

Bazerman, Charles; Joseph Little; Lisa Bethel; Teri Chavkin; Danielle Fouquette y Janet Garufis (2016); *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, trad. de L. Ferreyra, L. Bruno, C. Ávila y C. Tossi. Edición de Federico Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 262 pp. ISBN 978-950-33-1299-5. Disponible en:
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Durante las últimas décadas, Latinoamérica ha demostrado un interés creciente por investigar la lectura y la escritura como actividades situadas. En educación superior, por ejemplo, las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura han aumentado considerablemente (cf. Navarro *et al.*, 2016). En este contexto, la traducción al español de una obra clave del movimiento “Escribir a través del currículum” (en adelante *WAC*, por sus siglas en inglés), es un gran aporte a este espacio disciplinar latinoamericano en expansión. En primer lugar, esta traducción brinda una base terminológica legítima para aquellos investigadores que desean realizar sus investigaciones con el marco del *WAC* en español. En segundo lugar, porque el movimiento del *WAC* posee experiencia de casi medio siglo en cuanto a programas de escritura en todas las disciplinas y niveles educativos. Por tanto, este libro es un valiosísimo reservorio de experiencias, aprendizajes, pero también desencantos en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

Escribir a través del currículum. Una guía de referencia es una traducción del texto original en inglés, publicado en 2005 por las editoriales Parlor Press y WAC Clearinghouse, en Estados Unidos. El libro da cuenta de la complejidad de trabajar e investigar las prácticas letradas en todas las disciplinas en contextos educativos principalmente. Se trata, justamente, de una guía que presenta los lineamientos del movimiento *WAC*. Los autores, especialistas del *WAC*, describen el nacimiento, la ideación, la conceptualización y la gestión de programas de escritura que modificaron los modos de concebir las actividades de lectura y escritura. Los autores se proponen familiarizar al lector con la historia, filosofía y puesta en práctica del movimiento. Objetivo cumplido en la versión original, la nueva versión en español permite incorporar nuevos lectores y, además, generar un puente entre las investigaciones del *WAC* y la tradición iberoamericana de estudios sobre lectura y escritura.

Lo valioso de la traducción es que es el resultado del trabajo de un gran equipo interdisciplinario e internacional; sus miembros pertenecen en su mayoría a las Facultades de Lenguas y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. También se contó con el acompañamiento de Federico Navarro, Natalia Ávila y del propio Charles Bazerman, una de las máximas figuras del WAC y autor principal del texto original. El resultado es una obra con un interesante valor agregado ya que no solo comunica de manera fiel el mensaje del original, sino que guía al lector hispanoamericano sobre distintos puntos disciplinares, culturales y terminológicos que se valen de explicaciones.

La versión en español de *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* consta de un prefacio a cargo de cuatro miembros del equipo que dirigió el proyecto, pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); ellos son Fabiana Castagno, Mauro Orellana, Ximena Ávila y Germán Pinque. En él se describe la laboriosa trayectoria de la UNC en relación a las prácticas letradas y la importancia de la traducción del libro en cuestión. A su vez, esta versión incluye un novedoso prólogo con palabras de Charles Bazerman donde desarrolla la relación simbiótica entre escritura y disciplina; y cómo esto repercute en el aprendizaje estudiantil. Luego, sigue una introducción que contextualiza los estudios de lectura y escritura en Latinoamérica, a cargo de Federico Navarro. Estos tres textos, junto a las valiosas notas del editor a lo largo de todo el libro, son el verdadero valor de este nuevo libro porque enlazan la experiencia del WAC del libro original con la experiencia latinoamericana.

Esta primera introducción a la versión en español se sigue de un prefacio y once capítulos, distribuidos en tres partes. Por último, se lista una completa sección de referencias bibliográficas. En el prefacio, Bazerman explica que el libro pertenece a una serie de guías sobre retórica y composición que buscan condensar el trabajo que se ha hecho durante las últimas décadas en estos campos. En ese sentido, este volumen específicamente se dedica a desarrollar los fundamentos del WAC, cuyos orígenes se fundan justamente en la confluencia de estas dos áreas de estudio, la composición y la retórica. Por un lado, los estudios sobre composición brindaron evidencia y métodos para analizar la dimensión textual de las producciones escritas (Yancey, 2015). Por el otro, los estudios sobre retórica nutrieron al WAC con sus investigaciones y fundamentos vinculados a la naturaleza interactiva, dirigida y situada del discurso (Roozen, 2015). El fruto de esta fusión es un marco interdisciplinario que permite abordar los estudios de lectura y, principalmente, escritura de manera integral en todas

