o más participantes ofrecen respuestas tentativas, que serán

evaluadas y luego aceptadas, rechazadas o reformuladas por el resto de los participantes. En los eventos estudiados, esto se realiza mayormente a través de una dinámica de coenunciación, en que uno de los hablantes inicia un enunciado que es completado por otro/s participante/s. Se trata de “un espacio cooperativo por antonomasia, una trama discursiva tejida a dos voces en la medida que supone una atención máxima por parte de quien coenuncia y una identificación con los propósitos de la otra persona” (Masats et al., 1999, p. 1776) y esto adquiere, como se verá a continuación, particular importancia en la realización de una tarea poco familiar para los estudiantes.

En el siguiente extracto, el grupo está respondiendo a la primera consigna del cuestionario y, para ello, seleccionan un diálogo de la película a analizar, entre la directora de la escuela y la protagonista, docente recién llegada. Al elaborar la respuesta escrita, el fenómeno de coenunciación es aquí muy intenso, ya que las distintas intervenciones se van entramando en la construcción de un mismo enunciado final:

Ejemplo 3

E: {(P) y le- sugiere que deje de usar} =

G: = un colgante =

E: = un colgante que en ese momento ella tenía | sugiriendo o {(AC) no | sugiriendo otra vez no}

G: advirtiéndole que podía llegar a (.) hacer eh

E: que podrían llegar a robárselo \

G: ahí está | advirtiéndole

N: [lee de su carpeta] le sugiere que deje de usar su colgante de plata | ya que se lo podrían robar /

G: exacto \

(Registro de clase, grupo 1)

Aquí se pueden identificar distintos tipos de coenunciación: una intervención con función de adhesión, cuando Gloria continúa el enunciado de Estefi (“que deje de usar” y “un colgante”) en que la repetición casi simultánea de Estefi indica su aceptación; también coenunciación por reparación ante una duda o hesitación (“llegar a (.) hacer eh” y “que podrían llegar a robárselo”). En el turno anterior, es el metacomentario evaluativo de Estefi (“no | sugiriendo otra vez no”, apoyado en el habitus escolar de “no repetir palabras”) lo

que habilita a Gloria a sugerir la reformulación. La secuencia es finalmente resuelta por Nuria —como se señaló más arriba, en su rol de transcriptor de la respuesta en la carpeta— en una formulación integradora que resulta aprobada por sus compañeras.

Ahora bien, en este proceso, según la propuesta de Szymanski (2002), se realizan dos subactividades simultáneas: por una parte, *responder la pregunta*, que involucra una negociación sobre los contenidos propiamente dichos que solicita el cuestionario, y, por otra, *encuadrar [frame] la respuesta* de forma adecuada para el género y el contexto en que se produce, seleccionando las formas léxicas y gramaticales más apropiadas.

En efecto, en los extractos analizados, las respuestas tentativas para la reformulación de los enunciados se presentan como más cercanas a lo esperado, en su precisión conceptual, pero sobre todo en cuanto a las formas lingüísticas utilizadas. Y esta búsqueda de la formulación adecuada se produce por “aproximación gradual”: en las reformulaciones (ya sean intraturno en el mismo hablante, o bien co-construidas entre los participantes) se puede ver un pasaje paulatino de un marco conversacional a uno escrito-descontextualizado.

A lo largo de las interacciones, el paso progresivo a la respuesta final evidencia la permeabilidad de las fronteras entre “lo escrito” (como producto final de la actividad y resolución de la tarea) y otras formas orales. Se trata de un continuo que se cristaliza en la versión entregada, pero que tiene una serie de instancias intermedias en las que se va dando forma a la respuesta, seleccionando opciones y articulando los enunciados hasta llegar a una formulación definitiva. La interacción oral, al ser más flexible a la reformulación y más efímera, permite esos desplazamientos fluidos entre distintos tipos de recursos léxicos y gramaticales.

Se va realizando así un *discurso oral para ser escrito* (o, como plantea Rockwell, 1982, una *oralidad escrita*) que se manifiesta en la prosodia, ya que se va previendo la segmentación de palabras (se trata de una oralidad que absorbe rasgos de la escritura). Así, se utilizan figuras tonales que prefiguran u orientan la puntuación, una modulación más marcada y un ritmo ligado a los requerimientos de la motricidad (en el dictado a la compañera que ocupa el rol de escriba):

Ejemplo 4

N: bueno pero redacten porque- ustedes me PAH @@

G: (dicta) {(DC) es cuando la señora | que ayudó a esconder a Ana Frank (.)} {(AC) poné ahí} | cuando la señora (.) que ayudó a esconder a Ana Frank (.) después del relato- {(AC)

(P) no | después de su relato} aconsejó (.) a los chicos (.) a valorizarse (.) como personas (.) valorizarse como personas y seguir adelante | {(AC) sí pará} | y seguir adelante | por todos los obstáculos que les ponían

(Registro de clase, Grupo 1)

En estos segmentos de la interacción, se pueden distinguir dos niveles enunciativos: el de la regulación de la tarea, que involucra las negociaciones entre participantes y el de los enunciados que se producirán “para entregar”, como resultado de la misma. Ese doble nivel se manifiesta mediante la alternancia entre registros, por ejemplo, en el extracto anterior, en el contraste entre el segmento “para ser escrito” y los enunciados reguladores emitidos a mayor velocidad y en modo verbal imperativo (“poné ahí”, “sí pará”).

Con el apoyo de la escritura, los enunciados orales se tornan progresivamente “productos”, objetos que pueden ser evaluados y modificados (a diferencia de la oralidad más incidental y menos planificada). Incluso luego de la transcripción del enunciado seleccionado (co-construido en la interacción) el proceso continúa y retorna al modo oral para ser revisado, tal como se ve en el siguiente intercambio:

Ejemplo 5

E: bueno | el relato de la nena | al principio del- de la película

S: [lee lo que va escribiendo] el relato de la nena | al principio del- de la película

E: sí | en el cual dice que el padre le enseña

S: [mientras copia] dice que el padre le enseña /

E: sí | dice que el padre le enseña

(Registro de clase, grupo 2)

En sus dos turnos de habla, Sabrina “escribe en voz alta” (Mortensen, 2013), oralizando el enunciado que está copiando, habilitando implícitamente a sus compañeras a reformular, y así lo hace Elena, ajustando la correlación temporal con el resto del enunciado.

Ensayar una Voz: Registros Sociolingüísticos y Voces Sociales

Desde una perspectiva sociolingüística, la construcción por coenunciación y el tránsito de lo oral a lo escrito permiten ver, simultáneamente, un tránsito del

lenguaje cotidiano a un registro sociolingüístico de prestigio, que involucra elementos léxicos, pero también patrones gramaticales:

Ejemplo 6

M: bueno | y cuál escena elegimos / la de los libros | que no les daban los libros

E: claro

M: no les dejaban utilizar los libros en la escuela

E: pero porque no les sabían- no sabían cómo- cómo =

G: = hacerlos que lean todos juntos =

E: = hacerlos que lean | no los motivaban para tal fin

(Registro de clase, grupo 2)

En este extracto, M. propone sucesivas respuestas tentativas que van desde formulaciones más dependientes del contexto (“la de los libros”) a otras más descontextualizadas (“que no les daban los libros”) y con usos léxicos menos coloquiales (“no les dejaban *utilizar* los libros en la escuela”); además, E. —a través de la coenunciación— reformula la propuesta de G (“[no sabían cómo] hacerlos que lean”) —con la inserción, coloquial, del enclítico en el verbo causativo— utilizando una estructura sintáctica y un léxico más formal (“no los *motivaban* para *tal fin*”).