las disciplinas y niveles educativos. El mérito del WAC es que se ha convertido en un campo en expansión en los Estados Unidos hace más de medio siglo, y que hoy ya se ha profesionalizado y curricularizado. Asimismo, ha impactado e influenciado programas de escritura en todo el mundo (cf. *Thaiss et al.*, 2012). Aunque con claras diferencias, se podría trazar un paralelismo con la historia latinoamericana, donde a partir de la década de 1980 comienza a construirse un espacio disciplinar de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior (*Navarro et al.*, 2016).

La primera parte del libro brinda una descripción del marco del movimiento de escritura a través del currículum a partir del esbozo de conceptos clave, de la historia de su surgimiento y desarrollo, y de distintos programas de escritura realizados. El capítulo uno despliega históricamente el vínculo entre las prácticas de lectura y escritura y las disciplinas. La importancia de esta sección es que se desnaturaliza y se redefine muchos términos que permiten revalorizar el lugar de la lectura y la escritura disciplinar. El desarrollo terminológico da cuenta del espíritu pedagógico y, sobre todo, inclusivo del movimiento WAC; puesto que en él se constata que uno de sus objetivos principales es acompañar a los estudiantes en su desarrollo y desempeño como miembros de diversas comunidades disciplinares. Como se mencionó previamente, esta primera parte consiste en un esbozo, por lo que algunos términos quedan inexplorados. Aquel lector que desee profundizar aún más en ellos, deberá recurrir a bibliografía que lamentablemente se encuentra únicamente en inglés; como es el caso de *Bazerman (2014)* o *Adler-Kassner & Wardle (2015)*, entre otras obras claves del movimiento.

Como un glosario, el primer capítulo describe los fundamentos del movimiento según tres ejes que influyen en toda actividad de lectura y escritura: el contexto, la disciplina, el intertexto. El primer eje es titulado “Literacidad y escolarización”. Aquí los autores explican cómo en los Estados Unidos la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación formal está íntimamente vinculada con las demandas sociales y económicas del momento histórico. Estos procesos históricos devienen en la disociación de la enseñanza, la lectura y escritura y el contenido disciplinar, lo que lleva al área de lengua y literatura a ser la encargada exclusiva de la enseñanza de la lengua. La lectura de la periodización expuesta por los autores ilumina varias cuestiones que caracterizan el campo de estudios de lectura y escritura. En primer lugar, se entiende que la responsabilidad de que la enseñanza de la lengua escrita recaiga sobre el área de lengua es un fenómeno contingente, resultado de sucesos históricos. Segundo, brinda una posible respuesta a por qué muchos términos utilizados actualmente en los estudios

sobre lectura y escritura provienen del campo de los estudios literarios. Este es el caso de, por ejemplo, “El problema de los géneros discursivos” de Bajtín (1999) o conceptos como el de “intertextualidad” de Kristeva (1981).

El segundo eje, “Literacidad y currículum”, desarrolla la naturaleza del vínculo entre la enseñanza de la escritura y el contenido disciplinar. En línea con lo expuesto en la sección anterior, los autores expresan el desacuerdo de considerar estos dos componentes separadamente. Previo al surgimiento del WAC, “los profesores calificaban los contenidos de historia del ensayo o intuían lo que el estudiante había querido decir en lugar de hacer que asumiera la responsabilidad por la expresión precisa del contenido disciplinar en forma escrita” (p. 58). En este fragmento se entiende que la voz del alumno es fundamental para el movimiento del WAC. En el marco del WAC, una actividad de escritura no es simplemente repetir el contenido disciplinar, sino que involucra a un sujeto que lleva a cabo diversas operaciones discursivas que le permiten comunicar efectivamente sus pensamientos. El WAC entonces nace de este malestar generado por una simplificación de la escritura como actividad aislada para volverla una actividad intersubjetiva, con toda la complejidad que esto conlleva.

Por tanto, en esta sección se expone la progresiva reincorporación de la enseñanza de la literacidad en los contenidos disciplinares y en los distintos niveles educativos; así también se desarrollan los distintos términos y corrientes que fueron surgiendo asociados a esta pedagogía. Por ejemplo, “escribir en las disciplinas”, “escribir en las profesiones”, “leer en las áreas de contenido”. Además, aquí comienza a vislumbrarse la consecuente y necesaria profesionalización del campo de los estudios de retórica y composición. Es decir, al hacerse visible la necesidad de enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, comienza a ser indispensable generar insumos y docentes capacitados para su enseñanza situada. Asimismo, comienzan a realizarse eventos científicos sobre literacidad cada vez más especializados.