Del mismo modo, retomando el extracto 2, se puede identificar el uso del gerundio (“advirtiéndole”), que se ha transformado en un marcador de registro formal en español en las últimas décadas; la reformulación del determinante (genérico) en “después *del* relato” al posesivo en “después *de su* relato”; la introducción de mecanismos cohesivos propios de la escritura descontextualizada, como el uso de cláusulas subordinadas adjetivas en lugar de cláusulas coordinadas (“le sugiere que deje de usar su colgante de plata | ya que se lo podrían robar”).

Las numerosas reformulaciones centradas en el encuadre de las respuestas, en busca de acercarse progresivamente al registro de prestigio, evidencia que —en sus producciones escritas escolares— los estudiantes están *ensayando una voz*,² adentrándose en un terreno poco familiar. En el Centro Educativo,

2 El concepto de *voz social* ha sido definido por Agha (2005), a partir del concepto fundacional de Bajtin (1989/1934), como un conjunto de usos lingüísticos que se van volviendo *enregistrados*, es decir, quedan socialmente asociados a determinadas figuras de hablante: “En esos casos, tenemos una regularidad social de tipificación —un sistema de estereotipos

lo escrito es asimilado centralmente con *los materiales impresos*, y los recursos verbales de esos textos, con el registro de prestigio, diferenciado del utilizado en otros eventos en la cotidianidad del aula por los mismos participantes.³ A su vez, inmersos en las prácticas de literacidad escolares, estos recursos circulan en nuevos eventos en torno a los materiales impresos: lectura colectiva, explicación docente con uso del pizarrón o, como en este caso, en la producción de respuestas a cuestionarios.

La cuestión del registro es frecuentemente abordada en estudios de escritura en términos de “adecuación al contexto” (evaluada por el docente/analista) o de precisión léxica (naturalizando el registro académico como “claro” y “transparente”, como plantea Zavala, 2011). Sin embargo, la problemática de la *puesta en registro* en producciones escritas es una cuestión identitaria tanto o más que de amplitud del repertorio lingüístico, y que requiere ser analizada en términos de *acceso* (simbólico) más que de *conocimiento*.

De este modo, el análisis etnográfico permite ver que la utilización de estas formas lingüísticas de prestigio indexa pertenencias sociales que son anteriores, en la experiencia de los estudiantes, a las producciones de identidad en el aula: en las trayectorias de escolarización y de socialización lingüística de los estudiantes, las experiencias de contacto con este registro han dejado huellas, vinculadas con experiencias de exclusión o de desvalorización en términos de capital cultural (como se menciona reiteradamente en las entrevistas). En un proceso de permanente reactualización, estas experiencias inciden en la orientación que los estudiantes puedan desplegar frente a los textos, géneros y eventos que involucran ese registro.

La Movilización de Recursos de Literacidad en la Resolución de la Tarea

Si el encuadre de las respuestas en el registro de prestigio (considerado adecuado para un género escolar) representa un desafío importante para los estudiantes, esto se resuelve de manera situada en cada evento a través de una recombinación de los recursos disponibles de su repertorio. Adoptamos aquí una definición amplia de “recurso” que abarca tanto elementos lingüísticos

metapragmáticos— por los cuales una determinada forma, o repertorio de formas, es tratada como indexical de un tipo social por un conjunto dado de personas” (Agha, 2005, p. 45). En nuestro estudio, esta definición, por su foco en las evaluaciones de los hablantes, permite reconstruir la perspectiva de los propios estudiantes sobre lo que consideran el “registro apropiado”, en términos de la voz social que evoca.

3 Este argumento se desarrolla con mayor amplitud en otros trabajos (Eisner, 2018, 2019).

disponibles para los participantes, como el acceso a materiales de apoyo y el dominio de los procedimientos para aprovechar esos materiales en la práctica de literacidad en curso (Ivanič et al., 2009).