La siguiente sección, “Escribir usando la lectura”, revisa dos fenómenos vinculados al intertexto desde la perspectiva del WAC: intertextualidad y plagio. La definición provista de intertextualidad se alinea con los trabajos de Bajtín, Volosinov, Vygotsky y Kristeva. Aunque, en palabras de Bazerman, los términos acuñados por los autores previamente mencionados “were limiting the ability of the larger part of rhetoric, composition, and literacy studies to address the precise mechanisms by which writers were formed within a world of texts and the ways in which they deployed those texts to create social action” (2004: 59) [“limitaban la capacidad de gran parte de la retórica,

composición y estudios de literacidad para estudiar con precisión los mecanismos con los cuales los escritores se forman dentro de un mundo de textos y también las maneras en que usan esos textos para generar distintas acciones sociales”].¹ Por ende, esta preocupación de miembros del WAC por la pedagogía y por la complejidad de la actividad de escritura ha generado un marco mucho más rico para la interpretación de las relaciones intertextuales, fenómeno fundamental en la escritura disciplinar. Esto no solo se refleja en su definición de intertextualidad sino también en la concepción de plagio que desarrollan. La bibliografía especializada otorga un alto nivel de preocupación por el fenómeno del plagio, pero suele reducirlo al “robo” de las palabras de otros autores. En contraste, la explicación en este libro del plagio es sumamente útil para comprender su complejidad y naturaleza según cada contexto.

Los capítulos dos y tres buscan profundizar en la historia del WAC y demostrar cómo esta historia se plasma en los programas de escritura del movimiento. En cuanto a su nacimiento, los autores consideran dos hechos cruciales. Por un lado, la separación de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de los contenidos disciplinares; por el otro, la masivización del sistema universitario, motor que genera la necesidad de trabajar para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan al sistema. Todo esto genera la necesidad de programas para enseñar la escritura que abarcan aspectos disciplinares, epistemológicos, didácticos y pedagógicos. A esto se le suma la influencia de la tradición británica, que aportó conocimiento y experiencia suficiente como punto de partida para investigaciones del WAC.

Sin embargo, los autores expresan que la consolidación del movimiento y la curricularización de los programas de escritura atravesó muchas dificultades y costó gran esfuerzo institucional y académico, entre lo que se incluye la formación docente, la gestión de programas de escritura y, principalmente, el diálogo. En las distintas etapas del desarrollo del movimiento, el intercambio entre los actores ocupó un lugar central; es por eso que se dedica especial atención a los eventos científicos que se crearon y a los medios de difusión de las propuestas. Además, es fundamental resaltar la política de libre acceso y descarga gratuita de la mayoría de los materiales e investigaciones del WAC, lo cual ha beneficiado desde el inicio el intercambio y la propagación del movimiento.

¹ La traducción nos pertenece.

Al recorrer la historia del WAC, el lector obtiene varias claves para entender la literacidad en la universidad. En primer lugar, la importancia de que la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas se curricularice. Es decir, no solo que forme parte de los programas oficiales de las materias sino que existan ofertas de capacitación docente y espacios legítimos de investigación e intercambio. En segundo lugar, se desmiente la existencia de carencias o crisis de literacidad en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Todos los estudiantes lograrán los objetivos propuestos si las condiciones pedagógicas son las adecuadas. En tercer lugar, la implementación de mejoras en la enseñanza de la lectura y escritura también debe darse en la escuela secundaria; aunque en relación con el punto anterior cada nivel educativo debe brindar las herramientas de escritura necesarias para sus alumnos. En cuarto lugar, el WAC se asienta sobre bases interdisciplinarias; es decir, sus programas se llevan a cabo exitosamente solo si existe un trabajo consensuado entre profesores de distintas áreas disciplinares.