En las tareas de escritura analizadas, la fuente principal a la que recurren los estudiantes es, previsiblemente, el material teórico de los módulos (“la fotocopia”), ya que está accesible para su lectura durante la elaboración de las respuestas y funciona como garantía de adecuación en registro:

Ejemplo 7

E: [lee de la fotocopia] interaccionista | ambientalista | interaccionista | el ser humano va adaptando a la modificación que va en el transcurso de su vida y en el medio ambiente | [...] la tienen esta hoja ustedes/

(Registro de clase, grupo 2)

Más allá de “la fotocopia”, los estudiantes también apelan a otros discursos de circulación pública —escritos u orales— con los que tienen contacto a partir de sus trayectorias personales de socialización lingüística (discursos legales, periodísticos, religiosos o de circulación a través de internet, whatsapp y redes sociales, además de proverbios o “frases hechas” propias del folklore o arte verbal). En una entrevista un estudiante reconstruye su proceso de escritura en un contexto institucional extraescolar (la comisión de fútbol local), destacando la transferencia de recursos procedentes de textos leídos en su vida cotidiana:

Ejemplo 8

G: Yo por ejemplo todo el tiempo estoy haciendo notas | porque como estoy en la comisión de fútbol | entonces todo el tiempo estoy haciendo notas | estoy haciendo. . .

L: y cómo- las primeras veces que tuviste que hacer esas notas | cómo te arreglaste /

G: Por suerte... por ahí- siempre tuve facilidad al- o sea al tener la lectura digamos de diarios y así cosas y leer artículos | más o menos uno se va-eh- sacando palabras o sacando cosas | o artículos así que uno ve | y por ahí lo va poniendo y va quedando \ o sea | y después le vas agregando otras cositas | y así surge \

(Entrevista a Gabriel, agosto 2014)

Estas transferencias de recursos de su repertorio “a través de las fronteras” producen como efectos textos híbridos, en los que se entremezclan registros y voces sociales. En las interacciones del evento estudiado, esto puede identificarse en algunas respuestas tentativas ofrecidas por las estudiantes (en cursiva):

Ejemplo 9

E: al paso del tiempo | la chica | los padres le dice- ella *mamá de- en su cuna* como quien dice | que ella tenía que ser como ellos habían nacido | que no tenía que *traicionar a su raza* \ pero a la vez cuando empieza a ir a la escuela | y esta profesora le da (.) clase cambia | pasa a ser interaccionista

(Registro de clase, grupo 2)

Ejemplo 10

N: [lee de su carpeta] es cuando la señora que ayudó a esconder a Ana Frank | después de su relato | aconsejó a los chicos a valorizarse como personas | y a *continuar en sus metas* | por más que tengan *obstáculos en el camino*

(Registro de clase, grupo 1)

Los ejemplos muestran que, por ser esta una *zona* poco familiar de su repertorio, los estudiantes parecen establecer un límite más difuso entre las “expresiones cristalizadas” (vinculadas con el arte verbal, los discursos de las redes sociales y, en general, los ámbitos formales no-escolares) y “el lenguaje de la fotocopia”, mientras que esta delimitación resulta más nítida para hablantes habituados al registro académico. Es por ello que, en la instancia de producción, recurren a todas estas fuentes como si formaran parte de un mismo conjunto de recursos disponibles, precisamente por su valor indexical de *uso no cotidiano*.⁴

Esto evidencia que las formas lingüísticas asociadas al registro de prestigio efectivamente forman parte del repertorio sociolingüístico de los estudiantes (aunque conviviendo con otras que —para un lector académico— quedarían excluidas de este registro), pero también muestra cómo, en las instancias de escritura, los participantes ponen en juego estos recursos según su propio criterio de adecuación: no se trataba (únicamente) de una cuestión de dominio de estas formas, sino de sus categorizaciones sobre cuándo y para qué usarlas.

4 Tomamos esta distinción del trabajo pionero de Blanche-Benveniste (1982), quien propone la denominación de *lenguaje dominguero*, para el registro “reservado para las ocasiones” que incluye tanto expresiones procedentes del campo literario como del técnico-especializado (por oposición a lo popular y lo familiar).