En la segunda parte, llamada “Enfoques de la teoría y de la investigación”, se abordan tres enfoques de la dimensión de investigación del movimiento. Como bien explican los autores, estos tres enfoques son complementarios. Asimismo, el rico aporte de cada uno de los enfoques al marco del WAC da cuenta de la complejidad y cuidado con el que se diseñan sus trabajos. La complementariedad de los enfoques y la interdisciplinariedad que promueve el WAC cobra sentido al conocer los objetivos del movimiento:

Escribir a través del Currículum ha sido sobre todo un movimiento programático y pedagógico, orientado a cambiar las prácticas áulicas, aumentar el interés por la escritura y la producción escrita dentro de todas las asignaturas, mejorar las tareas de escritura y transformar la conciencia de los profesores de todos los campos respecto del rol que cumple la escritura en los procesos de aprendizaje. (p. 97)

Por tanto, según el WAC la escritura es una actividad que posee múltiples dimensiones, por lo que se vuelve fundamental analizar e investigar la escritura de manera meticulosa, sin caer en reduccionismos o abstracciones.

El primer enfoque, desarrollado en el capítulo cuatro, analiza las prácticas en el aula y, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura disciplinar. Como el foco está puesto en el contexto, las herramientas etnográficas resultan fundamentales aquí. En este capítulo se incluye información sobre investigaciones en escritura realizadas en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Al respecto, los autores afirman: “Si bien la complejidad del vínculo con los contenidos

disciplinares cambia según el nivel, el uso de la escritura con el fin de mejorar la comprensión, la participación, el aprendizaje disciplinar y el pensamiento especializado permanece estable” (p. 98). El WAC se presenta como un enfoque flexible, aplicable a todos los niveles educativos. Además, la cita deja traslucir la rica esencia del WAC, que ubica en el centro de su interés el desarrollo de las habilidades de expresión del estudiante. Es por esto que este marco posee un gran potencial para investigar, diseñar programas de escritura en cualquier nivel educativo y formar docentes.

El capítulo cinco, “Escribir para aprender”, trata sobre distintas investigaciones que toman el proceso de escritura como elemento central en el aprendizaje y que, por tanto, proponen que la escritura sea trabajada en cada disciplina y no en materias aisladas. En las distintas investigaciones sobre la escritura epistémica se resalta la importancia del acompañamiento e interacción con el docente en la actividad de escritura y del trabajo con pares de estudiantes. Asimismo, en este capítulo se exploran distintas herramientas que favorecen el aprendizaje, como por ejemplo la utilización de diarios como medio de apropiación del discurso disciplinar. Los diarios habilitan la reflexión sobre la propia práctica disciplinar y son un medio para construir la voz del alumno en el marco de la disciplina. Concebir a la escritura como una herramienta de aprendizaje es fundamental para los estudios sobre escritura. Esta idea conforma la base de varias investigaciones en español también; por ejemplo, en contextos universitarios (Carlino, 2005; Castelló, 2007) y en contextos escolares (Navarro y Revel Chion, 2013).

El siguiente capítulo se dedica a las investigaciones sobre la retórica de las ciencias, en especial a cómo cada disciplina construye el conocimiento a través de diversas formas textuales. El aporte de estas investigaciones es imprescindible para la didáctica de la escritura en el marco WAC; como las formas de expresión legítimas varían en cada disciplina, es necesario conocerlas en profundidad para poder enseñarlas. En este sentido, los autores hacen hincapié en que todas las ciencias son retóricas. Como evidencia a favor de esta afirmación, citan estudios de disciplinas muy diversas como la Antropología, la Sociología, la Economía, la Matemática, etc.; donde se indaga la dimensión retórica de sus discursos. Además, se incluyen referencias a investigaciones que también incluyen el análisis de la dimensión retórica, pero desde otras perspectivas como son la del Inglés para Fines Específicos (*ESP*, según sus siglas en inglés) y la Lingüística Sistémico Funcional.

El séptimo capítulo presenta la discusión existente sobre el grado de especificidad de los discursos disciplinares y su influencia en el diseño de programas de escritura. Los

autores ubican por un lado las posturas “generalistas”, que consideran que los discursos de las distintas disciplinas poseen elementos en común. Por tanto, los cursos de escritura pueden ser los mismos para todas las disciplinas puesto que se enseñan habilidades generales de escritura, tal como sucede con los cursos de escritura de primer año. Por el otro lado, se ubican aquellas posturas que consideran el discurso de cada disciplina en su especificidad. En este caso, la enseñanza de la escritura recae no en un curso específico general, sino en todo el cuerpo docente a lo largo de todos los años de enseñanza. Este debate demuestra que una tarea fundamental al momento de diseñar un curso de escritura es investigar y analizar cuál es la concepción del discurso en las disciplinas. Esto permitirá anticipar si el curso diseñado se alinea con dicha concepción y con las necesidades que se generan.