En efecto, la producción de alternativas de formulación descansa sobre las evaluaciones metapragmáticas—tanto implícitas como explícitas—de los propios estudiantes sobre las formas lingüísticas (léxicas y gramaticales) adecuadas para la respuesta escrita a una tarea escolar, como se pudo ver en el extracto 2 y en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 11

E: Bueno y la tercera / cuál es el mensaje final de la película

R: Sí se puede @

S: Ese /

E: Que =

M: = QUe la educació:n- porque eso es también una parte de la educación| porque por más que sea de la familia viste que| a la mayoría como que a algunos no...

S: Que por más distintos que seamos de la gente | siempre...

E: QUe aunque seamos todos distintos | eh si tenemos una finalidad- *o sea que* a pesar de que eran todos distintos| con un mismo fin=

(Registro de clase, grupo 2)

En este extracto se puede ver una sucesión de respuestas tentativas que parten de la primera propuesta (“sí se puede”) planteada irónicamente por la propia Raquel, como lo indican sus risas. La ironía evidencia aquí su propia evaluación de la propuesta como inadecuada en registro (aunque ciertamente apropiada en su contenido para sintetizar el mensaje de la película). A partir de esa evaluación, compartida también por Sabrina en la línea siguiente, se suceden varias propuestas de Mónica y de Elena que van reformulando el movimiento retórico de concesión (“por más distintos que”/“aunque seamos”/“a pesar de que eran”). Las reformulaciones (que realizan la secuencia de “aproximación” al registro descrita más arriba) también dan cuenta de un proceso evaluativo que se da en simultáneo con la emisión de cada respuesta tentativa, y que motoriza la producción de una nueva opción hasta llegar a la definitiva.

Resultados

El análisis multidimensional presentado en la sección anterior nos permitió caracterizar las “prácticas en torno a lo escrito” en estudiantes poco familiarizados con las formas hegemónicas de literacidad. En primer término, a

partir de la configuración grupal, fue posible identificar un mecanismo de co-construcción del escrito, con roles diferenciados que eran adoptados alternadamente por los estudiantes, e involucraban diferentes actos de habla, escritos y orales (dictar, copiar, reconfirmar, reparar los enunciados propuestos por los compañeros). De ese modo, se producía un continuum entre oralidad y escritura en que los estudiantes, a través del mecanismo interaccional de la coenunciación, iban aproximándose progresivamente a la respuesta final; en esta búsqueda, lo central era encontrar una “voz autorizada”, con formulaciones que se estimaran apropiadas para el ámbito escolar.

En segundo lugar, se evidenció que, para afrontar estos eventos de literacidad, característicos de los regímenes de literacidad escolar, los estudiantes movilizaban procedimientos y recursos de escritura de un dominio a otro, recuperando enunciados, palabras o patrones de construcción gramatical procedentes de textos leídos en la cursada o de otros discursos circulantes. Esta estrategia de transferencia a través de las fronteras de las distintas prácticas sociales produce un efecto de hibridación, como modo de resolver aquello que de otro modo resultaba ajeno e inabordable.

Por último, el análisis de las interacciones reveló una importante actividad de negociación entre los participantes, que permitió reconstruir sus evaluaciones metapragmáticas: al momento de decidir frente a varias opciones alternativas para responder a la consigna, los estudiantes frecuentemente fundamentaban sus propuestas (o sus rechazos) aludiendo a los sentidos que, desde su perspectiva, se asociaban a una u otra palabra, expresión o construcción sintáctica. De ese modo, era posible identificar las ideologías lingüísticas que estaban en juego en esas valoraciones.

Los tres aspectos mencionados (la co-construcción progresiva del texto final, la hibridación de recursos de literacidad heterogéneos y la negociación de las opciones más “adecuadas” para completar la tarea) remiten a uno de los factores que inciden más fuertemente en las disposiciones de los estudiantes frente a lo “escrito”: el registro o *voz social* a la que se asocian los materiales que circulan en la escuela, es decir el libro, la fotocopia o el apunte. Estos recursos lingüísticos, cargados de sentidos sociales construidos a lo largo del tiempo, producen ambivalencias, en tanto pertenecen a registros asociados con discursos “de autoridad” (prestigiosos pero muchas veces generadores de exclusión), y por ello son deseados y rechazados a la vez.