En este capítulo además se introduce la cuestión del género discursivo, central en el marco del WAC. De cierta manera, esta noción constituye un punto medio en el debate planteado en el párrafo anterior. Los géneros discursivos poseen características comunes que los definen como tales –estas son su carácter social, dinámico, relacional, entre otras–, y también claras diferencias según su contexto de aparición.

El capítulo ocho problematiza el lugar del estudiante en la enseñanza. De esta manera, propone un giro interesante respecto de la tradicional bibliografía especializada que ubica al estudiante en el lugar del problema cuando se refiere, por ejemplo, a las “crisis de escritura” o a las “falencias de los estudiantes”. En contrapartida, la visión crítica del WAC devela hechos institucionales, pedagógicos y propios de las culturas disciplinares que afectan y hasta determinan el rendimiento de los estudiantes en sus tareas de escritura. A lo largo del capítulo los autores dan cuenta de la importancia de empoderar e incluir a los estudiantes en las disciplinas a partir de la enseñanza y reflexión sobre sus discursos:

La toma inteligente de decisiones, la participación y la búsqueda de transformación de las prácticas contemporáneas necesitan una perspicacia crítica, pero la crítica cuidadosa y las herramientas para redireccionar las disciplinas solo nacen de un vínculo profundo con ellas. Solo cuando nos vinculemos con esos poderes, aprendamos a utilizarlos y efectivamente los ejerzamos, podremos hacer que formen parte de un mundo en el que querríamos vivir. (p. 184)

Una vez más, aquí se refleja la disposición genuina del WAC por trabajar en pos de la inclusión. Este interés es consistente, además, con otras políticas del movimiento que se han discutido hasta ahora, como el libre acceso a la mayoría de sus producciones, entre otras. Entonces, el valor de este capítulo es doble: por un lado, ilustra las dificultades

que atraviesan los estudiantes en su trayectoria educativa; por el otro, propone diversas formas para empoderar a los estudiantes, de modo que puedan no solo comunicarse eficazmente en sus producciones sino también ser parte de la disciplina desde donde desean transformar el mundo.

La última parte del libro, “Recomendaciones prácticas”, reúne un valioso conjunto de experiencias vinculadas a la gestión y el dictado de programas de escritura. El capítulo nueve se centra en distintas maneras en que se llevan adelante programas de escritura bajo el marco del WAC. Por ejemplo, se incluyen cuestiones institucionales como la inserción del programa en las instituciones a partir de la creación de departamentos de escritura o de incorporación de docentes especialistas en escritura en las distintas materias. En relación a la gestión de los cursos, se incluyen distintas opciones vinculadas a su duración, a la inclusión de herramientas virtuales, a los actores que forman parte del proceso. En un libro más reciente (Thaiss *et al.*, 2012) describen y desarrollan en profundidad distintos programas de escrituras de todo el mundo que se enmarcan dentro del movimiento WAC. Lamentablemente, no existe una traducción al español de este libro.

En el capítulo diez se discute la experiencia del WAC respecto de la valoración del trabajo de los alumnos y del propio programa. A pesar de que se reconoce su importancia, los autores plantean que es un tema complicado de abordar a la luz del marco del WAC. Esto se debe principalmente a la complejidad del enfoque y la heterogeneidad de los discursos disciplinares. A la vez, el editor de la versión en español sugiere que en este contexto “valoración” posee un significado distinto del de “evaluación”. A lo largo del capítulo el lector descubre que para el WAC el término “valoración” alude a una concepción más amplia que una simple evaluación, en el sentido que incluye una mirada integral del rendimiento eficaz de los alumnos en sus tareas de escritura disciplinariamente situadas, mientras que la evaluación es definida como la “asignación de mérito” (p. 209) hecha en base de una valoración.

En cuanto a la valoración del trabajo de los alumnos, los autores afirman: “el análisis de la escritura y de los textos contiene por lo menos dos contextos diferentes: el contexto del aula y el contexto de la disciplina” (p. 206). Esta referencia justifica la existencia de los géneros académicos de formación (Navarro, 2014). Es decir, textos que surgen de un contexto influenciado tanto por la instancia pedagógica a la que pertenecen como por las características disciplinares. Del mismo modo, justifica una valoración del texto estudiantil distinta a la valoración del texto experto.

Sobre la valoración de los programas de escritura, los autores cuentan que los métodos han ido cambiando junto con el desarrollo del movimiento, en parte por la heterogeneidad disciplinar y también por la gran variedad de modos de incorporar la enseñanza de la escritura en las disciplinas. A lo largo del capítulo se exploran distintas formas que se han utilizado para valorar los programas de escritura del WAC; algunas más vinculadas al proceso, otras a los objetivos del curso. Para esto, las herramientas etnográficas permiten indagar el contexto de producción de los géneros en profundidad; o las herramientas de análisis textual permiten valorar principalmente la dimensión retórica del texto. Según los autores, valorar la dimensión retórica de los textos es fundamental en el marco del WAC.

El capítulo 11 es el que se vincula más a la práctica. En él se describen lineamientos para llevar adelante actividades de escritura en distintas disciplinas, surgidos de la experiencia del WAC. Además, se lista una serie de fuentes con recursos prácticos. El lector hispanoamericano debe atender a dos cuestiones al enfrentarse a este capítulo. La primera, que la mayoría de los recursos listados no posee traducción al español. La segunda es que los contextos educativos difieren, entonces las actividades van a necesitar ajustes al momento de llevarlas al aula hispana. De cualquier modo, las propuestas constituyen un interesante punto de partida para pensar la escritura en las disciplinas.

En suma, el libro *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* es una importante contribución al campo de los estudios de lectura y escritura. Brinda un relevo exhaustivo de lo que se sabe sobre las diferentes dimensiones que conforman el marco del WAC. La nueva versión en español es la puerta de entrada a este movimiento para el público hispano y constituye un puente con las investigaciones iberoamericanas. Por tanto, es imprescindible para los investigadores en lectura y escritura en español, en especial para aquellos que incluyen al WAC en su marco teórico. Además, es una obra clave para gestores de programas de escritura, directivos institucionales, docentes y todas aquellas personas interesadas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Para complementar la lectura de esta edición en español, hubiera sido interesante la inclusión de una lista de trabajos iberoamericanos que hayan aplicado total o parcialmente el marco del WAC, en especial para aquellos lectores que se vinculan por primera vez con el movimiento. En tal sentido, esto hubiera servido como guía para la curiosidad del lector respecto de los usos iberoamericanos del WAC.

En el contexto actual, donde cada vez se diseñan más talleres y programas de escritura para las instituciones educativas, *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* colabora en el abandono de reduccionismos y simplificaciones respecto de distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura; en particular sobre el rol del estudiante y la gestión de programas de escritura. Además, brinda información para aquellos interesados tanto en la investigación como en la enseñanza de la literacidad bajo el marco del WAC.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER-KASSNER, Linda & Elizabeth WARDLE (2015); *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*. Boulder, CO: Utah State University Press.
- BAJTÍN, Mijaíl (1999); *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- BAZERMAN, Charles (2004); “Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies”, en A. Ball y S. W. Freedman (eds.), *Bakhtinian Perspectives on Languages, literacy, and Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 53.65.
- BAZERMAN, Charles (2014); *A Theory of Literate Action: Literate Action Volume 2*. Fort Collins: Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- CARLINO, Paula (2005); *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, Montserrat (2007); *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- KRISTEVA, Julia (1981); *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- NAVARRO, Federico y Andrea REVEL CHION (2013); *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- NAVARRO, Federico (2014); “Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior”, en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para las carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- NAVARRO, Federico; Natalia ÁVILA REYES; Mónica TAPIA LADINO; Vera CRISTOVÃO; María Ester MORITZ; Elizabeth NARVÁEZ CARDONA y Charles BAZERMAN (2016); “Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina”, en *Signos*, vol. 49, pp. 78-99.

Reseña: *Escribir a través del currículum ...* Bazerman, Ch. et al. (2016) / Fahler, M. V.

ROOZEN, Kevin (2015); “Writing is a social and rhetorical activity”, en L. Adler-Kassner y E. Wardle (eds.), *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*. Boulder, CO: Utah State University Press.

THAISS, Chris; Gerd BRÄUER; Paula CARLINO; Lisa GANOBCSIK-WILLIAMS y Aparna SINHA (2012); *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press & The WAC Clearinghouse.

YANCEY, Kathleen Blake (2015); “Introduction: Coming to Terms: Composition/Rhetoric, Threshold Concepts, and a Disciplinary Core”, en L. Adler-Kassner y E. Wardle (eds.), *Naming what we know: threshold concepts of writing studies*. Boulder, CO: Utah State University Press.

María Valentina Fahler
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)