Conclusiones

Este trabajo procuró mostrar las potencialidades de los abordajes situados en el estudio de la escritura, destacando la importancia de combinar análisis micro-

discursivos e interaccionales con la atención a los procesos sociolingüísticos y la dimensión social de la literacidad, en contextos educativos formales. Dimensionar el peso que tienen las valoraciones de los hablantes en la gestión de sus repertorios permite comprender más profundamente el desempeño escolar de los estudiantes, concibiéndolo no tanto en términos de habilidades (es decir, como medida de lo que un estudiante “es capaz” de hacer), sino en términos de su orientación hacia los usos lingüísticos y las formas de utilizarlos en las tareas de escritura. Cuando se adopta esa mirada, en las observaciones emergen sujetos con capacidad de agencia y competencias metapragmáticas; sujetos que están evaluando, posicionándose, poniendo en juego recursos de su repertorio en función de sus posibilidades y expectativas (Blommaert & Backus, 2013).

En este sentido, el estudio presentado permite identificar fenómenos que también se producen en la escuela secundaria común, destinada a adolescentes, e incluso en el ingreso al nivel universitario, en contextos estructurales de desigualdad que caracterizan a las instituciones educativas, y que son reforzados o desafiados en las dinámicas cotidianas. Ciertamente, estos procesos involucran factores como la clase social, el origen étnico, la región geográfica de procedencia o la condición de migrante, ya señalados por la sociología y la antropología de la educación; sin embargo, investigaciones desde los estudios de literacidad y perspectivas socioculturales sobre la escritura permiten comprobar “en el microanálisis de la interacción por el lenguaje, que los macroprocesos sociales resultantes en preconcepción y estigma que afectan a los grupos históricamente excluidos de la escuela, se (re)construyen paso a paso en el diálogo con el otro” (Kleiman, 2019).

En el contexto latinoamericano actual, de fuertes demandas y discusiones por la ampliación de la masa de estudiantes que acceden al nivel secundario y universitario de la educación, es crucial el desarrollo de análisis situados y con sensibilidad etnográfica, que permitan captar estas tensiones y también los entresijos en los que se habilitan espacios para “ensayar nuevas voces”. Estas perspectivas posibilitan, a su vez, el desarrollo de propuestas didácticas centradas en la explicitación de los criterios para la selección de recursos de literacidad, y que promuevan el agenciamiento de los estudiantes en la construcción de su relación con la escritura.

Referencias

- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregistrement. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59. <https://doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.38>
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales [Número especial]. *Enunciación*, 26.

- Bakhtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus. (Obra original publicada en 1934).
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300001>
- Bazerman, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 247-270). Siglo XXI.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. Routledge.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Repertoires revisited: Knowing language' in superdiversity. In I. de Saint-Georges & J-J Weber (Eds.), *multilingualism and multimodality: Current challenges for education studies* (pp. 11-32). Sense Publishers.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). Locating identity in language. In C. Llamas & D. Watt (Eds.), *Language and identities* (pp. 18-28). Edinburgh University Press.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of Identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Dyson, A. H. (2013) The case of the missing childhoods: Methodological notes for composing children in writing studies. *Written Communication*, 30(4), 399-427. <https://doi.org/10.1177/0741088313496383>
- Eisner, L. (2018). *El aula como zona de contacto: repertorios sociolingüísticos y prácticas en torno a lo escrito en una escuela media de adultos trabajadores* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Buenos Aires.
- Eisner, L. (2019). *Fronteras simbólicas y producción de identidades: la gestión de registros sociolingüísticos en interacciones entre docentes y alumnos en una escuela de adultos trabajadores*. 64° Congreso Anual de la International Linguistic Association, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: De *El pensamiento salvaje* a *Ways with words*. In V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Original work published 1986).
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimún*, 4.
- Hamilton, L. (2008). Relinquishing the practices of a lifetime: Observations in ageing, caring and literacies. *Literacy and Numeracy Studies*, 16(2) / 17(1), 63-74. <https://doi.org/10.5130/Ins.v0i0.1278>

- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-179). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Obra original publicada en 1982).
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Ivanič, R., Edwards, R., Satchwell, C., Mannion, G., Smith, J., & Fowler, Z. (Eds.). (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge
- Ivanič, R., & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de México*. Secretaría de Educación Pública, UNESCO, Siglo XXI.
- Kalman, J., Lorenzatti, M., Hernandez Flores, G., Méndez Puga, A. M., & Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Crefal.
- Kamberelis, G. (2001). Producing heteroglossic classroom (micro)cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and Education*, 12(1), 85-125. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(00\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00044-9)
- Kleiman, Á. (Ed.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- Kleiman, Á. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala*, 24(2), 387-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kunitz, S. (2015). Scriptlines as Emergent Artifacts in Collaborative Group Planning. *Journal of Pragmatics*, 76, 135-149. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.10.012>
- Lee, J., & Bucholtz, M. (2015). Language socialization across learning spaces. In N. Markee (Ed.) *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 319-336). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch19>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T., & Mc Kinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439. <https://doi.org/10.1111/josl.12046>
- Lorenzatti, M. (2011). La enseñanza de la lengua escrita en una escuela primaria de jóvenes y adultos en Argentina. *Cuadernos Comillas*, 1, 67-83.
- Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A., & Unamuno, V. (1999). *Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lengua* [Comunicación]. V Congreso de Lingüística general, Universidad de Cádiz.

- Mondada, L. (2005). "Il faut d'abord ramasser les arguments": La coordination de la parole-en-interaction et de l'inscription dans l'élaboration collective des topics. In Bouchard, R. y L.Mondada (Éd.). *Les processus de la rédaction collaborative* (pp. 131-164). L'Harmattan.
- Mondada, L., & Svinhufvud, K. (2016). Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and Dialogue*, 6(1), 1-53. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.01mon>
- Mortensen, K. (2013). Writing aloud: Some interactional functions of the public display of emergent writing. *Participatory Innovation Conference 2013 Lahti, Finland*, 119-125.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., & de los Heros, S. (Eds.). (2020). *Hacia una socio-lingüística crítica. Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *AILE*, 12. <https://doi.org/10.4000/aile.1448>
- Prior, P. (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation: A sociocultural approach. In G. Cisarlu (Ed.), *Writing at the crossroads: The process/product interface* (pp. 183-202). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.194.10pri>
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). Siglo XXI.
- Roosen, K. (2009). "Fan fic-ing" English studies: A case study exploring the interplay of vernacular literacies and disciplinary engagement. *Research in the Teaching of English*, 44, 136-169.
- Roosen, K., & Erickson, J. (2017). *Expanding literate landscapes: Persons, practices, and sociohistoric perspectives of disciplinary development*. Computers and Composition Digital Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Szymanski, M. (2002). Producing text through talk: Question-answering activity in classroom peer groups. *Linguistics and Education*, 13(4), 533-563. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(03\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(03)00003-2)
- Unamuno, V., & Nussbaum, L. (2017). Participation and language learning in bilingual classrooms in chaco (Argentina) / Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina). *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 120-157. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263452>
- Zavala V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- 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>

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo: Simbología de Transcripción

- Secuencias tonales:
- descendente: \
- ascendente: /
- Secuencia mantenida: -
- Pausas:
- breve |
- intermedia (.)
- larga <número de segundos >
- Interrupción de palabra o enunciado dentro del mismo turno: -
- Encabalgamientos: = texto locutor A =
= texto locutor B =
- Interrupciones: texto_
- Intensidad:
- piano {(P)texto}
- fuerte {(F)texto}
- Tempo:
- acelerado {(AC)texto}
- desacelerado {(DC) texto}
- Énfasis: TEXTO
- Enunciados riendo: {(@) texto}
- Comentarios: [texto]